

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**  
**CAMPUS DE MARÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANDERLEY FLOR DA ROSA

**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**

TESE

MARÍLIA  
2011

VANDERLEY FLOR DA ROSA

**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**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira), sob a orientação da Professora Doutora Neusa Maria Dal Ri.

MARÍLIA

2011

Ficha catalográfica elaborada pelo  
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

<p>Rosa, Vanderley Flor da.</p> <p>R788p 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 / Vanderley Flor da Rosa. – Marília, 2011 137 f. ; 30 cm.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011</p> <p>Bibliografia: f. 123-129 Orientador: Neusa Maria Dal Ri</p> <p>Educação inclusiva. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Educação profissional inclusiva. 4. TECNEP. I. Autor. II. Título.</p> <p>CDD 371.9</p>
---

VANDERLEY FLOR DA ROSA

**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**

Esta tese foi julgada adequada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", *Campus* de Marília.

Marília, 25 de agosto de 2011

Comissão Examinadora:

---

Professora Dra. Neusa Maria Dal Ri  
Orientadora

---

Professora Dra. Andréa Poletto Sonza

---

Professor Dr. Candido Giraldez Vieitez

---

Professora Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

---

Professora Dra. Laíze Márcia Porto Alegre

À Maysa, Maria Eduarda e Emanuele,  
pelo tempo roubado delas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida.

À professora Dra. Neusa Maria Dal Ri, pela competência, seriedade, compromisso, disponibilidade. Meus sinceros agradecimentos pela orientação e paciência.

À professora Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e professor Dr. Candido Giraldez Vieitez, pela caminhada durante todo o percurso, e que com suas participações nos exames de qualificação e defesa final trouxeram significativas contribuições ao trabalho.

Às professoras Dra. Andréa Poletto Sonza e Dra. Laíze Márcia Porto Alegre, membros examinadores externos, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Aos companheiros de jornada do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pelos valiosos momentos de discussões que enriqueceram as minhas reflexões

À UTFPR, por ter oferecido condições para a realização deste trabalho.

Ao Franclin e Nazaré (e aos "dinossauros" do TECNEP pelo Brasil afora), batalhadores, companheiros.

Aos amigos da COINF: Adriana, Adriane, Alessandro, L'Erário, Feitosa, André Przybysz, André Domingues, Antônio, Cotrin, Eidy, Elias, Fabrício, Thesko, Gabriel, Guto, Luciano, Rodrigo, Pozzão, e aos que chegaram depois, por segurarem a barra, sempre.

À Marilu, Reinaldo Oliveira Seleti, Guadalupe, Claudete, pelo inestimável apoio.

À Dna Rosa, pelo exemplo, e por cuidar das crianças na maior parte deste tempo.

À Maysa, pelo amor e apoio constante.

A todos que de alguma forma ajudaram na concretização deste trabalho, e também àqueles que perguntavam: "e o doutorado, como vai?"

"Se a aparência e a essência das coisas  
coincidissem, a ciência seria desnecessária"  
Karl Marx, 1985, p. 271

## RESUMO

ROSA, Vanderley Flor. *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*. 2011. xxxf. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possui uma trajetória centenária. Com origem em 1909, foi concebida como política pública voltada para as denominadas classes desprovidas, e se configura hoje como peça importante na estrutura do ensino profissional brasileiro. De acordo com dados do Censo 2000 do IBGE, 14,5% dos brasileiros(as) possuem algum tipo de deficiência, o que representa quase 26 milhões de brasileiros(as). Podem-se considerar, hoje, as pessoas com deficiência (PCDs) como excluídas, em sua grande maioria, do processo educacional, profissional e produtivo. A Ação TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, programa do MEC/SETEC, enquanto parte da construção de uma política pública inclusiva no âmbito da educação, propõe-se a contribuir com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, num contexto capitalista e de precarização do trabalho. Como todo cidadão, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita assegurada por lei. No bojo das lutas e conquistas históricas da sociedade pelos direitos civis, políticos e sociais, a história da atenção às pessoas com deficiência culminou com o paradigma da inclusão, inclusão entendida aqui também como um direito. O presente trabalho analisa as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e na democratização do acesso à escola, a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, verificando como se dá a participação das pessoas com deficiência neste processo e se há condições ofertadas pelo próprio Estado para o sucesso das ações. Com dados coletados dos atores da Ação TECNEP na Rede foi possível verificar que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, especificamente no contexto de atuação do TECNEP, existe uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede, o que acaba por prejudicar ou mesmo inviabilizar o trabalho da Ação TECNEP.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, democratização, acesso à educação, educação profissional inclusiva, participação, TECNEP.



## ABSTRACT

ROSA, Vanderley Flor. 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. 2011. xxxf. Doctor's Degree Dissertation (Doctor in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília.

The Federal Network of Professional Education and Technology has a centenary history to be told. Created in 1909 it was conceived as a public policy toward the so-called deprived classes and, nowadays, it is known as an important structure in the Brazilian professional education. According to data from IBGE's 2000 Census, 14.5% of Brazilians have some type of disability, representing nearly 26 million ones. At the moment people with disabilities may be considered as excluded, for the most part, from the educational, professional and productive processes. The Action TECNEP - Education, Technology and Professionalization y for Students with Special Educational Needs, a program of MEC / SETEC as part of building an inclusive public policy in education, is proposed to contribute to ensuring the rights of people with disabilities in a capitalist and underemployment context. Similarly to any citizen, disabled person has the right to free public education guaranteed by law. In the midst of the struggles and achievements of the historical society by civil, political and social history of attending people with disabilities led to the paradigm of inclusion - inclusion here understood as also a right. This paper analyzes the public policies of education, social rights and access democratization to school, from a point of view since the implementation of the Action Network TECNEP Federal Technological Education, by checking the effective participation of people with disabilities in such a process and the real conditions offered by the State for the success of the proposed actions. The data were collected from the participants in TECNEP Action Network and it was concluded that, in spite of the existence of public policies for inclusion, specifically in the context of action of TECNEP, there is a scarcity of conditions offered by the State and institutions belonging to the network, which tends to weaken or even cripple the work of Action TECNEP.

**Keywords:** Inclusive education, democratization, access to education, professional inclusive education, participation, TECNEP.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Tempo de Criação dos NAPNEs (respostas dos CNs) .....	85
GRÁFICO 2: Escolas preparadas para receber alunos com deficiência DF, DV, DA ou outras (respostas dos CNs).....	92
GRÁFICO 3: Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular .....	94
GRÁFICO 4: Existência de forma diferenciada para acesso de PCDs aos cursos regulares (respostas dos CNs) .....	98
GRÁFICO 5: Utilização do SISU como forma de seleção e benefícios para o acesso das PCDs (em %) (respostas dos CNs).....	102
GRÁFICO 6: Participação das PCDs nos planejamentos para as ações TECNEP (respostas dos CNs) .....	107
GRÁFICO 7: Ascensão das PCDs na carreira acadêmica e profissional (respostas dos GEs) .....	111

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1: Evolução da terminologia relacionada às PCDs.....	37
QUADRO 2: Terminologia correta e terminologia incorreta .....	39
QUADRO 3: Frases corretas e frases incorretas .....	40

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 Tipos de deficiências – Brasil – 2000 .....	51
TABELA 2: Número de pessoas com deficiência – Brasil – 2000.....	51
TABELA 3: Número de deficiências atendidas pelo TECNEP na Rede no ano de 2008 .....	76

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1: Mapa da instituições componentes da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2011 .....	66
FIGURA 2: Organograma da Ação TECNEP.....	75

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
APAE	Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação
CN	Coordenador de NAPNE
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
GC	Gestão Central
GE	Gestão Estadual
GR	Gestão Regional
IFETs	Instituições Federais de Ensino
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

REDE	Rede Federal de Educação Tecnológica
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNPD	Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TECNEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
1- PROCESSO DE INCLUSÃO .....	29
1.1 – Sobre a inclusão .....	29
1.2 - Sobre as Necessidades Educacionais Especiais .....	34
1.3 - A Inclusão como um Direito .....	41
1.4 - Políticas Públicas do Brasil para a inclusão .....	47
1.5 - As pessoas com deficiência e o direito à educação profissional .....	55
2 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	58
2.1 - Educação Profissional antes da criação da Rede Federal .....	59
2.2 - Histórico da Rede Federal de Educação Profissional .....	60
2.3 – Sobre os IFETs .....	66
3 – AÇÃO TECNEP: TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS .....	69
3.1 – Histórico da Ação TECNEP .....	69
3.2 – Funcionamento do TECNEP .....	73
4 - AS AÇÕES E OS SUJEITOS DO TECNEP NA REDE .....	77
4.1 - Funcionamento prático do TECNEP na Rede .....	79
4.2- Democratização do acesso à educação na Rede .....	94
4.2.1 - Sistema de Seleção Unificada – SISU .....	100
4.3 - Participação das PCDs nos planejamentos e decisões.....	105
4.4 - Resultados alcançados e futuro do TECNEP na Rede .....	108
CONCLUSÃO .....	114



REFERÊNCIAS .....	123
APÊNDICES .....	130
APÊNDICE I – Questionário submetido aos Coordenadores dos NAPNEs .....	130
APÊNDICE II – Questionário submetido aos Gestores do TECNEP .....	132
APÊNDICE III – Questionário submetido aos alunos (NPEs) .....	134
ANEXOS .....	136
ANEXO I – Estrutura do Ministério da Educação até 2010 .....	136
ANEXO II – Estrutura da SETEC até 2010 .....	137

## **INTRODUÇÃO**

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve sua origem em 1909 quando o então presidente da República Nilo Peçanha criou 19 escolas de Aprendizizes Artífices no Brasil. Foi considerada, em seu início, como instrumento de política voltado para as denominadas classes desprovidas, configurando-se hoje como importante, se não a principal estrutura do ensino profissional brasileiro.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, doravante denominada apenas Rede, é composta pelas instituições federais de educação tecnológica: a) Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) – autarquias federais que ministram ensino técnico e superior de graduação e pós-graduação visando à formação na área tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Estas atuam no ensino técnico e superior de graduação e pós-graduação na área tecnológica. b) Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) – autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária. c) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária ligadas às Universidades Federais que atuam no setor agropecuário, de indústria e serviços. d) Escolas Técnicas Federais – autarquias federais que atuam nas áreas da indústria e de serviço, oferecendo habilitações de nível técnico.

As organizações da Rede possuem uma trajetória centenária com atuação prioritária na educação profissional. Os documentos oficiais mostram que uma das principais motivações para a criação das primeiras instituições foi o ensino destinado aos menos favorecidos da sociedade, chamados de “desprovidos da sorte” no Decreto nº 7.566 de criação, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 2010e).

Projetando mais de um século adiante e consideradas as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou e a quantidade de grupos e segmentos de classes que vivem à margem da cidadania, atualmente, a despeito de certos termos pejorativos constantes nos documentos oficiais, pode-se compreender, também, as

pessoas com deficiência (PCDs) como excluídas do processo educacional, profissional e produtivo na sociedade.

A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, Programa do Ministério da Educação (MEC) implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), visa à implementação de ações na Rede voltadas ao atendimento às PCDs (alunos(as), egressos(as), servidores(as), comunidade, etc.), uma vez que, de acordo com o Censo 2000 do IBGE (BRASIL, 2010d), 14,5% dos brasileiros possui algum tipo de deficiência, o que representa quase 26 milhões de pessoas. A Ação TECNEP atua nas diversas esferas: no ensino, na pesquisa e na extensão.

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), em cada câmpus de cada instituição componente da Rede, é o setor que articula as ações do TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. Objetiva implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência.

As atuações do TECNEP ocorrem nas três modalidades previstas e reguladas pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) de 23 de julho de 2004: I-formação inicial e continuada de trabalhadores; II-educação profissional técnica de nível médio e; III-educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. O TECNEP atua tanto na adequação dos cursos existentes, como por meio da proposição e oferta de novos cursos, e ainda com ações direcionadas especificamente para as pessoas com deficiência.

A Ação TECNEP, de acordo com o MEC, enquanto parte da construção de uma política pública inclusiva no âmbito da educação, propõe-se a contribuir para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, tal como preconizado em nível internacional pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 2007), bem como os fixados

no Brasil pela Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do artigo 58 aos 60, que tratam da Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Tendo em vista o vínculo entre a educação, a cidadania e o trabalho, considerando que a educação, de acordo com a LDB, tem por objetivo preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e estabelecer vínculos com o mundo do trabalho e a prática social, considerando também a implantação da Ação TECNEP na Rede e os desdobramentos dessa Ação, e levando em conta ainda o rol de legislação pertinente e experiências similares, justifica-se um estudo sistemático da implantação da Ação TECNEP na Rede, para investigar seus pressupostos, ideologia, resultados e implicações.

O panorama atual da educação brasileira ainda apresenta pensamentos e práticas que não consideram plenamente a dignidade e os direitos da pessoa. Essa afirmação é verdadeira quando interpretada sob o ponto de vista da inclusão de no ensino regular, mais especificamente na Educação Profissional, mas poderia ser generalizada atingindo outros grupos, tais como: negros, pobres, índios, entre outros.

O cenário pós-moderno é globalizado, massificado e de dominação econômica, política e ideológica, com tendências políticas e culturais neoconservadoras. Neste panorama dominado pelo capital, e não obstante as dificuldades, a educação busca realizar sua função social.

Nesta conjuntura, a despeito de heterogeneidades sociais, étnicas, etárias, sexuais ou psicológicas, existe um modelo rígido que ignora características e direitos individuais. Na área educacional, a escola, sob o discurso da igualdade de oportunidades, equalização social via escolaridade, submete-se à lógica do capital, assumindo, em nível de discurso, caráter de neutralidade.

Atualmente, nenhum fator (formação, talento artístico, religião ou poder tecnológico, entre outros) na sociedade parece apontar para que a riqueza deixe de determinar a hierarquia social. A única regra para isso parece ser a proporcionada pelo livre comércio, que visa sempre ao crescimento econômico e ao lucro. Num

terreno de dominação ideológica, política e econômica, a Educação (ou as escolas da Rede) deveria estimular a identificação das ações de dominação social, de forma a não permitir a sua reprodução, mas sua superação.

Por meio das reformas educacionais, implantadas no Brasil nas últimas décadas, vem ocorrendo um processo de democratização do acesso à escola pela grande massa da população, principalmente de grupos tidos como excluídos, tais como: negros, índios, pessoas com deficiência, entre outros. A tentativa de democratização do acesso à escola, porém, não vem correspondendo à democratização do ensino de qualidade. Esse ainda é um processo em gestação que ocorre de forma incipiente e esbarra em fatores como burocracia, centralização do poder, falta de financiamento, dentre outros.

A burocracia consiste em hierarquia de poder, especialização, individualismo e impessoalidade. Weber (2003) afirma que é a configuração da sociedade do controle. Neste sentido, ela se configura como o inverso da participação e da democracia, tão almejadas pelos grupos excluídos. No contexto da escola, a burocracia faz com que a participação efetiva de todos tenda a ser eliminada e o poder hierárquico se dissimule por trás de regras impessoais. Emprestando um processo de divisão de trabalho, que permite a padronização de procedimentos técnicos e do exercício de autoridade, busca-se um aumento de produtividade do trabalho e da eficiência organizacional, porém, em detrimento do trabalhador. É a burocracia no estado da arte.

O processo de democratização do acesso à escola pode consistir em conquista de um direito social resultado de reivindicações e lutas por direitos. Por outro lado, pode também ser resultado de estratégias de massificação e dominação por parte dos setores dominantes, servindo como mecanismo de reprodução das relações sociais, permitindo a ocorrência de diferenciação segundo a classe, cor, origem social, gênero ou mesmo deficiência dos(as) alunos(as). Esta situação não corresponderia à democratização plena da educação, mas à manutenção das diferenças de classes. Althusser (1998) afirma que a escola funciona como aparelho ideológico do Estado, expressando um ideário reprodutivista, funcionando como

instrumento de reprodução social para dominar os(as) trabalhadores(as) e acentuar as desigualdades de classe. Entretanto, a escola não deveria trabalhar no sentido de promoção e manutenção das diferenças, mas sim de sua superação. Nesse sentido, Snyders (1981) discute a luta de classes dentro da escola como meio de apropriação da cultura e conhecimentos necessários para a transformação social.

Entretanto, é importante destacar que as possíveis mudanças nas relações sociais, tornando-as mais igualitárias, não são somente responsabilidade da escola ou de cada pessoa individualmente. A educação não é capaz de sozinha promover as transformações sociais rumo a uma sociedade mais igualitária e democrática. De acordo com Dal Ri (2004, p. 157-158), “[...] o fracasso das reformas educacionais tem suas raízes não nas deficiências individuais, mas na estrutura de relações do modo de produção”. No entanto, a escola pode vir a constituir-se como um espaço para a luta pela construção de uma nova sociedade, pois é também na educação que se travam batalhas em torno dos significados do social, do humano e do político.

Nesse contexto, encontra-se a Ação TECNEP atuando na Rede, com o objetivo declarado na proposta oficial do MEC (BRASIL, 2010a, p.4), de promover a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania para as pessoas com deficiência. Assim, o presente trabalho busca analisar as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a democratização do acesso à escola, numa visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede.

A seguir apresenta-se uma descrição dos principais fatores e motivações que levaram à realização deste trabalho, através de depoimento do pesquisador.

Em outubro de 2004, recebi um convite interno da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para representar o então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR) em um evento da Rede na região Sul do Brasil. Tratava-se de uma Capacitação de Recursos Humanos da Rede Federal de Educação Tecnológica para Inserção e Permanência de Deficientes e Superdotados em Cursos Oferecidos pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica que, promovida pelo

MEC/SETEC por meio do então denominado Programa<sup>1</sup> TECNEP, seria realizada em novembro do mesmo ano, no CEFET de Santa Catarina em Florianópolis.

Pelo que me lembro, foi este o meu primeiro contato profissional e teórico mais aprofundado com conceitos e termos como: inclusão, educação especial, deficiências, tecnologia assistiva, entre outros. Ao final, todos os participantes deveriam apresentar um projeto que apontaria como cada instituição ali representada poderia implementar e praticar a inclusão de pessoas com deficiência.

Minha experiência recente, no então CEFET-PR, além da docência e das consequentes atividades pertinentes, até aquele momento era ligada à coordenação de Curso Superior de Tecnologia, participação em conselhos e cargos internos diversos, e ainda compunha a comissão de especialistas do MEC/SETEC para fins de credenciamento de instituições e autorização e reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia.

Meu ingresso na instituição ocorreu em 1994 e nas atividades internas desenvolvidas até então, eu não tinha conhecimento de qualquer ação institucional (local ou nacional) específica, visando à inclusão que tenha sido desenvolvida na Rede.

Nas visitas *in loco* que realizava pelas comissões de avaliação do MEC, um dos requisitos avaliados e que constava no Formulário-padrão que as instituições avaliadas submetiam ao MEC era a questão da acessibilidade física dos ambientes (rampas, banheiros adaptados, telefones rebaixados, dentre outros). Ocorria também a formalização do compromisso pelas instituições avaliadas de disponibilizarem equipamentos e recursos para auxílio aos alunos e alunas que tivessem deficiência. Estes eram itens necessários, que poderiam causar diligência (suspensão temporária do Reconhecimento do Curso ou Credenciamento da instituição de ensino superior, até que os problemas detectados fossem solucionados pela instituição e verificados *in loco* novamente), mas nada além disso.

---

<sup>1</sup> A partir de 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC deixou de utilizar a denominação Programa TECNEP, passando a utilizar a designação “Ação TECNEP”

Voltando a 2004, confesso que, ao final do referido curso no CEFET-SC fiquei um tanto quanto reticente quanto à questão da inclusão, especialmente dentro de instituições extremamente tecnicistas, que trabalhavam com educação profissional e tecnológica, fortemente ligadas ao mercado de trabalho.

Eu conhecia a realidade interna, já tinha me aventurado em ações ligadas à cooperação, interdisciplinaridade, formas de tornar o processo mais humano, mais social, dentro de um mundo extremamente desumano e competitivo. Hoje vejo que a falta, na época, de um conhecimento teórico e sociológico mais profundo, levou as minhas intenções, muitas vezes, a permanecerem apenas no nível das intenções.

A despeito dos obstáculos encontrados, o projeto institucional do CEFET-PR, fruto do curso no CEFET-SC, foi construído, submetido às instâncias superiores internas, discutido e aprovado, contando ainda com certa pressão por parte da SETEC para a implantação do Programa TECNEP no CEFET-PR.

O objetivo parecia nobre: capacitar (ou reciclar<sup>2</sup>) pessoas com deficiência para a inserção dos mesmos no mercado de trabalho. As capacitações deveriam ocorrer principalmente nas áreas de vocação de cada instituição que compunha a Rede, abrangendo as mais variadas áreas tecnológicas: informática, mecânica, eletrotécnica, agricultura, entre outras.

Contudo, o contexto (regional, nacional e também global) era e é de precarização, terceirização, flexibilização, desemprego estrutural. Ainda, o conceito atual é de ocupação de postos de trabalho e não mais de emprego, ou seja, ambulantes e vendedores de qualquer coisa nos cruzamentos, portas de estádios e aglomerações, lavadores-sujadores de vidros de carros, etc. (OLIVEIRA, 2003). Lugar especial e cadeira cativa têm as pessoas com deficiência nestes postos.

Durante algum tempo, eu imaginava que implementando os atos propostos pelo Programa TECNEP estaria sendo cumprida a obrigação pública, aplacando

---

<sup>2</sup> Termo usado aqui com conotação pejorativa, resgatando seu uso no meio educacional num passado recente, referindo-se a cursos rápidos, superficiais e descontextualizados.



consciências individuais e institucionais. Tal visão hoje considero como insuficiente e ingênua.

Vem então Chico de Oliveira (2003, p.8) e afirma que

[...] na maior parte do mercado de trabalho atual trata-se então de trabalho abstrato virtual [...]. Políticas piedosas tentam treinar e qualificar essa mão-de-obra, jogando água em cesto, acreditando que o velho e bom trabalho com carteira assinada voltará quando o ciclo de negócios se reativar.

Em todos os cursos e treinamentos dessas requalificações já realizadas pela Rede em outros contextos, e pelas propostas do novo programa (o apresentado em Santa Catarina), treinam-se mecanicamente trabalhadores em áreas técnicas, na maioria das vezes em informática básica, que não leva ninguém a pensar, considerada por Oliveira (2003, p.13) “[...] o supra-sumo do novo trabalhador polivalente: não há nada tão trágico, pois ensina-se a própria matriz da descartabilidade”.

O referido curso no CEFET-SC dava continuidade às ações em nível nacional do Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, programa do MEC/SETEC. Mas isso será visto com detalhes no capítulo 4.

A clientela são os deficientes. Quem são eles? Cego, ceguinho, surdo, mudo, mudinho, deficiente, portador de necessidades especiais, portador de deficiência, qual a terminologia adequada? No Código Civil, vigente até o ano de 2002, constava "Loucos de todo o gênero". Textos antigos preferiam a expressão "alienados de qualquer espécie". No atual Código Civil, em vigor desde 2003, consta que alguns são "os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos". Parece que essa terminologia é a mais adequada. Mas, na prática, muda alguma coisa? Qual seria a expressão mais assertiva, mais técnica, mais científica? Seria suficiente simplesmente a mudança da expressão para atender às concepções mais justas e modernas? Estas questões referentes à terminologia serão discutidas no capítulo 1.

Em se tratando de legislação, já foi relatada anteriormente a necessidade do cumprimento, por parte das instituições de ensino, do atendimento de condições de acessibilidade física a todas as dependências. Um mínimo exigido, muitas vezes cumprido, habilitando e deixando as instituições minimamente acessíveis.

Este foi o contexto da gênese do objeto pesquisado.

A problematização, surgida desse processo de implantação, configura-se como a busca de esclarecimentos a alguns questionamentos: a implantação da Ação TECNEP ocorre como conquista de um direito social? Alterará o processo de massificação, dominação e manutenção das relações sociais? As leis ligadas à questão são cumpridas? A implantação da Ação TECNEP poderá colaborar para a implantação de uma democratização do acesso à educação na Rede Federal de Educação Tecnológica?

A hipótese é que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, que, neste contexto se refletem na Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, na prática, há poucas condições ofertadas pelo próprio Estado e, como consequência, a Ação TECNEP não tem condições de levar a cabo sua missão.

O objetivo geral foi investigar a evolução histórica dos direitos sociais para pessoas com deficiência e a legislação pertinente, considerando as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a questão da democratização do acesso à educação, em uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede.

Os objetivos específicos foram:

- verificar como as políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência estão sendo implantadas na Rede;
- verificar o funcionamento da ação TECNEP nas instituições componentes da Rede;

- verificar se a Ação TECNEP colaborou para a democratização do acesso à educação;
- verificar como se dá a participação das pessoas com deficiência nas ações do TECNEP;
- elencar os resultados práticos vislumbrando o futuro da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Quanto à metodologia, o trabalho foi estruturado na forma de pesquisa descritiva, que, segundo Gil (2002), tem como objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, com utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados empíricos, ou seja, de questionário e observação sistemática. A Pesquisa Descritiva descreve características de grupos, como o processo em uma organização, o estudo do nível de atendimento de entidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população, além de associações entre variáveis.

A pesquisa bibliográfica deu-se a partir de levantamento, leitura e análise de material já publicado como livros, artigos, teses, e outros. A pesquisa documental aconteceu a partir de leitura e análise de legislações, de relatórios e resultados dos NAPNEs TECNEP que ainda não receberam tratamento analítico.

A coleta de dados empíricos ocorreu pela aplicação de questionários, que foram respondidos por coordenadores locais dos NAPNEs TECNEP de instituições que compõem a Rede, Gestores Estaduais e Gestores Regionais da Ação TECNEP e com algumas pessoas com deficiência atendidas pelo TECNEP. A intenção era a obtenção de dados de diferentes regiões geográficas do Brasil e que pudessem ser representativos.

As respostas aos questionários aplicados aos coordenadores locais dos NAPNEs foram obtidas mediante submissão dos mesmos em encontros para reuniões de trabalho realizadas no ano de 2010: na Região Sul do Brasil, em uma reunião ocorrida em Porto Alegre de 26 a 28 de abril de 2010; nas regiões Nordeste e

Sudeste, devido à impossibilidade de participação presencial nestas reuniões, foi solicitada a ajuda dos(as) organizadores(as) (dos encontros regionais) para aplicação e coleta dos questionários e posterior devolução pelos correios. Foram obtidos 44 questionários, respondidos pelos coordenadores locais dos NAPNEs.

Os Gestores Estaduais e Regionais foram consultados mediante o envio por email dos questionários e a devolução destes preenchidos. Dos 27 questionários enviados, foram obtidos 12 questionários respondidos pelos Gestores Estaduais e dos 5 questionários enviados aos Gestores Regionais foram obtidos 4 questionários respondidos.

Para a coleta com as PCDs, devido à impossibilidade de viabilizar um encontro presencial e com o objetivo de se obter também uma visão dos mesmos com distribuição em diferentes regiões do Brasil, foi solicitada a alguns Gestores Estaduais e coordenadores locais de NAPNEs a aplicação do questionário a algumas pessoas com deficiência atendidas pela Ação TECNEP em seus locais de trabalho.

Foram formuladas questões referentes à educação inclusiva, funcionamento prático dos NAPNEs TECNEP, legislação pertinente, democratização do acesso à educação, participação das pessoas com deficiência nos planejamentos e ações locais, resultados do TECNEP quanto ao aproveitamento acadêmico e profissional da clientela atendida, e questões quanto à expectativa em relação ao futuro do TECNEP.

Neste trabalho, quando se faz referência a alguma resposta ou consideração feita por um dos informantes, ou são citadas uma de suas falas, eles são designados pela função que exercem. Assim, CN significa Coordenador Local de NAPNE, seguido de um algarismo que serve para individualizar cada um dos questionários respondidos pelos mesmos. Exemplos: CN1, CN2, CN3, e assim por diante.

GE significa Gestor Estadual seguido de um algarismo que serve para individualizar os questionários recebidos pelos Gestores Estaduais (ex.: GE1, GE2, GE3, ...). Da mesma forma, GR significa Gestor Regional (GR1, GR2, ...)

Optou-se, também, pela não identificação dos entrevistados, por uma questão de ética.

As maiores dificuldades para a obtenção dos questionários respondidos ocorreram em função da distância geográfica, quase que continental da localização dos informantes, e pela dificuldade de se obter respostas aos emails enviados. Assim, nem sempre foi possível o retorno de todos os informantes acionados.

Outra dificuldade encontrada no desenvolvimento desta pesquisa está relacionada ao fato das diferenças entre as características das escolas componentes da Rede, diferenças de tempo de criação das mesmas e diferenças entre os NAPNEs no que se referem às suas estruturas, recursos, tempo, componentes, clientela, dentre outras. Poderia ainda ser citado o fato de que o objeto investigado está em constante desenvolvimento e, conseqüentemente, em contínua transformação. A Ação TECNEP possui cerca de uma década de existência. Como política pública, este é um tempo curto, principalmente na área de atuação da Rede, inserida em uma conjuntura social e econômica que pouco contribui para a implantação e consolidação de uma cultura de inclusão.

No que tange à estruturação deste trabalho, o objetivo do primeiro capítulo é apresentar uma breve discussão sobre a inclusão. Já a finalidade do segundo, é discorrer sobre as Políticas Públicas no Brasil para a inclusão, destacando principalmente a legislação pertinente. Relaciona ainda estas questões com a Educação Profissional. O terceiro capítulo apresenta a educação profissional no Brasil, analisando a legislação e traçando um breve histórico da Rede, desde as Escolas de Aprendizes Artífices até os Institutos Federais. O quarto capítulo contém a apresentação da Ação TECNEP, e o quinto trata da discussão dos dados coletados. Por fim, apresentam-se as conclusões do trabalho.

## **1 – PROCESSO DE INCLUSÃO**

Este capítulo aborda conceitos fundamentais relacionados à inclusão, às pessoas com deficiência e aos direitos que estas, como cidadãs, possuem.

### **1.1 - Sobre a Inclusão**

A história da atenção às pessoas com deficiência e da Educação Especial experimentou três períodos principais: o da Institucionalização, o da Integração e o da Inclusão. A concepção defendida atualmente pela maioria de especialistas pesquisadores(as) da área, respaldada por legislações nacionais e acordos internacionais, é a da *Inclusão*.

A forma de agir com relação à deficiência, como fenômeno, e com relação às pessoas com deficiência, como seres humanos, modificou-se com o decorrer do tempo e das condições sócio-históricas experimentadas.

Na Antiguidade, na Roma e Grécia antigas, a organização sócio-política se fundamentava no poder absoluto de uma minoria, associada à exclusão dos demais das instâncias decisórias e de participação. Com relação a este período, a pessoa diferente, aquela com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era abandonada e praticamente exterminada por meio do abandono. Kanner (1964, p. 5) relatou que “[...] a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”. A Idade Média seguiu o mesmo padrão.

No século XIII, surgiram as primeiras instituições para abrigar deficientes mentais, bem como as primeiras legislações sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os constantes do *De Praerrogativa Regis* baixado por Eduardo II, da Inglaterra (PESSOTTI, 1984).

Os avanços no conhecimento produzido, principalmente na área da medicina no século XVII, fortaleceram a defesa de que as deficiências eram causadas por fatores naturais e não por fatores transcendentais. Começa-se, então, a formação do paradigma da Institucionalização, num contexto no qual a pessoa com deficiência era deixada ao abandono ou levada à morte, pois sua condição era tida como uma aberração da natureza.

Segundo Aranha (2005, p.11), o paradigma da institucionalização consiste:

[...] na retirada das pessoas de suas comunidades de origem e sua manutenção em instituições residenciais segregadas, denominadas Instituições Totais, em localidades distantes de suas famílias. O retrato social deste paradigma, dominante até a década de setenta do século passado, é o confinamento total das pessoas com deficiência em conventos, hospícios, clínicas psiquiátricas e instituições sociais.

Para Goffman<sup>3</sup> (1962, p.13) a Instituição Total é “[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada”.

Era necessário, portanto, um novo modelo. Segundo Mendes (2003, p. 26), as provisões educacionais para os pessoas com deficiências eram de impedimento para acessar a escola comum. A necessidade de mudança em decorrência das pressões de grupos socialmente organizados, sobretudo os de pais de crianças e jovens com alguma deficiência física, sensorial ou mental, marcaram a passagem para o modelo de Integração (MAZZOTTA, 2003).

O paradigma da Integração defendia a tentativa de eliminação dos preconceitos, integrando os(as) alunos(as) então denominados(as) de portadores(as) de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, com utilização das classes especiais (integração parcial) e na *preparação* do aluno para a *integração total* na

---

<sup>3</sup> Goffman foi um dos expoentes na crítica ao paradigma da institucionalização.

classe comum. No modelo da Integração era o aluno que tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada (BRASIL, 2001).

Este princípio também era praticado não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas também àquelas que se diferenciavam de um padrão social e cultural estabelecido e comumente aceito. A escola atuava com base na exclusão, pois “[...] as escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros” (SCHAFFENER; BUSWELL, 1999, p. 72).

Este paradigma imperou nos documentos decorrentes das políticas destinadas às pessoas com deficiência no final da década de setenta até meados dos anos noventa do século passado. Na atualidade, é possível, contudo, encontrar a coexistência dos três paradigmas: o da Institucionalização, o da Integração e o da Inclusão, especialmente na realidade brasileira. Para González (2002, p. 91), os três enfoques estão presentes na realidade, “não superamos um e nos encontramos em outro”.

Mrech (2001) observou a complexidade de se trabalhar com a inclusão escolar e afirmou que ela decorre das próprias instituições formadoras de professores(as) para atuar com Educação Especial, que, atualmente, trabalham não com três, mas com seis paradigmas fundamentais:

[...] o Paradigma da Segregação, o Paradigma da Desadaptação Social, o Paradigma da Prevenção ou Paradigma Psicopedagógico, o Paradigma da Integração, o Paradigma da Inclusão e o Paradigma da Psicanálise. Cada um destes paradigmas apresenta processos de formação e capacitação de docentes inteiramente distintos dos demais (MRECH, 2001, p. 2).

A despeito das diferentes fases históricas, a concepção defendida atualmente é a da inclusão. A inclusão estabelece-se no cenário mundial como a *era dos direitos* que rompe com a ideologia da exclusão (BRASIL, 2001). De acordo com Mendes (2003, p. 29) “[...] o paradigma da inclusão tornou-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas”. Na inclusão, é a sociedade que tem que se adequar ao mundo da deficiência (SASSAKI, 1997).



A inclusão não se resume apenas à inserção de alunos ou alunas com deficiência. Escolas inclusivas são aquelas onde todos(as) são bem vindos(as) e aceitos(as): as pessoas com dificuldades de aprendizagem, de vários níveis socioeconômicos, com credos religiosos diferentes, com distúrbios neurológicos, com deficiência, dentre outros.

Segundo Del Masso e Araújo (2008), a escola tem um papel fundamental na formação global do(a) aluno(a) porque deve estar voltada para a formação de cidadãos(ãs). Nesta perspectiva, a prática escolar deve se ajustar aos princípios da inclusão.

Todavia, é necessário destacar que o paradigma da inclusão no Brasil não ocorreu de forma espontânea. Por um lado, a “[...] evolução para o modelo da inclusão se deu pelo fato da sociedade exigir mudanças e não por causa de ações políticas” (MITTLER, 2003, p. 16). Por outro lado, foi também fruto de pressões internacionais para que acompanhasse modelos educacionais dos países centrais.

A inclusão implica na aceitação de todos como seres humanos únicos e diferentes entre si. Não se justifica classificar grupos de pessoas e segregá-las, especialmente na escola e no mercado de trabalho. Inclusão significa convidar aqueles que de, alguma forma, têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a planejar e a fazer (FOREST; PEARPOINT, 1997). Inclusão diz respeito a valores e também a atitudes.

Desta forma, são muitas as dificuldades e resistências para se incluir pessoas com deficiência nas escolas comuns, especialmente nas componentes da Rede. Além da questão da acessibilidade física, a inclusão necessita de pessoal e professores(as) especializados(as) em todos os níveis. Fatalmente, estes necessitarão voltar a se preparar, pesquisar e refletir sobre suas práticas na busca de metodologias inovadoras e adequadas de ensino. Os(as) professores(as) devem estar sensibilizados(as) e devidamente formados(as) para esta proposta (BEAUPRÉ, 1997).

Por conseguinte, quando se trata de inclusão, deve-se descentrar dos alunos e alunas com deficiência e se preocupar com um grupo mais amplo de aprendizes e

educadores(as). A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude recente em nossa sociedade, manifestando-se por meio de medidas isoladas de grupos ou indivíduos.

A literatura sobre a história da educação mostra que o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou considerado. As noções de igualdade e democracia eram meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos (MAZZOTTA, 1996). No entanto, a garantia à igualdade de oportunidades deve considerar que as pessoas são diferentes e têm necessidades e limitações diferenciadas.

As diferenças encontradas na forma de conceber a deficiência são consequências da forma como as sociedades apreendem o fenômeno, fruto também do contexto da organização econômica vigente, da organização sociopolítica e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência que constituem o pensar de cada época (ARANHA, 2005).

Do ponto de vista dos que praticam a inclusão, o convívio com pessoas com deficiência promove o acesso a uma gama mais ampla de papéis sociais e o respeito às diferenças, desenvolve cooperação e tolerância, favorece a aquisição do senso de responsabilidade. Oliveira (2006) defende que as mudanças em direção à inclusão devem ocorrer em todos os aspectos de escolarização: no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola, nas atividades extracurriculares e, principalmente, na dimensão atitudinal, frente às diferenças, de toda a comunidade escolar.

A proposta de educação inclusiva está pautada em alguns conceitos fundamentais, como o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade. De acordo com Mantoan (2006), em uma escola inclusiva, a intenção é garantir aos(as) alunos(as) o óbvio: o direito à educação. E esta educação deve ser de qualidade, para todos(as), possibilitando “[...] não só igualdade de acesso, mas também igualdade no sucesso” (RODRIGUES, 2006, p. 65).

A escola deve cumprir seu papel ao orientar o indivíduo com deficiência, para a sua futura inserção na sociedade, alcançando, assim, a terminalidade na formação educacional e integrando-o ao meio social e ao meio profissional (DEL MASSO; ARAÚJO, 2008, p. 67-68). Sasaki (2006, p. 40) observou que a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência. Assim, cabe, neste momento, uma explanação a respeito das necessidades educacionais especiais.

## **1.2 - Sobre as Necessidades Educacionais Especiais**

As denominações atribuídas às pessoas com deficiência evoluíram ao longo do tempo. Segundo Carvalho (2008), a terminologia geralmente carregava significados negativos, visto que a palavra deficiência, por si só, já tem um caráter estigmatizante, discriminatório e ameaçador.

Na primeira década do século XX, era comum que pessoas com deficiência fossem denominadas de idiotas, anormais e retardadas. O tratamento destas como excepcionais pode ser encontrado em documentos oficiais brasileiros anteriores a 1985. Este tratamento pejorativo foi nominalmente superado somente após a Declaração de Salamanca, de 1994, que se refere “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 2011, p.3).

A expressão *pessoas deficientes* foi utilizada na década de 1970 e início da década de 1980, como forma de se contrapor à desvalorização e inferiorização associada aos termos pejorativos usados até então. A expressão *pessoas portadoras de deficiência* foi utilizada posteriormente, com o fim de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa, terminologia utilizada inclusive na Constituição Federal de 1988 e documentos oficiais subsequentes.

Sasaki (2006, p.15) define pessoas com deficiência como sendo aquelas que:

[...] em caráter temporário, intermitente ou permanente – possuem necessidades especiais decorrentes de sua condição atípica e que, por essa razão, estão enfrentando barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população.

Estendendo o conceito de inclusão, Sasaki (2006) identifica como sendo condições atípicas: deficiências intelectual, física, auditiva, visual e múltipla; autismo; dificuldades de aprendizagem; insuficiências orgânicas; superdotação; problemas de conduta; distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette; distúrbios emocionais e transtornos mentais.

O termo necessidades educacionais especiais passou a ser utilizado com

[...] o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (BRASIL, 1998, p. 23).

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs utiliza a expressão “necessidades educacionais especiais” associada a dificuldades de aprendizagem e não necessariamente às deficiências (BRASIL,1998).

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reafirmam o conceito amplo de necessidades educacionais especiais, acrescentando que essa nova concepção:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.33).

Esta definição busca o reconhecimento de que toda e qualquer pessoa pode apresentar ao longo de seu processo de aprendizagem alguma necessidade educacional especial, seja ela temporária ou permanente.

Entretanto, considerando a realidade brasileira, concorda-se com Mendes (2000) quando reconhece que a rede de serviços de ensino especial para educandos com deficiência no Brasil parece direcionar seu atendimento muito mais àquelas crianças que, pelos mais variados motivos, não conseguem atender às exigências acadêmicas das escolas regulares, do que aos indivíduos com maiores prejuízos e que continuam à margem do sistema educacional.

Neste sentido, Mendes (2000, p.24) adverte que

[...] é muito provável que o conceito de deficiência seja em parte obscurecido, ou confundido, com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que a clientela composta por alunos pobres e com história de repetência, que têm mobilizado mais a Educação Especial em nosso país.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) considera como educandos(as) com necessidades educacionais especiais os(as) que no processo educacional apresentarem:

[...] - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências);  
- condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis;  
- altas habilidades ou superdotação.

Todavia, é importante destacar que a utilização do termo *especial* é criticada pelo Movimento das Pessoas com Deficiência por não refletir a luta pela inclusão e equiparação de direitos. Desta forma, termos como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais” não são bem aceitos pelos movimentos sociais, para os quais a luta política não busca a garantia de ser “especial”, mas, sim, de ser cidadão(ã). O termo “portador” passou a ser rejeitado, pois enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano, e ainda reflete a ideia de que a deficiência é algo que se porta, não fazendo parte da pessoa; entretanto, não se pode deixar de portar apenas por um desejo do “portador”.

Assim, “Pessoa com Deficiência” passou a ser a expressão mais adotada para designar esse grupo social, com o objetivo de humanizar a denominação.

O Quadro 1 sintetiza uma evolução histórica dos termos utilizados em relação às pessoas com deficiência.

### QUADRO 1: Evolução da terminologia relacionada às PCDs

<b>Termo</b>	<b>Época Aproximada</b>	<b>Referente ao valor da pessoa</b>
Inválidos	Do início história	Inválidos – indivíduos sem valor, socialmente inúteis
Incapacitados	Século 20 até 1960	Incapacitados – indivíduos sem capacidade e posteriormente indivíduos com capacidade residual
Defeituosos, Deficientes, Excepcionais	Entre 1960 a 1980	Defeituosos – indivíduos com deformidade Deficientes – indivíduos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla Excepcionais – indivíduos com deficiência intelectual, posteriormente com abrangência para os superdotados
Pessoas deficientes	De 1981 até 1987	Valorização da terminologia “pessoas”, causando impacto profundo e melhorando a imagem destas pessoas
Pessoas Portadoras de Deficiência	De 1988 até 1993	A pessoa “porta uma deficiência”, sendo a deficiência um detalhe da pessoa, um valor agregado
Pessoas com Necessidades Especiais, Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais	De 1990 até hoje	“Necessidades especiais” – valor agregado tanto à pessoa com deficiência, quanto a outras pessoas com outras necessidades especiais
Pessoas Especiais	De 1990 até hoje	Forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, porém, a expressão “especial” não é qualificativa exclusiva das pessoas com deficiência
Pessoas com Deficiência	1994	Os segregados têm direito a frequentar escolas inclusivas e fazer parte da sociedade inclusiva
Portadores de Direitos Especiais	2002	Questionamento do termo “portadores”, pois as pessoas não portam/levam a deficiência, e do termo “direitos especiais”, porque as pessoas desejam a equiparação de direitos

Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	Atualmente	Utilizado na área da Educação – Ministério da Educação (MEC)
Pessoas com Deficiência	De 1994 até hoje	Termo preferido por diversas pessoas, com intensa adesão de pessoas com deficiência

Fonte: Adaptado de Sasaki (2011a)

No âmbito de atuação da Ação TECNEP, os tipos de deficiência com as quais se trabalha são, dentre outras:

a) deficiência sensorial: visual (perda total ou parcial da visão) e auditiva (perda total ou parcial da audição);

b) deficiência da fala: fala limitada ou dificultosa;

c) deficiência mental: comprometimento intelectual – leve, moderada, profunda e severa – síndrome de Down;

d) deficiência física: redução ou perda da capacidade motora: paraplegia – membros inferiores; tetraplegia – membros superiores e inferiores; hemiplegia – um lado do corpo; amputação – ausência total ou parcial de um membro, malformação congênita – anomalia física de nascimento;

e) deficiência múltipla: combinação de duas ou mais deficiências;

f) altas habilidades: nível de desempenho elevado em termos intelectuais, acadêmicos, psicomotores, entre outros, e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Como existem termos diversos em relação às pessoas com deficiência, de acordo com o contexto, fazem-se necessárias a definição e a formalização em relação à utilização dos mesmos, a fim de se evitar tratamento pejorativo ou que se reforcem estereótipos ou estigmas. É comum encontrar terminologia inadequada em documentos, preleções por profissionais de diversas áreas, ou nos diversos veículos de circulação das mais variadas mídias.

O Quadro 2 mostra, de maneira não exaustiva, a forma incorreta, comumente usada, e a terminologia considerada adequada.

### **QUADRO 2: Terminologia correta e terminologia incorreta**

<b>Forma incorreta</b>	<b>Forma correta</b>
Aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido	Pessoas com deficiência
Ceguinho	Cego, pessoa cega, pessoa com deficiência visual, deficiente visual
Criança (adolescente, adulto) normal	Criança (adolescente, adulto) sem deficiência
Criança excepcional	Criança com deficiência intelectual
Defeituoso físico	Pessoa com deficiência física
Deficiência mental leve, moderada, severa, profunda	Deficiência intelectual
Doente mental	Pessoa com deficiência intelectual
Mongolóide, mongol	Pessoa com síndrome de Down, pessoa com Down
Mudinho	Obs. A pessoa pode não ser muda, mas surda: pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva, e por isso não desenvolveu a fala
Paralisado cerebral	Pessoa com paralisia cerebral
Pessoa normal	Pessoa sem deficiência
Pessoas ditas deficientes	Pessoas com deficiência
Pessoas ditas normais	Pessoas sem deficiência
Portador de deficiência	Pessoa com deficiência
Retardo mental	Deficiência intelectual
Surdinho	Surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva

Fonte: Adaptado de Sasaki (2011b)

O uso correto da terminologia é especialmente importante em instituições que se disponham a trabalhar a inclusão.

O Quadro 3 mostra algumas frases que são consideradas inadequadas e a frase na formulação correta, sendo especialmente útil para os que trabalham diretamente com a inclusão como conhecimento de toda a comunidade acadêmica.



**QUADRO 3: Frases corretas e frases incorretas**

<b>Frase incorreta</b>	<b>Frase correta</b>
"Apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno"	"Ele tem deficiência e é um ótimo aluno"
"Ele usa cadeira de rodas elétrica"	"Ele usa cadeira de rodas motorizada"
"Ele frequenta classe normal"	"Ele frequenta classe comum, ou classe regular"
"Ele frequenta sala de aula normal"	"Ele frequenta sala de aula comum"
"Ela é cega, mas mora sozinha"	"Ela é cega e mora sozinha"
"Ela é retardada mental mas é uma atleta excepcional"	"Ela tem deficiência intelectual e se destaca como atleta"
"Ela é surda [ou cega] mas não é retardada mental"	"Ela é surda [ou cega] e não tem deficiência intelectual"
"Ela foi vítima de paralisia infantil"	"Ela teve [flexão no passado] paralisia infantil" e/ou "ela tem [flexão no presente] seqüela de paralisia infantil"
"Ele atravessou a fronteira da normalidade quando sofreu um acidente de carro e ficou deficiente"	"Ele teve um acidente de carro que o deixou com uma deficiência"
"Ela foi vítima da pólio"	"Ela teve pólio"
"Ela sofre de paraplegia" [ou de paralisia cerebral ou de seqüela de poliomielite]	"Ela tem paraplegia" [ou paralisia cerebral ou seqüela de poliomielite]
"Ele frequenta escola normal"	"Ele frequenta escola comum, ou escola regular"
"Esta família carrega a cruz de ter um filho deficiente"	"Esta família tem um filho com deficiência"
"Infelizmente, meu primeiro filho é deficiente; mas o segundo é normal"	"Tenho dois filhos: o primeiro tem deficiência e o segundo não tem"
"Paralisia cerebral é uma doença"	"Paralisia cerebral é uma condição"
"Sofreu um acidente e ficou incapacitado"	"Teve um acidente e ficou com deficiência"

Fonte: Adaptado de Sassaki (2011b)

### 1.3 - A Inclusão como um Direito

A Revolução Francesa, influenciada pelo ideário iluminista, teve seu caráter prático como um fenômeno social vivido, mas também deixou suas contribuições reflexivas e teóricas, especialmente quando reafirma que a soberania está no povo.

Nunca, porém, qualquer classe dominante, de forma espontânea, abriu mão de seu poder. No capitalismo, o poder e a riqueza sempre estarão associados e em detrimento da maioria, minorias em direitos. As chamadas minorias sociais são consideradas marginais, sendo representadas por grupos: índios, negros, estrangeiros, mulheres, as pessoas com deficiência, dentre outros, que possuem suas próprias características sociais, econômicas, étnicas, religiosas ou linguísticas. Comumente, são vítimas de discriminação (MAIA, 2008). Estes grupos não necessariamente representam minoria demográfica numérica, mas representam grupos excluídos, minoritários.

Segundo Marshall (1967), a existência de classe social pressupõe um sistema de desigualdade e pode estar baseada num conjunto de ideais, crenças e valores. Entretanto, de acordo com o Materialismo Histórico de Marx e Engels, classe social é definida objetivamente, e não subjetivamente, como propõe Marshall, pela posição que a pessoa ocupa na estrutura de produção em que só existem duas opções possíveis: os que possuem os meios de produção – a burguesia, e os que não possuem os meios de produção – a classe operária ou proletariado.

Estes são proprietários apenas de sua força de trabalho, e a vendem, como única forma de sobrevivência. De acordo com Harnecker (1983, p.157),

[...] as classes sociais são grupos sociais antagônicos em que um se apropria do trabalho do outro por causa do lugar diferente que ocupam na estrutura econômica de um modo de produção determinado, lugar que está determinado fundamentalmente pela forma específica em que se relaciona com os meios de produção.

Lênin define classes sociais como grandes grupos de homens que se diferenciam entre si pela situação que ocupam num sistema de produção social, historicamente determinado pelas relações em que se encontram relativamente aos

meios de produção, pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo e pela proporção segundo os quais recebem a parte da riqueza social de que dispõem (SIMÕES JÚNIOR, 1986).

Não se trata aqui, no entanto, da proposta de mudança nas estruturas de classes, que seria o ideal, mas foca-se a busca da garantia de direitos. No século XX, a cidadania e o sistema de classe capitalista estão em guerra. Dorneles (1989) classifica os direitos humanos entre: a) direitos de primeira geração: ou direitos individuais, baseados principalmente no direito de liberdade, ou de propriedade, e materializam-se como direitos civis e políticos. b) direitos de segunda geração: ou direitos coletivos, baseados principalmente no direito de igualdade, pela qual a lei é uma formalidade necessária (constituem os direitos sociais, econômicos e culturais). c) direitos humanos de terceira geração, também chamados direitos dos povos ou de fraternidade (correspondem à soma dos direitos de liberdade e de igualdade).

Como é comum se confundir privilégios com direitos, a sociedade incorpora princípios capitalistas, abrindo espaço à meritocracia e à cessão de privilégios para alguns poucos. Segundo Della Volpe (1982), o ideal seria conceder direitos a todos, porém como não é possível, dão-se privilégios a alguns poucos.

Entretanto, direitos não são privilégios. As declarações Francesa de 1789 e a Americana de 1776, sob a clara inspiração do liberalismo econômico e do Iluminismo, trouxeram o reconhecimento dos direitos individuais permitindo o entendimento do homem como sujeito de direitos e limitando o poder até então absoluto do Estado. Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pelas Nações Unidas, os Direitos Humanos passam a ser reconhecidos internacionalmente.

O atual cenário mundial, no entanto, notadamente marcado pelo liberalismo econômico, reflete um verdadeiro abismo social, com uma grande massa de indivíduos excluídos do processo de desenvolvimento, alijados do conceito de dignidade humana, um exército de minorias, entendidas aqui como minorias em direitos. Dorneles (1989, p. 50) afirma que uma grande maioria de brasileiros,

curiosamente chamados de *minorias*, é mantida fora do âmbito de proteção legal. Como consequência lógica desse fato, os direitos humanos são sistematicamente violados.

Em suma, o que se busca com uma cultura de inclusão é o direito ao exercício da cidadania por toda a população, PCDs ou não. O ideal seria a garantia desse direito a todos(as), independentemente das diferenças. Para compreender a questão da cidadania na sociedade burguesa, é fundamental recorrer a Marshall (1967) quando afirma que a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. Marshall postula que há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade, apesar de desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade (MARSHALL, 1967).

Cidadania, para Marshall (1967), é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Ele ainda divide a cidadania em categorias, compostas pelos direitos civis, políticos e sociais.

Os direitos civis, conquistados na Europa no séc. XVIII correspondem aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, de ir e vir, direito à vida, segurança, entre outros. São os direitos que embasam a concepção liberal clássica.

Já os direitos políticos, alcançados no séc. XIX, dizem respeito à liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical, à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal, entre outros. São também chamados direitos individuais exercidos coletivamente e acabaram se incorporando à tradição liberal.

Os direitos sociais foram conquistados no séc. XX, a partir das lutas do movimento operário e sindical. São os direitos ao trabalho, saúde, educação, aposentadoria, seguro-desemprego, enfim, a garantia de acesso aos meios de vida e bem-estar social (MARSHALL, 1967).

Marshall reconhece que há limitações inerentes ao movimento em favor da igualdade, que opera em parte por meio da cidadania e, em parte, por meio do sistema econômico (MARSHALL, 1967).

Um contexto democrático seria mais propício para a garantia da igualdade de direitos. Entretanto, é difícil encontrar um consenso na definição de democracia, pois não é um conceito estático. Democracia é entendida, hoje, como uma forma de governo que tem como característica básica a escolha dos governantes pelo povo. Na Grécia, eram cidadãos os homens gregos e livres, brancos e proprietários e somente estes tinham direito à democracia. Já a democracia moderna nasceu na Europa do século XVIII, em oposição ao Absolutismo então vigente.

Macpherson (1978) desenvolve quatro modelos de análise da teoria liberal: Democracia Protetora, Democracia Desenvolvimentista, Democracia de Equilíbrio, e Democracia Participativa, que se desenvolve a partir da década de 1960. Também Silva (2005) identifica a Democracia Liberal, cuja referência é o modelo inglês e norte-americano, que prioriza a liberdade, resguardando os interesses privados de interferência da autoridade pública, e a Democracia Radical que prioriza a igualdade e tende a suspeitar da liberdade por sua origem aristocrática, reivindicando a existência de uma Assembléia única.

Do ponto de vista prático, observa-se a ação reivindicatória dos Movimentos Sociais (MS) que lutam pela democracia e pelos seus direitos. Além dos movimentos clássicos, como o operário e estudantil, desenvolveram-se, em especial depois da metade do sec. XX, os denominados movimentos sociais mais recentes, ou seja, Movimento Feminista, pelo meio ambiente, pelos Direitos Humanos, pelo direito dos indígenas, pelas pessoas com deficiência, dentre outros, que têm lutado e reivindicado seus direitos. Os MSs sugerem uma nova forma de democracia e de cidadania e por meio da ação que exercem no meio social, as suas lutas e conquistas acabam irradiando para toda a sociedade.

Entretanto, fica clara a ideia de que a noção da cidadania só se reveste de sentido quando o público está dissociado do privado. A perspectiva da cidadania

vincula-se, de forma estreita, à questão da democracia. Se a classe dominante cria mecanismos que visam oferecer à população uma ilusão de participação, por outro ela detém o poder de decisão.

Desta forma, é ilusão pensar que a participação, a cidadania, os direitos das minorias, dentre eles os das pessoas com deficiência no Brasil, serão alcançados de forma natural. Isto se dará apenas com a organização da sociedade, mobilizações e lutas. Uma cultura de participação pluralista deve ser criada *de e pelas* minorias.

No Brasil, as lutas por garantia dos direitos das pessoas com deficiência se avolumaram na segunda metade do século passado, claramente impulsionadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mesmo perante à invisibilidade por parte da sociedade, acompanhada pela omissão do governo. Até a década de 1970, as ações voltadas para as pessoas com deficiência resumiam-se a ações assistencialistas e caritativas.

Aproveitando a conjuntura da abertura política do final da década de 1970, os novos movimentos sociais que surgiram no Brasil (das mulheres, dos negros, dos ambientalistas, das pessoas com deficiência, dentre outros), reivindicavam direitos e espaços de participação. Particularmente em relação às pessoas com deficiência, o lema internacionalmente utilizado "Nada sobre Nós sem Nós", resume e personifica a história do movimento com fidelidade.

Com as poucas ações do Estado, a própria sociedade civil se organizou e viabilizou, dentre outras, entidades como: as Sociedades Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual, os centros de reabilitação, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR.

A despeito de toda a fragilidade e pouca força política dos movimentos das pessoas com deficiência, pode-se afirmar que, como fruto desses movimentos, foi possível criar, mesmo que de forma embrionária, uma base para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência, refinando conceitos e mudando

paradigmas, o que, em última instância, reflete-se em atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência. Esse movimento também influenciou, mais tarde, as políticas públicas desencadeadas pelo Estado.

As notáveis mudanças ocorridas em relação às pessoas com deficiência podem ser observadas considerando-se que, até o final século XIX, vigorava o denominado *modelo médico*, no qual as pessoas com deficiência eram caracterizadas como tendo problemas orgânicos e que precisavam ser curadas. As pessoas com deficiência eram consideradas pacientes e necessitavam de tratamento. A percepção dessas pessoas como um fardo social era denunciada também pela utilização de termos como aleijados, inválidos, incapazes e defeituosos, terminologias utilizadas até meados do século XX.

No *modelo social* defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão ou inclusão dessas pessoas. Busca-se, assim, a superação das barreiras criadas pela sociedade, como as discriminações de caráter legal (barreiras institucionais), as relacionadas a atitudes como preconceito, estigma, medo, desconhecimento, e também com relação ao meio ambiente que se reflete na inacessibilidade física.

Ocorreu, portanto, uma mudança na concepção política, e a luta pelos direitos das pessoas com deficiência foi deslocada do campo da mera assistência social para o campo da luta pelos Direitos Humanos. Assim, no contexto do processo de redemocratização do Brasil que ocorreu do final da década de 1970 até os anos de 1980, as organizações de pessoas com deficiência assumiram o objetivo claro de conquistar direitos, autonomia e espaço na sociedade. Os movimentos sociais, antes colocados no limbo pelo autoritarismo do regime militar no Brasil, ressurgiram como forças políticas reivindicando participação, como os movimentos dos trabalhadores, sem-terra, sem-teto, negros, índios, das mulheres, bem como, de forma tímida, o das pessoas com deficiência.

Considerando estes pontos, é necessário reafirmar que a garantia dos direitos individuais, cidadania e democracia são condições necessárias para que a prática da inclusão ocorra de fato.

#### **1.4 - Políticas Públicas do Brasil para a Inclusão**

A educação no Brasil é constituída como um direito formal desde a primeira Constituição Brasileira de 1824. Jannuzzi (2004) afirma que no período que antecede a República,

[...] não há registro legal de uma educação destinada às pessoas com deficiências. Até a Constituição de 1946 não há uma preocupação efetiva com a questão da educação das pessoas com deficiência, observando a defesa de uma educação ora voltada aos interesses de caridade, assistencialismo, ora voltada à cura de suas deficiências, através da intervenção médica. Essas ambiguidades refletem a maneira como a sociedade percebe e trata essas pessoas, bem como revelam o processo de exclusão/aceitação das deficiências, perante a sociedade.

A Constituição de 1946 é a primeira a indicar a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação regulamentando as medidas educacionais apontadas. Em 1961 é outorgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4024/61, que no 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).

Não fica, porém, “[...] esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele” (MAZZOTTA, 1996, p. 68).

Todavia, 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. Colaboraram 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.

No ano de 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus. Ela assegurou o tratamento especial aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971, art. 9).

A Constituição de 1988 aponta a educação como um direito público subjetivo, gratuito e obrigatório. Diferencia-se das demais por respeitar as diferenças, com a defesa da pluralidade, seu reconhecimento positivo e a enfática condenação a toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos (CURY, 2005).

Esta constituição foi resultado de um longo processo de luta por reconhecimento de direitos. A esse respeito, Cury (2005, p. 35) afirma ainda que

[...] a inserção da diferença na Constituição e nas outras leis não se deveu a uma luz especial de uma comissão de sábios, ou a uma doação magnânima de elites compadecidas, ou de déspotas esclarecidos. A conjugação complementar, recíproca e dialeticamente relacionada da diferença com o princípio da unidade essencial da igualdade entre todos os homens decorreu de pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência, seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica.

A Constituição de 1988 estabelece que “[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205). O artigo 208 define que “[...] o dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Para Oliveira (2006), incluir é garantir a todos o acesso comum à vida em sociedade, acolhendo a diversidade humana, aceitando as diferenças individuais e realizando um esforço coletivo para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Como excluídos, pode-se considerar todos os grupos de pessoas que não participam, numa sociedade capitalista, do consumo de bens materiais, produtos e serviços. São os que estão à margem ou fora do processo produtivo, desempregados e subempregados, sem acesso a bens culturais, saúde, educação, lazer e outros componentes da cidadania.

O movimento para a inclusão de pessoas com deficiência inicia-se nos, EUA em 1975. No Brasil este compromisso foi firmado em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, e por meio do Fórum Mundial da Educação em Dacar, Senegal, em 2000.

Na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, aprovada pela ONU em 1990, o direito da PCD frequentar a educação regular está apenas implícito. Na Declaração de Salamanca de 1994, a UNESCO expressa claramente os termos inclusão, educação inclusiva, princípios inclusivistas, entre outros. No Brasil, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* serviu como base para o Plano Decenal de Educação para Todos elaborado em 1993.

Em 1996, a Assembleia Geral da ONU aprovou o documento *Normas Sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*.

No Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, em 2000, avaliou-se que houve algumas iniciativas na maioria dos países, porém ainda incipientes, apontando-se o compromisso de se trabalhar para construir uma sociedade inclusiva.

Também em 2000 houve um encontro na República Popular da China, com participação de várias entidades ligadas às pessoas deficientes, que resultou na *Declaração de Pequim sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século*.

Em 2003 foi publicada a *Declaração de Quito* (Equador), onde foi, durante o Seminário e Oficina Regional das Américas, elaborado um documento sobre a questão da inclusão.

Ocorreu historicamente, e quase que de forma global, uma maior visibilidade da exclusão imposta às minorias, especialmente às pessoas com deficiência. A discussão a respeito de questões da acessibilidade a ambientes físicos fomentou projetos em que se discute a necessidade da inclusão de todos(as).

No Brasil, a inclusão de PCDs e excepcionais na política educacional ocorre de forma mais acentuada somente no início da década de 1970. Podem ser citadas com destaque as instituições: Instituto Benjamim Constant – IBC, o Instituto de Cegos Padre Chico, Fundação para o Livro do Cego no Brasil, Instituto Santa Terezinha, Escola para Deficientes Auditivos Helen Keller, Instituto Educacional São Paulo – IESP, Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco, Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, Institutos e Sociedades Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina a inclusão escolar e, a partir de 1998, inicia-se efetivamente a inclusão em escolas públicas. Escolas e espaços deveriam ser adaptados, professores(as) capacitados(as), e este processo vem se desenvolvendo lentamente. Dados do Censo 2000 mostram que 24,7% dos alunos com deficiência frequentam classe comum em escolas regulares e 75,3% em escolas especiais e classes especiais. A lei é importante no sentido de garantir um direito, porém o trabalho dos(as) professores(as) no sentido de informarem-se, capacitarem-se e acolherem a todos(as) os(as) alunos(as) é fundamental. De acordo com o Censo 2000, o Brasil possui 24.600.256 pessoas com deficiência. Os dados do censo 2010 ainda não estão disponíveis.

A Tabela 4 demonstra a distribuição dos tipos de deficiência visual, motora, auditiva, mental e física, totalizando mais de 34 milhões de deficiências no Brasil.

**TABELA 1: Tipos de deficiências – Brasil – 2000**

<b>Tipos de Deficiência</b>	<b>Número</b>
Visual	16.644.842
Motora	7.939.784
Auditiva	5.735.099
Mental <sup>4</sup>	2.844.936
Física	1.416.060
Total de deficiências	34.580.721

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000

É importante comparar a Tabela 4 com a Tabela 5 que especifica o número de pessoas com deficiência no Brasil a fim de se estabelecer a diferença entre o número de deficiências e o número de deficientes, pois uma mesma pessoa pode apresentar mais de uma deficiência. Destaca-se que no Brasil são quase 10 milhões de pessoas com deficiência múltipla.

**TABELA 2: Número de pessoas com deficiência – Brasil – 2000**

<b>Categoria</b>	<b>Número</b>
Deficiências (A)	34.580.721
Deficientes (B)	24.600.256
Deficiências Múltiplas (A-B)	9.980.465

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000

É bom enfatizar que a garantia legal da inclusão pode ser considerada como uma conquista do movimento das pessoas com deficiência. A partir da segunda metade do século XX, grupos de cegos, surdos e deficientes físicos, que antes se associavam visando apenas à solidariedade, passaram a se organizar lançando a semente de iniciativas de cunho mais político, lutando por questões ligadas à educação, profissionalização, lazer, cultura, buscando também a construção de uma representação nacional.

<sup>4</sup> Terminologia utilizada no IBGE. Terminologia adequada seria “intelectual”

Dentre os grupos de pessoas com deficiência, seguramente a maior expressão de organização é a dos surdos. Do debate sobre qual o melhor método de educação, ou seja, a utilização do oralismo, da Língua Brasileira de Sinais, ou a forma mista, o grupo se fortaleceu. Segundo as argumentações, as consequências de cada abordagem poderiam levar à obrigação do surdo a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte ou, na outra vertente, a um isolamento cultural do povo surdo. Os movimentos dos surdos constituíram-se, então, como uma resistência às práticas *ouvintistas*, lutando pela defesa da Língua de Sinais. Hoje, com o status de *língua* da Língua de Sinais, os surdos podem reafirmar o seu pertencimento a uma comunidade linguística que lhes provê uma cultura e uma identidade próprias (JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Com relação às mobilizações, depois do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, a maior mobilização das pessoas com deficiência se deu nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Até então, a única referência constitucional aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que no seu artigo único definia:

[...] é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

A despeito das pressões para se colocar expressamente no texto constitucional terminologias referindo-se às pessoas como com deficiência, na redação final da Constituição de 1988, no art. 5º, consta apenas: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, sem especificá-las (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, hoje denominada Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SDH/PR, pode ser vista como um passo da ação governamental voltada para os direitos da pessoa com deficiência. A legislação estabeleceu, então, as responsabilidades do Poder Público para o

exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, inclusive definindo aspectos específicos dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo, à infância e à maternidade.

A ratificação pelo Brasil da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, em 2008, pode ser considerada como a mais importante conquista recente do movimento político das pessoas com deficiência, e colocou a temática num novo patamar no país. A ratificação pelo Congresso Nacional aconteceu em 9 de julho de 2008, com a promulgação do Decreto Legislativo n.º 186. O texto, agregado então às normas brasileiras, passa a ter equivalência de emenda constitucional, pois obteve aprovação de mais de três quintos do Congresso e da Câmara, em duas votações. O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, completou o processo da ratificação dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil, com *status* constitucional.

Dorneles (1989, p45) declara que os direitos da pessoa humana devem ser entendidos não apenas em seu aspecto nominal, mas como efetiva realização das garantias de respeito às prerrogativas reconhecidas internacionalmente.

Os princípios que nortearam a Convenção atentam para o respeito à dignidade inerente da pessoa com deficiência, à autonomia individual, à liberdade de fazer as próprias escolhas e à independência das pessoas. Atenta ainda ao princípio da não-discriminação, buscando garantir a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade. Para isto prega o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.

A Convenção, em seu Artigo 24, que trata da Educação, indica que os Estados Partes, aqueles que ratificaram formalmente a Convenção da ONU, reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação com base na igualdade de oportunidades e de participação. Assim, os Estados Partes asseguram que: as pessoas com deficiência não serão excluídas do sistema geral de ensino (que deve ser inclusivo, de qualidade e gratuito) com base na deficiência. É prevista também a

providência de adaptações em função das necessidades individuais, com o apoio necessário.

Para este fim, os Estados Partes se comprometem a adotar as medidas apropriadas, que envolvem a facilitação da aprendizagem de Braille, escrita alternativa, modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação e orientação e aptidões de mobilidade, apoio e orientação, bem como facilitação da aprendizagem de língua gestual.

Os Estados Partes devem garantir que a educação das pessoas que são cegas, surdas ou surdocegas, seja ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social. Devem assegurar também que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais.

Como o contexto da Ação TECNEP é na educação profissional, voltada ao mercado de trabalho, é importante também considerar o Artigo 27 da Convenção que trata do trabalho e do emprego. Aqui a convenção dita que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, em condições de igualdade com as demais; inclui o direito à oportunidade de se ganhar a vida por meio de um trabalho livremente escolhido ou aceito, num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência.

Os Estados Partes devem proibir a discriminação com base na deficiência, incluindo condições de recrutamento, contratação e emprego, continuidade do emprego, progressão na carreira e condições de segurança e saúde no trabalho. Devem ainda proteger os direitos das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais, garantindo igualdade de oportunidades e de remuneração pelo trabalho de valor equivalente.

Faz parte do compromisso também a promoção de oportunidades de emprego e progressão na carreira para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem

como prestar auxílio na procura, obtenção, manutenção e regresso ao emprego, e ainda promover oportunidades de emprego por conta própria, empreendedorismo, o desenvolvimento de cooperativas e a criação de empresas próprias.

Um detalhe interessante na Convenção é que ela indica que se devem empregar pessoas com deficiência no setor público. Entretanto, cabe uma consideração importante. No Brasil, a assim denominada Lei de Cotas, que determina a contratação de pessoas com deficiência, é repetidamente descumprida, inclusive na Rede. A Lei nº 8.213/91 indica, para empresas que tenham de 100 a 200 funcionários, que a cota para contratação de pessoas com deficiência seja de 2%; entre 201 e 500, de 3%, entre 501 e 1000 funcionários, 4%, e acima de 1000, 5%.

Um exemplo claro do descumprimento na Rede é o caso da ocorrência de distribuição de vagas, pelo Governo Federal, para as instituições contratarem professores efetivos. As instituições dividem as vagas para as várias áreas de atuação, exigindo, portanto, vários editais de contratação, o que matematicamente inviabiliza aplicar os percentuais acima para um número reduzido de vagas ofertadas em cada edital. O resultado recorrente é a não contratação de pessoas com deficiência na Rede, via Lei nº 8.213/91.

Como uma última observação a respeito da Convenção, os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência não serão mantidas em regime de escravidão ou servidão e que são protegidas, em condições de igualdade com as demais, do trabalho forçado ou obrigatório.

Fica claro que as condições deveriam ser oferecidas e garantidas pelo Estado a todas as pessoas, independentemente de diferenças. Se isto fosse cumprido, não haveria necessidade de uma legislação especial, que também não é cumprida.

### **1.5 - As pessoas com deficiência e o direito à educação profissional**

Como todo cidadão, a PCD tem direito à educação pública e gratuita assegurada por lei, preferencialmente na rede regular de ensino e, se indispensável,



à educação adaptada às suas necessidades em escolas especiais, conforme estabelecido nos artigos 58 e seguintes da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do Decreto n.º 3289/99 e art. 2º, da Lei nº 7.853/89.

Conforme determina o § 1º, do art. 58 da Lei Federal nº 9394/96, o Poder Público, havendo necessidade, é obrigado a equipar a escola, visando ao eficaz atendimento à PCD, que tem os mesmos direitos dos(as) demais alunos(as), inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo, como assegura o Decreto Federal n.º 3.298/99, no seu art. 24, inciso VI.

Quanto à Educação Profissional, não poderia ser diferente. O art. 59, inciso IV, da Lei Federal n.º 9.394/96, e o art. 28, do Decreto n.º 3.298/99, asseguram à pessoa com deficiência o acesso à educação especial para o trabalho, tanto em instituição pública quanto privada, que lhe proporcione efetiva integração na vida em sociedade. 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.

Da mesma forma, como todo(a) cidadão(ã), a PCD tem direito à Educação Superior, tanto em escolas públicas quanto privadas, em todas as suas modalidades que são determinadas pelo art. 44, da Lei Federal nº 9394/96, e art. 27 do Decreto n.º 3298/99. Quando ocorrem provas ou exames de seleção, as instituições de ensino têm o dever de oferecer adaptações necessárias às PCDs. Nesse caso, a pessoa deve solicitar tais adaptações previamente.

A Lei Federal nº 7853, de 24 de outubro de 1989, estabelece os direitos básicos das pessoas com deficiência. Em seu artigo 8º, constitui como crime punível com reclusão (prisão) de 1 a 4 anos e multa:

- a) Recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, porque é possui deficiência.
- b) Impedir o acesso a qualquer cargo público porque possui deficiência.
- c) Negar trabalho ou emprego, porque possui de deficiência.
- d) Recusar, retardar ou dificultar a internação hospitalar ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar ou ambulatoria, quando possível, à pessoa com deficiência.

A mesma Lei, regulamentada pelo Decreto n.º 3298/99, determina que novos prédios sejam construídos de acordo com normas adequadas ao acesso de todos, no caso ao se tratar de rampas de acesso, banheiros adaptados, entre outros.

Paralelamente à capacitação de profissionais, adaptação de instalações, deve-se atender de forma especial a esta clientela, que já foi excluída por um longo tempo na história. Para o trabalho com pessoas com deficiência, todo o pessoal da escola deve estar preparado. A segregação faz com que a sociedade não veja aquilo que não compreende. A educação especial teve a sua contribuição na história, mas em um momento específico, porém, e ao mesmo tempo, ela excluía parcela da população de uma vida comum. Entretanto, a condução do processo de inclusão tem sido hoje, de uma maneira geral, reduzida à simples justaposição do Ensino Especial ao Ensino Regular, o que pode ser obstáculo para que a inclusão ocorra de fato.

A Educação Profissional Inclusiva deve contribuir exatamente neste contexto. A inclusão seria então um processo de atitudes afirmativas, tanto públicas como privadas, no sentido de inserir, em todos os contextos sociais, aqueles grupos marginalizados, mesmo em face às diferenças políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade.

## 2 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Faz-se necessário, no contexto da pesquisa, traçar um panorama da Educação Profissional no Brasil, resgatando os principais eventos históricos que levaram à criação da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica no início do século XX, culminando com a visão da estruturação da Rede nos dias atuais.

O sistema educacional profissional brasileiro, em contexto capitalista, inserido nos objetivos do sistema produtivo que necessita de pessoal qualificado, apresenta-se com o objetivo de oferecer formação, qualificação e requalificação para a força de trabalho. Desvendam-se, então, inevitáveis questões que revelam o quão polêmica é a relação entre a educação e o trabalho: a Educação Profissional e Tecnológica está a serviço de quem? Serve a interesses de quais classes?

A Educação Profissional no Brasil teve de lutar para suplantiar uma origem pela qual era reservada a atender jovens desvalidos da sorte e integrar-se em uma discussão educacional mais ampla e não diminuída. O estigma de ser meramente braçal, operacional e não intelectual, remonta à Grécia antiga, com a já experimentada dicotomia entre o manual e o intelectual, quando a Filosofia era sinônimo de atividade contemplativa, sendo própria apenas para os intelectuais. O trabalho era tido como ação e cabia aos escravos (DEPRESBITERIS, 2001).

Esta clássica divisão entre o trabalho intelectual e o manual continua presente em toda a trajetória da Educação Profissional no Brasil, considerada como destinada aos menos favorecidos, tanto em termos econômicos como sociais. O treinamento de aprendizes artífices era tido como mero adestramento, que se restringia apenas ao saber fazer, enaltecendo a técnica pela técnica. Azevedo (2001) discute as definições e rumos das políticas públicas de educação e a persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, priorizando as elites e seus filhos, o que acaba por negar o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população.

## 2.1 - Educação Profissional antes da criação da Rede Federal

É necessário resgatar que a formação profissional do trabalhador no Brasil teve início já nos tempos remotos da colonização, figurando como os primeiros aprendizes de ofícios os escravos e os índios. Já naquela época a educação profissional era considerada como “[...] destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p.68), ou seja, aos excluídos.

Ainda no Brasil-colônia a introdução dos escravos em ocupações que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos ocasionou o afastamento dos indivíduos livres destas atividades, ratificando o preconceito. No período do ouro no século XVIII, em Minas Gerais, as Casas de Fundição e de Moeda necessitaram de um ensino mais especializado, o qual se destinava aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa. Nessa mesma época, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, que traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até mesmo as marginalizadas, mas com condições de produzir (BRASIL, 2010b).

No século XIX, a história da educação profissional no Brasil registra a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, que se destinava ao *amparo* da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para tais casas onde, além da instrução primária, aprenderiam ofícios de alfaiataria, tipografia, tornearia, sapataria, encadernação, carpintaria, entre outros (BRASIL, 2010b).

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa e a conseqüente revogação do referido Alvará, que proibia a industrialização brasileira, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, tido como o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000).

A regulamentação da educação profissional ocorreu de forma lenta. No Brasil- Império, em 1824, a primeira Constituição brasileira ainda não tratava diretamente do ensino profissional. No ano de 1827 ocorreu a inclusão da obrigatoriedade, para

meninas, de aprendizagem de costura e bordado e, nos liceus, os alunos aprenderiam o desenho, necessário às artes e ofícios. Em 1882 dá-se a criação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. O primeiro estabelecimento de Educação Profissional no Brasil foi o Seminário de Órfãos, na Bahia (BRASIL, 2010b).

Ao final do período imperial, em 1889, um ano após a abolição legal do trabalho escravo no Brasil, o processo de industrialização é retomado, exigindo um número crescente de trabalhadores, numa economia marcadamente agrário-exportadora, retomando o domínio sobre as relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

A Constituição de 1891 também não fazia referência à Educação Profissional. O contexto histórico da época constituía-se de uma forma do liberalismo que pressupunha uma forte intervenção do Estado na economia.

## **2.2 - Histórico da Rede Federal de Educação Profissional**

A história da Rede Federal de Educação Profissional teve seu início no ano de 1909. O então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizizes e Artífices. Como já apontado anteriormente, a iniciativa foi voltada para as denominadas classes desprovidas. O Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 criou nas capitais dos Estados da República, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, as Escolas de Aprendizizes Artífices voltadas para o ensino primário gratuito. As escolas de Educação Profissional começam a ministrar o ensino de 1º grau, com a denominação Liceu Industrial.

No ano de 1937, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, que, pela primeira vez, trata do ensino técnico, profissional e industrial. Também pela primeira vez uma Constituição tratou das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado. Neste mesmo ano, foi assinada a Lei nº 378 que transformou as Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1941, ocorreu a que ficou conhecida como Reforma Capanema: um conjunto de leis que remodelou todo o sistema de ensino no país. Seus principais pontos foram: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, ou seja, curso básico industrial (artesanal, de aprendizagem e de mestria) e curso técnico industrial.

No ano de 1942, o ensino profissional passou a ser ministrado em dois ciclos. No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de mestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo ciclo, incluíam-se o técnico e o pedagógico.

As Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas, no ano de 1959, em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais, agora com autonomia didática e de gestão. Também neste ano, com a reforma do ensino industrial, a legislação unificou o ensino técnico no Brasil.

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, estabelecendo ampla equivalência do sistema de ensino profissionalizante com o ensino secundário. O período foi marcado por profundas mudanças na política para a educação profissional.

No ano de 1971, a Lei Federal nº 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - generalizou a profissionalização no Ensino Médio, denominado na época de ensino de segundo grau. Tornou técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma então se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência.

Já a Lei nº 6545, de 1978, transformou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica. Em 1982, a Lei nº 7.044/82 possibilitou às escolas optarem pelo tipo de ensino que iriam oferecer, se profissional ou de formação geral.

Nas décadas de 1980 e 1990, a globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário passa por profundas e polêmicas mudanças, quando a intensificação da aplicação da tecnologia se associou a uma nova configuração dos processos de produção.

A Constituição atual experimentou um modelo neoliberal que foi sendo implantado a partir dos anos 1970, no Ocidente. Nesta época, ocorreram mudanças estruturais no sistema de empregos e o nascimento da era da tecnologia e da informática. É nesse novo modelo, que a Constituição de 1988 atribuiu à educação o papel de instrumento de qualificação para o trabalho, de acordo com o novo perfil de trabalhador exigido. Apesar da conjuntura neoliberal, é importante destacar o fato de que muitos dos avanços progressistas obtidos em 1988 foram resultados da mobilização da sociedade civil representada pelos movimentos sociais.

No ano de 1996, a Lei nº 9.394/96 redefiniu a Educação Profissional: além de excluir a profissionalização obrigatória da estrutura do ensino regular, explicitou ser a formação profissional uma função a ser entregue a escolas técnicas e centros especializados, que podem constituir redes paralelas às do ensino propriamente dito. Na LDB de 1996, a Educação Profissional recebeu destaque, tornando-se uma modalidade articulada à educação escolar regular.

Referindo-se à legislação específica, em 1997 o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997) regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). A chamada Reforma da Educação Profissional foi implantada tendo como referência o ideário neoliberal, de Estado Mínimo, e com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país.

Pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), a Educação Profissional visou então proporcionar ao cidadão o permanente desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências para a vida produtiva e social, devendo estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. O Decreto classifica a Educação Profissional nos níveis: a) Básico – Educação Profissional não formal (qualificação, requalificação, reprofissionalização); b) Técnico – Educação Profissional

formal (para pessoas cursando ou que já concluíram o Ensino Médio); c) Tecnológico – Educação Profissional formal (somente para concluintes do Ensino Médio).

No ano de 1999, retomou-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), também reflexo de convênio assinado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Até o ano de 2005, a Rede Federal de Educação Tecnológica era composta por 144 instituições distribuídas entre 34 CEFETs, 36 escolas agrotécnicas, 55 federais (EAF), 43 unidades de ensino descentralizadas (UNED), 28 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, uma escola técnica federal no Estado do Tocantins e uma Universidade Tecnológica no Estado do Paraná, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Em 2004, já sob o governo Lula, o Decreto nº 5.154 reformou novamente a Educação Profissional brasileira, permitindo, dentre outras mudanças, a integração do Ensino Técnico de nível médio ao ensino médio.

O Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004) reclassificou a Educação Profissional, ofertada em 21 áreas profissionais:

- I - de formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - de Educação Profissional técnica de nível médio (integrada, concomitante ou subsequente);
- III - de Educação Profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

No ano de 2005, instituiu-se, pela Lei n.º 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorreria em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Foi, também, lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal.



Neste ano, o CEFET-PR, maior componente da Rede, passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira assim denominada. CEFET-RJ e CEFET-MG também pleiteiam a transformação.

Foi instituído no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2006, e é importante destacar que parte dos alunos atendidos por este programa possui deficiência, ou seja, passa a existir a possibilidade de interação com os NAPNEs.

Neste ano, foi lançado também o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Pelo Catálogo (BRASIL, 2007) do MEC/SETEC, os cursos passam a ser ofertados em 8 áreas profissionais, com 96 denominações. Os principais ofertantes de Educação Profissional no Brasil são, pelo sistema público: Rede Federal de Educação Profissional, CEFETs, UTFPR, Sistema "S" (SENAI, SENAC, etc.), Sistema Paula Souza (Estado de São Paulo), outras redes de Educação Profissional estaduais e municipais; e pela Rede Privada: Faculdades e Institutos Superiores, Centros Universitários, Universidades, Centros de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas, Colégios Técnicos. E ainda se destacam escolas e centros mantidos e operados por sindicatos de trabalhadores, e ONGS (religiosas, comunitárias e educacionais). O Catálogo colaborou diretamente na formatação das áreas tecnológicas praticadas pela Rede e pelas instituições de ensino.

Em 2007, é dado prosseguimento ao Plano de Expansão da Rede Federal. O Governo Federal lança a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, com o objetivo de analisar e selecionar propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Neste ano, o Decreto nº 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado, e é lançado ainda o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

No ano de 2008, ocorrem as articulações para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, reformula a configuração da Rede e cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com seus respectivos câmpus, com natureza jurídica de autarquia, e

detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A maioria dos Institutos é originária dos CEFETs, com exceção dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais que optaram por não aderir ao projeto de transformação.

Em 2009, foi comemorado o Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica. Vale destacar o fato de que 19 instituições originárias das Escolas de Aprendizizes Artífices comemoraram 100 anos da Educação Profissional neste referido ano.

No ano de 2011, também se ajustando à nova gestão federal já sob o Governo Dilma Rousseff, a Rede totaliza 214 instituições. Entre as metas apresentadas pela SETEC/MEC, consta a pretensão de se instituir 354 unidades. A Figura 1, a seguir, apresenta um mapa com as instituições componentes da Rede.

**FIGURA 1: Mapa das instituições componentes da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2011**



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/>

### 2.3 – Sobre os IFETs

Os Institutos Federais foram criados como instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Na versão

oficial do MEC, o foco dos Institutos seria a “[...] promoção da justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”, contribuindo para uma “[...] sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária” (BRASIL, 2010c, p.6).

Os IFETs devem estar comprometidos com o

[...] todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda manter articulação com outras políticas públicas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) (BRASIL, 2010c, p.7).

Eles atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, combinando o ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Vale destacar que o governo federal, a partir do ano 2003, de fato investiu substancialmente na Educação Profissional, e de alguma forma esboçou ações de cunho progressista na área.

Na visão dos documentos oficiais, considera-se, com os IFETs, a concretização de um

[...] projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010c, p.18).

Entretanto, os mesmos documentos deixam claro que

[...] enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (BRASIL, 2010c, p.19).

O modelo dos Institutos Federais surge, a partir da rede federal de educação tecnológica pré-existente, como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Os Institutos são concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da

autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (BRASIL, 2010c).

Cabe observar que já neste momento de criação dos IFETs é ventilada a questão da inclusão.

[...] as políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania, e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010c, p.34).

E ainda:

[...] a realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é a de que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação (BRASIL, 2010c, p.39).

É claro que a questão da inclusão da Rede não é e nem será resolvida por decreto, muito menos nos poucos fragmentos nos quais esta questão é contemplada na legislação. A Ação TECNEP, que será discutida adiante, propõe-se a implementar o processo do trabalho de inclusão de pessoas com deficiência na Rede.

### **3 – AÇÃO TECNEP: TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

Pode-se afirmar que a Rede Federal de Educação Tecnológica possui destaque no contexto educacional brasileiro por oferecer formação geral e específica tida como que de qualidade. Algumas instituições que a compõem são consideradas ilhas de excelência em suas áreas de atuação, inclusive em regiões menos desenvolvidas do país.

Esta excelência é uma realidade quando se versa sobre a educação profissional e tecnológica. Entretanto, quando se trata da prática da educação inclusiva exercida pela Rede, pode-se afirmar que, mesmo considerando o que já foi realizado, existe ainda muito a ser feito.

Visando buscar as origens da prática formal da educação inclusiva na Rede, apresenta-se a seguir um breve relato histórico da Ação TECNEP, da sua gênese até os dias atuais.

#### **3.1 – Histórico da Ação TECNEP**

Em 1999, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, buscou a identificação na Rede Federal de Educação Tecnológica de escolas que, de alguma forma, já desenvolviam educação profissional para pessoas com deficiência. No levantamento estatístico inicial, verificou-se que haviam 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Das 135 escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, apenas 30% afirmaram realizar cursos ou ações para pessoas com deficiência (BRASIL, 2000, p.6).

Ficava clara a necessidade de ações que aproximassem a educação especial e a educação profissional, buscando promover o processo de inclusão de alunos(as) com necessidades educacionais especiais na rede federal de educação tecnológica.

A partir de ações conjuntas entre a SETEC (então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC) e a SEESP, envolvendo escolas participantes da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como entidades representativas das pessoas com deficiência, surgiu o objetivo comum de, a partir de então, sistematizar os trabalhos conjuntos. A SETEC continuaria com o foco na educação profissional e a SEESP prestaria o apoio necessário visando à implantação da educação inclusiva na Rede.

Segundo Carneiro (2002), a experiência acumulada da Rede no atendimento em educação profissional tornou-se um importante fator para o desenvolvimento de ações conjuntas entre a educação especial e a educação profissional. Buscou-se, então, a construção de um projeto de expansão de oportunidades para pessoas com deficiência na Rede.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2010a), a estratégia de implantação da Ação TECNEP, visando à preparação das componentes da Rede, considerou os seguintes pontos:

[...] - A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades Educacionais Especiais no país;

- A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fato de que, no final da primeira década, 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades Educacionais Especiais e desenvolverem projetos em parcerias 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 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;

- A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;

- 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 da 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.

As ações iniciais culminaram, em junho de 2000, na criação do denominado Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, hoje denominado *Ação TECNEP*, Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, cujo objetivo de promover a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio da atuação das escolas profissionalizantes da rede federal de Educação Tecnológica. O programa priorizava também o trabalho com parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, dentre outros (BRASIL, 2000, p.4).

Ocorreu então a mobilização e a sensibilização de diversas instituições por meio da realização de oficinas de trabalho, com a participação da SEMTEC, SEESP, algumas instituições federais, Instituto Benjamin Constant - IBC, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior Nacional, dentre outras. O objetivo nesse primeiro momento foi mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com deficiência em seus projetos político-pedagógicos e que as escolas federais, por região, elaborassem uma proposta de expansão da educação inclusiva em cada região onde estavam localizadas.

Os cinco polos iniciais foram criados nos CEFETs do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais, e nas Escolas Técnicas Federais (ETF) do Mato Grosso e Santa Catarina. Em 2000 e 2001 foram realizadas oficinas de trabalho com as atividades iniciais de implementação do Programa em cada região. Na previsão de ações, ainda



para 2001, constavam programas de capacitação para a prática da educação inclusiva em cada um dos cinco polos regionais. No ano de 2002, não foi desenvolvida nenhuma ação relevante pelo Programa TECNEP. Em 2003, o programa foi retomado. As ações tiveram continuidade em 2004, com capacitações que abrangeram todas as regiões do Brasil.

Nos anos subsequentes, o Programa passou pela fase de amadurecimento na Rede como um todo. Foram realizados eventos com a participação da sociedade, além do envolvimento de instituições de ensino e comunidade, com o objetivo de não só sensibilizar, mas capacitar os profissionais envolvidos, destacando também, além da busca de conhecimento sobre a demanda no mundo produtivo, a necessidade de esforços para a preparação da infraestrutura e recursos educativos necessários ao andamento didático-pedagógico da escola. Tornou-se patente a necessidade de se conhecer a demanda do mundo produtivo, para que os cursos contemplassem as soluções para os problemas derivados das necessidades da nova clientela atendida, as pessoas com deficiência.

Ficou então clara, a necessidade de formação de profissionais para atuação na educação e também da abertura por parte das instituições da Rede Federal para firmarem-se parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições que já trabalhavam com educação especial e inclusiva.

A partir de 2006, a SETEC iniciou na Rede um processo mais abrangente de formação de recursos humanos com conteúdos voltados para a inclusão, culminando com a oferta de um curso de Especialização *lato sensu*, na modalidade à distância. Este curso buscou instrumentalizar os participantes com subsídios para a garantia de acesso, permanência e conclusão de cursos ofertados pela Rede aos alunos(as) com deficiência.

O projeto teve como guia os fundamentos da educação inclusiva aplicados ao ensino técnico e tecnológico. A experiência-piloto resultou na qualificação de cerca de 250 profissionais (docentes e técnico-administrativos), principalmente das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica componentes

da Rede. A certificação do curso foi realizada pelo IF Mato Grosso – Câmpus Cuiabá, pois à época, era a única instituição da Rede autorizada, pela Portaria/MEC nº 873, de 11/04/2006, a oferecer cursos de pós-graduação na modalidade à distância. Com conclusão em 2009, com todas as suas dificuldades, o curso foi considerado um marco no processo de capacitação visando à inclusão de alunos(as) com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Também a partir de 2006, o Programa TECNEP passou a buscar na Rede pesquisas em tecnologia de apoio, também denominadas de Tecnologia Assistiva ou Ajudas Técnicas, voltadas para o atendimento a alunos(as) com deficiência nos diversos cursos oferecidos, inclusive com linha de fomento para as diferentes áreas pesquisadas.

Tecnologia Assistiva são Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. Vale frisar que as escolas da Rede trabalham, de uma maneira geral, com ensino, pesquisa e extensão (modelo Humboltiano). A pesquisa e a produção de tecnologia assistiva podem ser naturalmente incorporadas ao dia a dia das escolas da Rede, de acordo com a vocação tecnológica de cada componente.

### **3.2 – Funcionamento do TECNEP**

O Programa TECNEP foi concebido, considerando-se três concepções gerais (BRASIL, 2000):

- [...] - 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;
- 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;
- a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseando numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo à idéia de educação profissional e inserção

produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Trabalhava com a meta de que cada uma das instituições participantes da Rede possuísse localmente um Núcleo TECNEP, comumente denominado NAPNE, que significa Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

[...] o Núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2000).

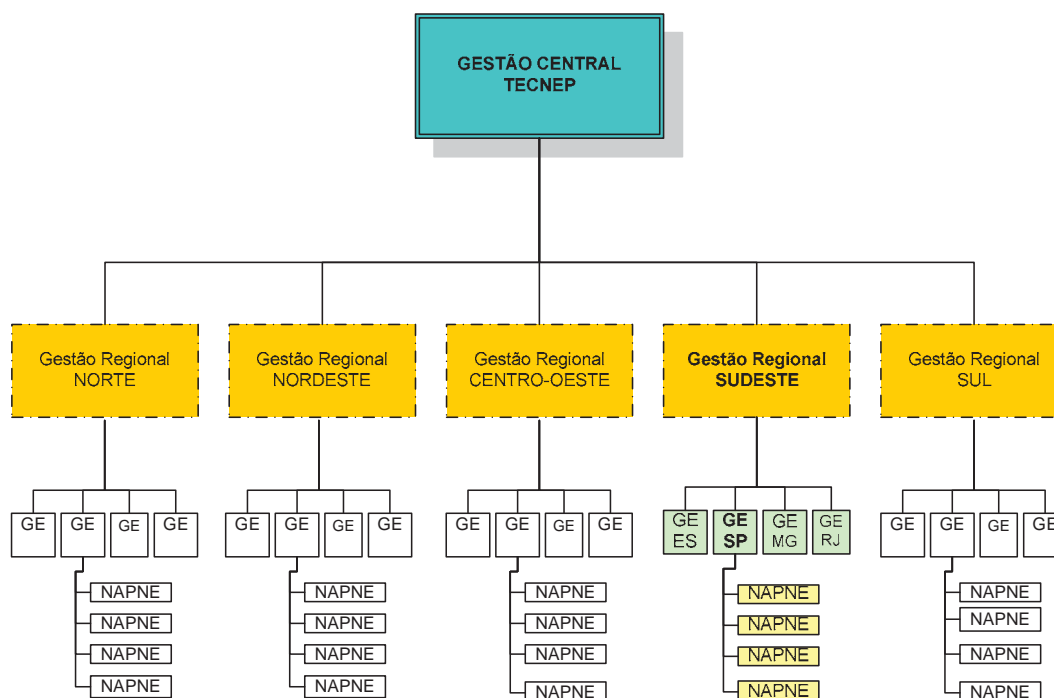
A designação dos(as) coordenadores(as) locais dos NAPNEs deve ser feita por Portaria do(a) Diretor(a)-Geral de cada instituição componente da Rede.

Hierarquicamente, a Ação TECNEP está estruturada da seguinte forma:

- Gestão Central – com sede na capital federal, assume o papel de coordenação das ações do Programa, organiza, desenvolve, apoia e supervisiona todas as atividades do programa em nível nacional;
- Gestão Regional – assume o mesmo papel da Gestão Central, só que em nível de sua região no Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul);
- Gestão Estadual – presente em cada Estado, implementa as ações do programa em seu respectivo Estado, ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições ou organizações que militam no atendimento à pessoa com deficiência em sua área de jurisdição;
- Coordenação de Núcleo - tem como função articular localmente os diferentes setores da instituição, nas diversas atividades relativas à inclusão da clientela atendida, tanto da própria instituição como da comunidade.

A Figura 2 mostra o organograma da Ação TECNEP.

**FIGURA 2: Organograma da Ação TECNEP**



**Fonte:** organograma elaborado tomando como exemplo a região Sudeste

A Gestão Central, apoiada pela Gestão Regional e também pela Estadual, busca acompanhar os processos de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Utiliza-se, para isso, de relatórios periódicos, avaliações, de eventos e reuniões de trabalho para o acompanhamento e apoio.

É importante destacar que, na prática, o conjunto de ações desempenhadas pelo TECNEP incentiva e valoriza parcerias estratégicas, tanto Intra-MEC (SEESP, SEED, SECAD), quanto as externas: CORDE/SEDH/Presidência da República, Federação Nacional das APAEs, Federação das Pestalozzi, Instituto Benjamin Constant – IBC, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Ministério do Trabalho e Emprego, Sistema "S" (SESI, SEST, SENAT, SENAR, SENAC, SESC, SENAI,

dentre outros), Secretarias Municipais da Educação, Secretarias de Estado da Educação, Associações de Deficientes, dentre outras.

A SETEC não possui os dados tabulados oficiais atuais sobre os NAPNEs. Estima-se que atualmente 120 instituições, componentes da Rede, possuam o NAPNE instalado e em funcionamento. Também não existem dados oficiais atualizados quanto ao número de alunos com deficiência atendidos na Rede.

Os últimos dados oficiais são do ano de 2008. A Tabela 3 mostra o número de deficiências atendidas pelo TECNEP na Rede no ano de 2008.

**TABELA 3: Número de deficiências atendidas pelo TECNEP na Rede no ano de 2008**

<b>Deficiência</b>	<b>Número</b>
Cegueira	75
D. Visual <sup>5</sup>	325
Surdez	349
D. Auditiva	115
D. Mental	98
D. Física	181
D. Múltiplas	18
TGD <sup>6</sup>	16
Altas habilidades	13
Surdocegueira	0
Outros	377
<b>TOTAL</b>	<b>1567</b>

FONTE: Censinho TECNEP – MEC/SETEC- 2008 (BRASIL, 2008)

<sup>5</sup> A fonte dos dados não especifica se Deficiência Visual é sinônimo de Baixa Visão

<sup>6</sup> Transtornos Globais do Desenvolvimento

#### **4 - AS AÇÕES E OS SUJEITOS DO TECNEP NA REDE**

Mapeou-se a trajetória da educação profissional no Brasil (especialmente aquela a cargo da Rede), e apontando-se o pano de fundo que envolve o mundo do trabalho em um cenário de precarização e exploração. Também foram elencados os principais aspectos da Educação Especial, a questão da Inclusão no sistema educacional brasileiro, além de ser apresentada a Ação TECNEP, que, considerando o cenário, acaba tendo que assumir, no seu escopo de ação, a tarefa de interlocutor, articulador, ou integrador dos fatores elencados, buscando ainda a superação de alguns. Assim sendo, neste item será apresentada a visão dos principais atores envolvidos no TECNEP, suas impressões, análises, críticas e sugestões.

São utilizados e trabalhados os dados coletados dos informantes, ou seja, os Gestores Regionais, Gestores Estaduais e os Coordenadores dos NAPNEs locais, e ainda de algumas pessoas com deficiência envolvidas no processo. As questões foram classificadas e agrupadas em 5 (cinco) categorias de análise, de acordo com as características que as aproximam. Os roteiros dos questionários constam nos Anexos. As categorias ficaram assim formuladas: funcionamento prático do TECNEP na Rede; aspectos legais ligados à inclusão e ao TECNEP; democratização do acesso à educação na Rede pelo TECNEP; participação das pessoas com deficiência nos planejamentos e decisões; resultados e futuro do TECNEP na Rede.

Do conjunto de respostas obtidas da coleta de dados, percebe-se um maior grau de conhecimento da problemática nas respostas dos Gestores, principalmente quanto aos Estaduais. Isto se deve ao fato de serem estes os atores que possuem maior experiência, que fazem a intermediação entre os NAPNEs e a hierarquia mais alta da Ação TECNEP. Eles estão posicionados tanto em proximidade da realidade, do dia-a-dia e da prática dos Núcleos, como também atuam com o planejamento e as intermediações administrativas e políticas em suas jurisdições, visto que suas ações constantemente envolvem parcerias com a comunidade, que podem envolver instituições locais, empresas e até órgãos das esferas federal, estadual e municipal.

As parcerias são essenciais para o sucesso das ações TECNEP, em todas as esferas. Localmente, é fundamental a parceria com instituições de atendimento a pessoas com deficiência, sejam de quais tipos forem. Isto se justifica pelo fato de que nem sempre a PCD chega às escolas da Rede buscando formação, seja por desconhecimento, receio, ou por qualquer outro fator. Desta forma, o encaminhamento de PCDs pelas instituições locais se torna essencial. Os NAPNEs também podem se organizar e negociar previamente com as instituições locais a respeito da definição das necessidades de treinamento, atendimento, entre outros. Assim, as ações TECNEP são direcionadas às necessidades reais e a probabilidade de sucesso nas ações se multiplica.

É importante destacar que essas ações normalmente ocorrem em nível de extensão e envolvem a prestação de serviços, assessorias diversas e programas de treinamento que são, de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores(as), lembrando que para acesso aos cursos regulares da Rede existem os processos de seleção específicos descritos na seção 4.2 deste trabalho.

As parcerias em nível Estadual e Nacional ocorrem com as Secretarias de Educação, Secretarias de Trabalho e outros órgãos e entidades de maior escopo de abrangência, para eventos ou ações de maior alcance.

Nas seções, a seguir, serão apresentadas discussões contemplando as visões dos informantes, organizadas de acordo com as categorias elencadas anteriormente.

Primeiramente, é necessário relembrar que a Ação TECNEP é intrinsecamente inclusiva. Em segundo lugar, a bibliografia atual sobre a temática aponta para que a prática da Inclusão seja implementada. Além disso, como já abordado, o Brasil optou pela construção de um modelo educacional inclusivo, ao endossar a Declaração de Jomtien, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, que pregam a universalização do ensino, bem como a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, em 2008.

Por meio dos dados coletados, buscou-se identificar a percepção dos indivíduos sobre a importância e o comprometimento com relação à Educação Inclusiva, pelos atores que implementam as ações do TECNEP. É, destarte, praticamente unânime, nas respostas obtidas, o destaque para a importância da educação inclusiva. Não poderia deixar de ser diferente; não seria adequado um trabalho com as características da Ação TECNEP por profissionais que não reconhecessem valor na educação inclusiva.

#### **4.1 - Funcionamento prático do TECNEP na Rede**

Quanto às ações desempenhadas, foram obtidos relatos que o NAPNE “fomenta e articula as ações de inclusão, no sentido amplo do termo as instituições de ensino da Rede Federal, sendo ainda responsável pelo acompanhamento dos estudantes durante o curso e após a conclusão dele” (CN16, 2010). E, ainda, que o TECNEP é responsável por “articular ações que promovam a inclusão, possibilitando formação e implementando políticas de acesso, permanência e êxito” (CN29, 2010).

De fato, esta talvez seja a função primordial do NAPNE dentro da estrutura da Ação TECNEP, qual seja, articular as ações. À Gestão Central e Estadual está reservada a função macro de dar as diretrizes gerais das ações. Localmente, é um erro considerar que o NAPNE sozinho, dentro de uma instituição, dará conta de todo o trabalho inclusivo. Entretanto, via de regra, esta situação ocorre. Muitas instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções aos NAPNEs e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas.

O Núcleo tem a função de articular os diversos setores da instituição nas variadas atividades relativas à inclusão (BRASIL, 2000), ou seja, é ele quem deve mobilizar e assessorar toda a estrutura local que envolve o ensino, a pesquisa, a extensão, todos em prol da inclusão, e não chamar e assumir sozinho todas as tarefas ligadas à questão.



Esta função, mesmo não sendo praticada por todos, é bem assimilada por alguns NAPNEs, fato que permite que novas frentes de atuação ocorram, como fica claro na resposta a seguir: “o programa incentiva as ações implementadas e congrega a troca de experiências, a pesquisa, o planejamento na Rede Federal, assim novas ações mais *‘audaciosas’* vão surgindo e se consolidando” (CN23, 2010).

Em suma, em nível local é o NAPNE quem tem a função de articular as ações, ele é “um articulador que fomenta as ações e contribui com o trabalho em rede” (CN4,2010), e suas ações se tornam fundamentais, “pois propiciou e continua propiciando a concretização da filosofia inclusiva, está criando a cultura inclusiva, fomentando ações” (CN1, 2010).

Um coordenador de NAPNE afirma acreditar que “o Programa TECNEP constitui-se em uma possibilidade de criação de uma cultura inclusiva no contexto educacional brasileiro” (CN34, 2010). Percebe-se assim uma possibilidade de colaboração mais ampla pelo TECNEP, extrapolando mesmo o escopo de atuação da Rede.

Entretanto, uma escola inclusiva, objetivo principal da Ação TECNEP, no sentido lato do termo, deveria incluir a todos independentemente de diferenças que possam existir, sejam elas ligadas à cor, raça, credo, gênero, classe social, ou outras características diferenciadoras. Goffman (1998), escrevendo sobre os estigmas, afirma que o diferente fica excluído.

Nesse sentido, o uso do conceito inclusivo extrapolaria o escopo inicial de atuação com todos os grupos marginalizados e excluídos do processo educacional, fato que o TECNEP obviamente não tem como abarcar. O fato é que as escolas componentes da Rede são marcadas pelo tecnicismo e pela estreita ligação com o mercado de trabalho. Porém, antes de este fato se constituir como uma crítica, constitui-se como características de personalidade institucional que não se pode negar, e é neste contexto que o TECNEP se propõe a praticar a inclusão.

Alguns informantes, conscientes deste fato, destacaram que o TECNEP trouxe a pauta da inclusão para dentro da Rede. Segundo estes “o programa TECNEP

trouxe às instituições da Rede Federal a pauta da Inclusão para tornar-se realidade nas escolas. Ele é importante porque proporciona às escolas (institutos) fóruns de discussão” (CN39, 2010).

Um aluno com deficiência destaca a importância do TECNEP, quando afirma que

[...] o programa é responsável por criar instituições e ferramentas que auxiliam e estimulam a inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo educativo, recebendo uma formação igualitária, oferecendo a essas pessoas todos os recursos necessários para que elas superem suas limitações, assim o programa TECNEP, apresenta grande importância na educação inclusiva. Porém ainda muitas dessas instituições ainda estão em fase inicial, começando os seus trabalhos (PNE3, 2010).

Pode-se afirmar também que, antes do TECNEP, institucionalmente esta pauta não existia na Rede ou era inexpressiva. Outro informante destaca que com o TECNEP busca-se: “promover espaços para a discussão do tema e então pensar nos valores e nas práticas” (CN15, 2010), algo que, por si só, já poderia representar um avanço. Assim, o trabalho inclusivo “incentiva o acesso e profissionalização dos PNEs” (CN5, 2010) e torna-se

[...] um diferencial, tanto para o deficiente quanto para a instituição. Para o deficiente, pois existe a possibilidade dele crescer como ser humano e ter a oportunidade de inserir-se no mercado de trabalho. Para a instituição, a fim de que cumpra seu papel, de oferecer o acesso à educação a todos (CN28, 2010).

Entretanto, é necessário alertar, a despeito de seus pontos positivos e benefícios que proporciona, e por mais necessária que seja a Ação TECNEP na Rede, que não será um programa isolado de governo que acabará com diferenças historicamente construídas. O próprio acesso pelas pessoas com deficiência aos cursos ofertados na Rede não garante aos mesmos o sucesso profissional, nem os isentam do fracasso acadêmico, pois vários fatores trabalham em paralelo.

Patto (1990) afirma que

[...] o surgimento das relações de produção capitalistas, o papel dos sistemas de ensino, a aceitação da idéia de raças inferiores, a proclamação da existência de culturas inferiores, a concepção acrítica do ambiente e o papel da ciência na *cientificidade* dos preconceitos étnicos e de classe colaboraram para aumentar o fracasso escolar.

Em suma, existe a consciência por parte dos NAPNEs de que são eles quem devem “nortear e desenvolver a política de inclusão, disseminando e ressignificando o papel da IFs” (CN6, 2010), bem como “fornecer subsídios, suporte, e informações necessárias” (CN3, 2010). E, embora não seja o caso nem exista a possibilidade de se tentar a eliminação da exclusão por completo, a busca pela implementação da cultura da inclusão visa “minimizar os efeitos negativos da segregação de diferentes trazendo-os para o convívio social” (DEL MASSO, 1984, p.12).

Buscando a identificação dos elementos que compõem a prática das instituições de ensino, estes podem ser classificados em três grupos componentes: *infraestrutura* física (envolve salas, ambientes, instalações, equipamentos, etc.), *atores* da educação (envolve pessoas envolvidas no processo, professores(as), técnico-administrativos, etc.) e *atitudes* (envolve conhecimentos, procedimentos, parte não tangível, etc.).

Pode-se afirmar que os problemas ou situações relacionados às condições de infraestrutura física poderiam ser resolvidos fazendo-se uso irrestrito do conceito de Desenho Universal (Universal Design) ou, utilizando uma tradução não tão usual, porém mais precisa, de Projeto Universal. Este conceito preconiza que, desde a concepção, todo produto ou ambiente deve ser passível de utilização por todos, irrestritamente, independente de diferenças, sejam elas quais forem, não garantindo, mas viabilizando a inclusão.

O Desenho Universal implica no projeto de produtos e ambientes para serem utilizáveis por todas as pessoas, no limite do possível, sem a necessidade de adaptação ou desenho especializado. Este conceito se constitui em uma evolução do “desenho livre de barreiras”, por considerar a diversidade humana, respeitando, dessa forma, as diferenças entre as pessoas, independentemente de possuírem ou não uma deficiência e garantindo a acessibilidade a todos os componentes do ambiente (MENDES, 2010).

Segundo Cardoso (1996) a

[...] acessibilidade não é um problemas de grupos minoritários, como está no imaginário coletivo das pessoas, mas uma situação que pode ser vivenciada por todos. A partir do Decreto nº 5296/04, a acessibilidade foi também direcionada aos idosos, mulheres com gravidez de risco, crianças, pessoas com deficiências temporárias, cardíacas, obesas, pessoas que utilizam cadeiras de rodas, bengalas ou muletas, entre outras, que vivenciam, no seu cotidiano, obstáculos ou barreiras que o impedem de ir e vir. Portanto, a falta de acessibilidade na sociedade não é um problema apenas daqueles que apresentam deficiência, mas deve ser de responsabilidade coletiva, pois interfere na vida de muitas pessoas.

A inclusão implica prioritariamente na mudança de postura (papel dos atores da educação) no sentido de se prover espaços para utilização universal. No desenvolvimento de um produto ou ambiente, a meta é o conforto e a segurança de todos, e deve-se ter como parâmetros princípios que se apoiam em condições de desempenho. De acordo com Ribeiro (2007, p.417-419), estes princípios exigem que o produto ou ambiente final:

- [...] - seja utilizável por pessoas com habilidades diversas;
- proveja dimensão e espaço apropriados para o acesso, alcance, a manipulação e o uso independente do tamanho do corpo, de postura ou mobilidade do usuário;
- propicie o mínimo de fadiga;
- atenuar riscos e consequências adversas de ações acidentais, e
- favoreça a compreensão da informação para o uso.

Ou ainda, os princípios norteadores do desenho universal, propostos por Mace (2010), são os seguintes:

- [...] a) uso equitativo: o desenho é utilizável por pessoas com habilidades diversas;
- b) uso flexível: o desenho acomoda uma ampla faixa de preferências e habilidades;
- c) uso simples e intuitivo: o desenho é fácil de ser compreendido e independente da experiência;
- d) informação de fácil percepção: o desenho comunica a informação necessária para o usuário, independente de suas habilidades ou das condições do ambiente;
- e) tolerância ao erro: o desenho minimiza riscos e consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais;
- f) baixo esforço físico: o desenho pode ser usado eficientemente, confortavelmente e com o mínimo de fadiga;
- g) dimensão e espaço para aproximação e uso: o desenho deve prover dimensão e espaço apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e

o uso independente do tamanho do corpo, da postura ou mobilidade do usuário.

Estes são aspectos fundamentais, que, se observados, garantem a acessibilidade física. Uma instituição ou NAPNE que preconize o uso do Desenho Universal na estrutura física da escola estaria dando um primeiro e importante passo no rumo da viabilização da cultura da inclusão em seu ambiente físico. A “acessibilidade é um conceito dinâmico, vinculado ao desenvolvimento tecnológico e social do meio em que convivemos” (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002, p.83-91).

Quanto aos *atores* da educação – as pessoas da comunidade acadêmica, composta por professores(as), alunos(as), servidores, membros dos quadros diretivos, e também comunidade externa, é necessário reafirmar que a prática da inclusão é responsabilidade de todos, e não exclusiva dos membros do NAPNE.

Entretanto, um Gestor Estadual relata que

[...] o quadro de pessoal que vem para os IFs, vem para atender a demanda de aula e de gerenciamento educacional. Não há previsão de uma equipe multidisciplinar para atender o acompanhar as necessidades necessárias. Assim as pessoas que atuam nos NAPNE têm que acumular trabalho (GE24, 2010).

E, ainda, que necessitam de

[...] pessoas comprometidas com a ação, pois a maioria vem como voluntárias e nem sempre estão dispostas e disponíveis para o trabalho. O fato de não serem oficialmente reconhecidas, não as obriga a efetivamente atuarem. O fato de não entenderem que esta é uma ação governamental e não pessoal realizada por alguns abnegados (GE4, 2010).

Todos os atores da escola devem estar conscientes e preparados para o trabalho inclusivo. Isto envolve também o convívio com contornos mais democráticos nos quais se socializam as decisões e planejamentos, viabilizando, desta maneira, o trabalho inclusivo de uma forma efetiva.

Entretanto, não se adquire a cultura da inclusão de maneira espontânea; é necessário investimento de tempo e de recursos materiais para subsidiar os atores da educação neste processo. E, obviamente, isto passa pela formação dos(as) profissionais da educação, especialmente o corpo docente. Ventorim (2006, p.116)

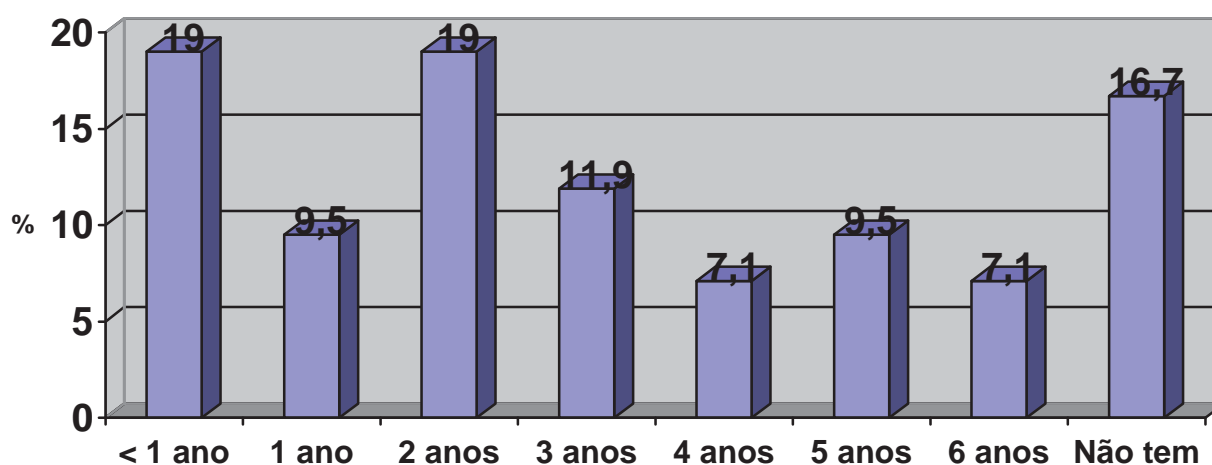
afirma que a perspectiva de formação de professores(as) fundamenta-se na dimensão política e epistemológica que propõe a resignificação do papel do(a) professor(a) e da escola e a emergência da reinvenção de formas de poderes e saberes. Na busca pela inclusão, esta afirmação deve ser considerada.

Ponderando sobre os elementos aqui identificados que compõem a prática dentro das instituições de ensino, quais sejam, *infraestrutura física, atores e atitudes*, pode-se afirmar que as questões ligadas às *atitudes* (que envolvem a prática, os procedimentos, os conhecimentos, elementos não tangíveis) são mais difíceis de se resolver que os problemas ligados à *infraestrutura física*.

Retornando aos dados coletados, detectou-se que muitos dos núcleos pesquisados possuem uma idade relativamente baixa. Por serem novos em idade, isto pode implicar numa baixa experiência dos componentes dos NAPNEs com relação à prática inclusiva. Isto se deve também à recente expansão da Rede, com a criação de novas escolas (os Institutos Federais), lembrando que a Ação TECNEP teve seu início há apenas 11 anos, aproximadamente.

O Gráfico 1 mostra a distribuição por tempo de criação dos NAPNEs pesquisados. Percebe-se que a grande maioria possui 2 anos ou menos.

**GRÁFICO 1: Tempo de Criação dos NAPNEs (respostas dos CNs)**



Fonte: a pesquisa

Entretanto, não é só o tempo de vida o único fator determinante da maturidade. Mazzotta (2003, p. 12) afirma que o aumento da experiência num processo que conte com planejamento e profissionais correspondentes aos seus princípios e sua concretização, dá-se em situações específicas e historicamente determinadas. Ou seja, o incentivo institucional às práticas inclusivas com capacitação de seus membros, disponibilização de estrutura adequada, busca de clientela para se provocar a inclusão, traria um incremento na maturidade necessária dos NAPNEs.

É mister, neste momento, discorrer-se um pouco sobre a prática dos NAPNEs locais. Não existe uma padronização rígida, à qual todos os NAPNEs devem se moldar. Eles trabalham tanto com atendimento direto às PCDs, com cursos e também como suporte à escola e comunidade em ações ligadas à inclusão, como com assessoria ao corpo docente, discente, servidores técnico-administrativos e comunidade externa, capacitações, produção de materiais didáticos, disponibilização de equipamentos, dentre outras.

Para a realização de todas estas atividades, o NAPNE necessita do provimento de condições e recursos para o trabalho. A disponibilização de recursos humanos, físicos e materiais, depende e deve ser feita pela gestão local das escolas da Rede. Com relação aos recursos financeiros, a SETEC disponibiliza anualmente, para cada NAPNE, a quantia de R\$5.000,00, mediante a submissão de projeto especificando a destinação. A dotação orçamentária local pode também ser incrementada pela submissão de projetos a editais publicados por agências de fomento, bem como pela disposição da gestão local.

Desta forma, em comparação entre pares na Rede, ocorre uma heterogeneidade nas condições de trabalho dos NAPNEs. Na pesquisa, foi possível constatar a escassez de recursos disponibilizados, sejam eles humanos, financeiros, ou de estrutura. Nem sempre os NAPNEs recebem o apoio necessário.

Quando questionados sobre quais as condições disponibilizadas pelas suas instituições para criação dos Núcleos locais, as únicas que afirmaram de forma

positiva, revelando terem todas as condições, relataram que: “a instituição apresenta todas as condições, no meu ponto de vista. Tendo boa vontade e iniciativa, necessitamos de adequação de atitudes e espaço” (CN30, 2010) e “temos todas as condições e o apoio total da direção” (CN28, 2010). Esta última afirmação pertence um coordenador de núcleo de câmpus recém-criado, ainda em implantação.

Porém, não é esta a realidade da maioria dos NAPNEs no Brasil, que passam por situações de falta de pessoal e equipamentos, sem apoio e sem financiamento. Muitos informantes relataram a precariedade, e apontaram facetas específicas e representativas da realidade dos NAPNEs. Em muitas instituições, o Núcleo é criado apenas de forma nominal, para que conste oficialmente nas estatísticas e nos relatórios oficiais dessas instituições, mas a prática efetiva e com qualidade dos Núcleos é inviabilizada por falta de condições de trabalho.

O relato a seguir revela esta realidade, quando um coordenador de NAPNE aponta que a criação de seu núcleo ocorreu “apenas com portaria, para recursos humanos; até o momento não temos uma sala do NAPNE e estamos sentindo falta” (CN1, 2010). Outro coordenador de núcleo relata: “já possuímos NAPNE, mas sem espaço físico (em batalha, risos)” (CN13, 2010). Esta pode ser considerada uma situação recorrente, e reflete a situação de muitos NAPNEs no Brasil.

Percebe-se que há boa vontade dos membros dos NAPNEs para o desempenho de um bom trabalho, como revelado no comentário: “até o momento vontade e força da equipe” (CN12, 2010). Porém, as boas intenções esbarram nas limitações ocasionadas por falta de recursos. O depoimento abaixo denuncia esta realidade, quando aponta que:

[...] em termos de equipe, há um pequeno grupo, interessado em participar de formações e também de atuar como formador e em suporte à inclusão no câmpus e na comunidade em geral. Mas não há espaço físico para o NAPNE. Atualmente nosso NAPNE não tem nenhum local como referência na instituição. Também não há equipamentos. Assim, a atuação tem sido mais como suporte pedagógico aos docentes, formação, trabalhos com as turmas e alunos incluídos. Não contamos no momento com suporte tecnológico (CN16, 2010).



Outro coordenador relata que “enfrentamos as dificuldades relativas à falta de sensibilização a respeito do assunto. Este fato, muitas vezes, faz com que os trabalhos do NAPNE não sejam tão efetivos em função das barreiras atitudinais que permeiam a Instituição” (CN39).

Estes depoimentos mostram a limitação nas ações dos NAPNEs locais, tendo em vista que muitos dos problemas elencados extrapolam a autonomia de ações dos Núcleos, ou seja, muitas das limitações provêm do não cumprimento das responsabilidades das instâncias superiores, entre elas a omissão da direção da Escola. Verifica-se, portanto, que a questão do bom funcionamento dos NAPNEs pressupõe um pré-requisito básico, ou seja, disponibilização de condições de trabalho.

Elementos importantes a serem viabilizados para a prática da inclusão devem ser os *atores*, que correspondem ao elemento humano, e isto em todas as instâncias dentro das instituições. Entendendo os educadores como sendo importantes atores na escola, estes se tornam co-responsáveis, portanto, pela prática da inclusão.

É certo que isso não ocorre de forma natural. Glad e Pletsch (2006, p.5) afirmam que

[...] o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe.

Destacando a figura do professor, Mittler (2003, p.189) apresenta análise semelhante e considera que, em longo prazo, o melhor investimento que se pode fazer é “assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo”.

Os gestores estaduais identificam algumas das raízes dos problemas vivenciados pelos NAPNEs. Mais de 80% relatou ter experimentado problemas na implantação e consolidação do TECNEP em sua jurisdição. Foram enumeradas pelos

Gestores Estaduais algumas situações que podem ser consideradas como problemáticas:

[...] o quadro de pessoal que vem para os IFs vem para atender a demanda de aula e de gerenciamento educacional. Não há previsão de uma equipe multidisciplinar para atender e acompanhar as necessidades necessárias. Assim as pessoas que atuam nos NAPNE têm que acumular trabalho (GE24, 2010).

Alguns gestores destacam os problemas ligados ao espaço físico: “sim. Falta de um espaço para planejar e coordenar as ações” (GE4, 2010), e ainda: “falta de uma sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado que dê suporte ao trabalho dos professores, quanto ao atendimento dos alunos cegos, com baixa visão dentre outras deficiências” (GE18, 2010).

Porém, é necessário afirmar que a barreira arquitetônica não é a maior dificuldade enfrentada pelas pessoas com deficiência, pois o “maior obstáculo está no acesso à informação e, conseqüentemente, aos aspectos importantes relacionados à informação, como a educação, o trabalho e o lazer” (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002, p. 83-91).

Alguns gestores estaduais elencaram em suas respostas os problemas associados às barreiras atitudinais: “encontramos dificuldades, sim, muitas vezes por falta de informações ou comunicação ineficiente; falta de vontade política dos gestores; olhar preconceituoso de servidores em relação à inclusão, entre outros” (GE13, 2010).

As *atitudes* podem ser descritas aqui como os procedimentos dos profissionais, as posturas, pois não são tangíveis, não são físicas, mas fazem parte do processo educacional. É correto afirmar que as barreiras atitudinais são mais difíceis de se resolver que as barreiras físicas. O depoimento a seguir demonstra a existência da “falta de acessibilidade tanto arquitetônica (em parte), atitudinal (em parte), educacional (em parte) por estar em processo de adequação” (GE18, 2010).

De acordo com Omote (2005, p.33-48), “[...] as barreiras atitudinais devem ser objeto de estudo da educação especial. Hoje, já existem instrumentos para medir as atitudes sociais em relação à inclusão”.

Barreiras atitudinais são mais difíceis de serem resolvidas. A dotação orçamentária pode não resolvê-las, ou a simples assinatura de uma normativa pode não extingui-las, não são eliminadas por decreto. Por outro lado, quanto às barreiras físicas, a aplicação correta do orçamento temperada com vontade política, que, em última instância, reflete-se na caneta de um diretor, poderiam facilmente ser eliminadas. Como afirma Nunes (2008, p.11),

[...] barreiras arquitetônicas refletem de fato barreiras atitudinais, sendo este o elemento paradigmático decisivo na consolidação do movimento inclusionista. Muito além da superação das barreiras físicas do ambiente, com toda sua diversidade de propósitos e dimensões, o processo de acessibilidade implica também a superação de atitudes preconceituosas e de estigmas.

Estas questões elencadas, cruciais para o perfeito desenvolvimento dos trabalhos, seriam passíveis de resolução internamente, pelas instituições locais, pois bastaria uma política local favorável. Um Gestor Estadual revela que

[...] há muita dificuldade de implantação e consolidação das ações inclusivas do TECNEP uma vez que as ações não se constituem Políticas Públicas, sendo apenas orientações dadas aos Institutos Federais. Assim, a prática fica comprometida, sem a contratação de profissionais efetivos para trabalharem exclusivamente com essa questão da inclusão para atuação principalmente nos NAPNEs (que não existem no organograma da Instituição) (GE8, 2010).

Outro Gestor denuncia “a falta de um projeto político pedagógico consistente que contemple os princípios da Educação Inclusiva nas nossas diversas instituições de ensino, assim como a dificuldade de envolvimento de alguns gestores e dos demais profissionais locais” (GE4, 2010).

A despeito desta conjuntura, é necessário destacar neste momento que a legislação pertinente existe e, mesmo que de forma precária, as políticas para a inclusão estão em funcionamento. Faltaria o real cumprimento da legislação por parte das instituições, acompanhado de uma fiscalização mais eficaz. Um Gestor afirma que “seria necessária uma cobrança mais forte por parte da SETEC aos

diretores no sentido de uma maior atenção nas ações afirmativas nos Institutos” (GE26, 2010).

Quanto aos problemas detectados na escola, pelo não cumprimento das exigências legais por acessibilidade, um aluno declara que:

[...] aquilo que é cumprido não é com qualidade. Acesso aos ambientes, digamos que queira ir daqui pra portaria, eu tenho piso guia até uma altura, depois não tenho mais, depois como eu me locomoveria? Não é que falta, que não está sendo cumprida a lei, mas eu penso que falta cumprimento total, ampliação, recursos didáticos. Não que eu considero que não tenha recursos didáticos, tem vários recursos didáticos ai, ..., mas dá pra ampliar (PCD4,2010).

Estes e outros problemas elencados de fato são realidade na rede e podem se tornar impedimentos para o pleno funcionamento do TECNEP nas instituições, como a falta de institucionalização das ações de inclusão, ou seja, o fato de as ações ficarem restritas aos Núcleos apenas, e não às instituições como um todo, constituem obstáculos. Isto pode ser observado no depoimento de um Gestor Regional, quando relata que “os problemas são relativos à percepção da necessidade das ações de inclusão, que ainda continuam circunscritas unicamente aos NAPNEs. Ainda não é possível perceber a ação como uma concepção das instituições” (GR1, 2010).

Um Gestor Estadual alerta que

[...] deve haver uma formalização de toda a ação, bem como a institucionalização das mesmas, pois assim os gestores poderão entender que esta não é uma ação filantrópica, assistencialista e paternalista, mas uma política de governo e que pode ser uma política de estado futuramente (GE4, 2010).

O NAPNE localmente tem a função de articular e colocar em prática as ações de inclusão na instituição, porém esta deveria encarar a inclusão não como um fim último, mas uma prática que faz parte natural de seu funcionamento, como afirma Mitler (2003, p.14): “a inclusão não tem um fim porque ela é em sua essência mais um processo do que um destino”.

Analisando a visão dos NAPNEs locais, a grande maioria relata a existência de problemas na implantação e consolidação da Ação TECNEP em suas instituições. Esta

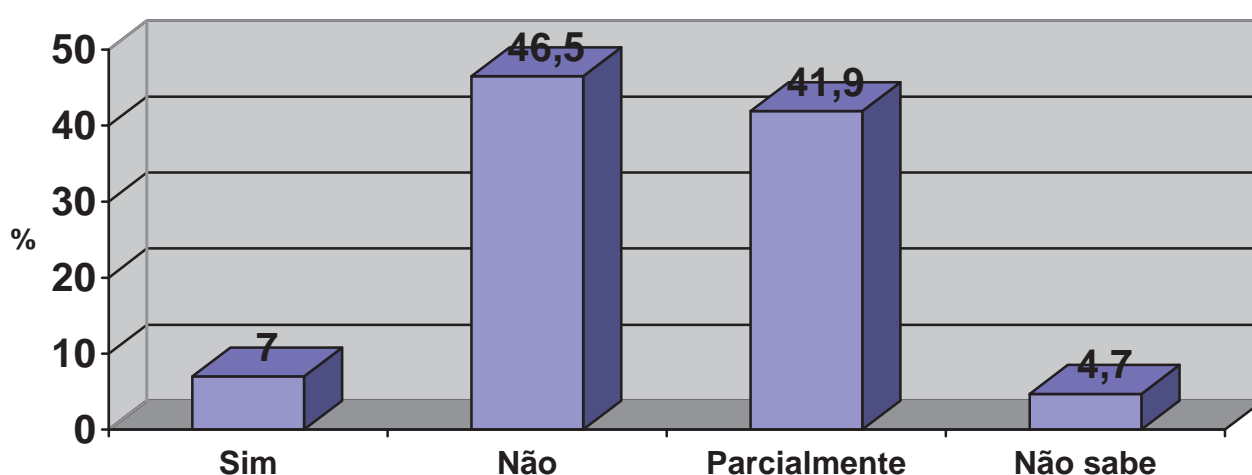
visão é importante, pois são estas as pessoas que trabalham nos NAPNEs, que, por estarem na linha de frente das ações, percebem com mais detalhes a situação de precariedade. Estes destacaram uma gama de problemas ligados a: recursos financeiros, espaço físico, pessoal, participação docente, falta de institucionalização da cultura de inclusão, resistência, falta de sensibilização, falta de comprometimento.

Como já apontado, a maioria dos que respondeu que não teve problemas na implantação é composta por instituições recém-criadas, ou seja, não têm demanda, ainda.

É importante também demonstrar com os dados coletados que, apesar da Ação TECNEP estar implementada na rede, e considerando todo o arcabouço legal exigido, são quase unanimidade os que afirmaram não ter condições de receber alunos com deficiência em suas instituições.

O Gráfico 2 apresenta os dados relativos às condições para a recepção dos alunos.

**GRÁFICO 2: Escolas preparadas para receber alunos com deficiência DF, DV, DA ou outras (respostas dos CNs)**



Fonte: a pesquisa

Frente aos dados obtidos na pesquisa, vale destacar que apenas uma minoria afirma que a sua escola está preparada. Um aluno com deficiência destaca que “as escolas em geral vêm trabalhando para o atendimento cada vez melhor deste público, aqui no instituto já se percebe grandes avanços, mas ainda está longe de atender a todos” (PNE1, 2010).

Um Gestor Estadual resume talvez a situação de seus pares quando relata que “encontramos dificuldades sim, muitas vezes por falta de informações ou comunicação ineficiente; falta de vontade política dos gestores; olhar preconceituoso de servidores em relação à inclusão, entre outros” (GE13, 2010).

E ainda,

[...] penso que o Programa TECNEP, precisa efetivar uma política pública que prevê compra de equipamentos, contratação de profissionais especializados, formação continuada e adaptação física, o que caminhará para as acessibilidades metodológicas, arquitetônica, instrumental e comunicacional, de acordo com os quesitos de acessibilidade (GE8, 2010).

É, portanto, importante destacar que muitos problemas e situações descritos podem ser superados com vontade política e com o compromisso institucional de se praticar de fato a inclusão; isto passa pela questão da acessibilidade, entendida aqui, de acordo com Manzini (2005, p.31-36), como sendo a disponibilização de “condições concretas e palpáveis que podem ser medidas, legisladas e cobradas judicialmente”.

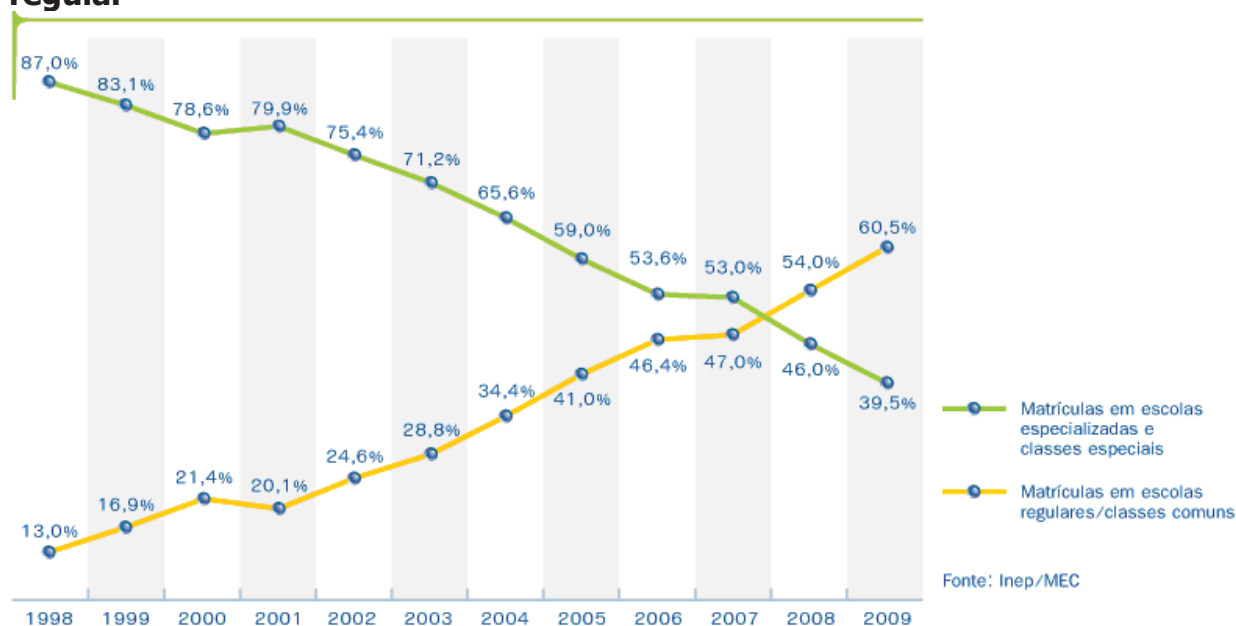
É o desenho universal viabilizando acessibilidade e postura inclusiva, que deveria ser refletida na *infraestrutura* física, nas *atitudes*, e nos *atores* das instituições da Rede.

## 4.2- Democratização do acesso à educação na Rede

Primeiramente é importante resgatar o fato de que o Brasil, no final do século XX, passou por um processo de <sup>7</sup>democratização do acesso à educação pela grande massa da população como fruto de reformas educacionais anteriores. Algumas das reformas ocorreram de forma alheia à participação da sociedade, outras foram frutos das lutas para a garantia do acesso. Mediante essas reformas, o acesso à educação foi sendo gradativamente ampliado, inclusive com relação à educação inclusiva.

Isto pode ser visto ao se analisar a evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular da educação básica no Brasil, em contraposição à educação especial. O Gráfico 3 apresenta esses dados.

**GRÁFICO 3: Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular**



**Fonte:** MEC - [http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart\\_42.php](http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_42.php)

<sup>7</sup> O termo “socialização” poderia ser utilizado no lugar de “democratização”, que possui um significado mais amplo e profundo.

Ressalte-se, entretanto, que este processo de democratização do acesso à educação não significa a garantia da qualidade do ensino e nem do exercício da democracia no ambiente escolar. As políticas educacionais, sempre no reboque das motivações econômicas, são moldadas de forma a adequar a população às necessidades do mercado, da produção e do capital. Ao mesmo tempo, de alguma forma, visam possibilitar ao cidadão e à cidadã o exercício de seu direito à educação, vendida aqui como uma conquista de um direito social, mas que possui também a subliminar missão de aplacar tensões.

Assim, pode-se deduzir que o processo de democratização do acesso à educação experimentado no Brasil pode ser visto como mecanismo de reprodução das relações sociais. A simples democratização do acesso não corresponde necessariamente à socialização do ensino de qualidade. Este fato denuncia as contradições existentes nas políticas públicas educacionais de uma forma geral, e mais especificamente no escopo de atuação da Ação TECNEP. Estas contradições se mostram na relação entre a democratização do acesso à educação e os avanços e retrocessos da democracia, no âmbito educacional.

É importante retomar que a democracia em uma sociedade de classes, em uma sociedade capitalista, na qual o Estado é um instrumento de dominação de uma classe sobre outra, a educação atua no processo de reprodução das relações de dominação. Gaio (2004) questiona sobre qual seria o espaço possível para os corpos deficientes, nessa sociedade pautada pela exigência de eficiência proveniente do sistema capitalista.

Macpherson (1978, p.17) afirma que a “[...] tradição liberal democrática, a partir do século XIX em diante, aceitava e reconhecia a sociedade dividida em classes, e propunha-se a ajustar uma estrutura democrática a ela”. Contudo, um processo de democratização do acesso à educação dar-se-ia com a existência também de uma garantia de igualdade no acesso aos meios de produção, ao exercício do poder, suprimindo a reprodução das relações de dominação. Obviamente, isso exigiria a inauguração de uma outra sociedade, na qual não existissem mais diferenças de classes e a educação não fosse mais meramente



voltada para o mercado. Obviamente, estas contradições extrapolam o escopo de atuação da Ação TECNEP, mas interferem diretamente em seus resultados, e não podem ser ignoradas.

Todavia, e a despeito dessas contradições, o TECNEP está implantado e em funcionamento na Rede, e no desempenho de suas funções recebe periodicamente pessoas com deficiência para o desenvolvimento das ações pertinentes, sejam elas ligadas à extensão, sejam elas ligadas ao ensino. No que diz respeito ao ensino, e de acordo com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), as ações podem ser as que se configuram como as de formação inicial e continuada de trabalhadores que englobam os cursos não regulares e de curta duração, bem como de Educação Profissional técnica de nível médio e de Educação Profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

Referindo-se às pessoas com deficiência, Skliar (1999, p. 13) afirma que “[...] há especificidades que os diferenciam, mas há também um fator comum que faz semelhanças: são classificados como minorias, e sofrem exclusão semelhante, antes mesmo do processo educativo”.

Nos cursos não regulares oferecidos pela Rede, a forma de acesso não é regulamentada e não existe uma padronização nem exigência legal para sua formulação. Já para os cursos de nível médio e de graduação, a forma de acesso é normatizada, mesmo podendo variar de instituição para instituição componente da Rede.

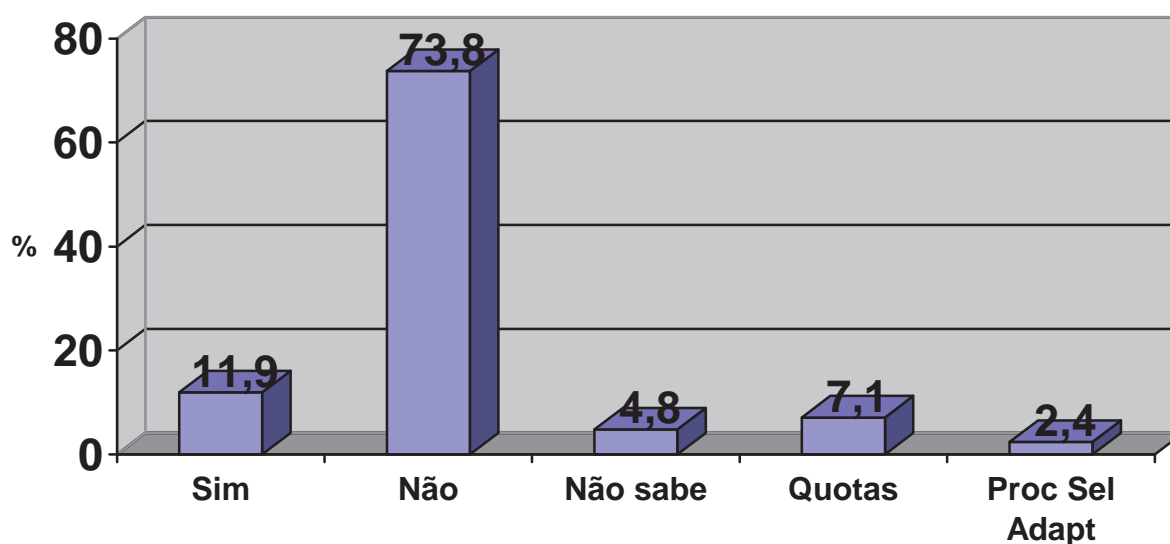
Para estes últimos cursos, os de nível médio e de graduação, é patente que a grande maioria dos componentes da Rede não possui uma política que proporcione formas diferenciadas para acesso de pessoas com deficiência aos cursos regulares das suas instituições. Um aluno com deficiência afirma que “não, não há forma diferenciada. A melhor forma de seleção é garantir provas adequadas e adaptadas conforme cada tipo de deficiência” (PNE1, 2010). Entende-se que seria necessária uma equiparação nas condições de acesso para que se garantisse pelo menos a possibilidade de ingresso de pessoas com deficiência.

Na Rede, muitas vezes são utilizados como formas de seleção os vestibulares ou vestibulinhos (assim são informalmente tratados os exames de seleção para programas de educação profissional técnica de nível médio). Mas, via de regra, estas formas de seleção se tornam como que barreiras naturais de acesso ao ensino público, tanto para as pessoas com deficiência, como para as camadas mais populares da sociedade.

Consultados os Gestores Estaduais, verifica-se que há os que defendem o estabelecimento de cotas para pessoas com deficiência como forma de se garantir o acesso. Isto fica claro no depoimento a seguir: “a forma ideal seria o estabelecimento de cotas, para garantir o acesso desses estudantes” (GE26, 2010).

Não é o caso, entretanto, de se discutir aqui ou de se defender um sistema de cotas, mas sim de se propiciar um sistema que garanta igualdade de condições para uma concorrência não desigual entre os pretendentes à carreira acadêmica profissional tecnológica. Não é isso, porém, o que ocorre na Rede, o que pode ser verificado a partir do Gráfico 4, com as respostas dos NAPNEs quanto à existência de forma diferenciada para acesso de pessoas com deficiência. A maioria informa que não há.

**GRÁFICO 4: Existência de forma diferenciada para acesso de PCDs aos cursos regulares (respostas dos CNs)**



Fonte: a pesquisa

É importante destacar que alguns afirmam utilizar um sistema de quotas. Entretanto, muitas instituições praticam uma forma de seleção que utiliza o percentual de 50% para alunos oriundos da rede pública de ensino, e não necessariamente para PCDs. É mister lembrar também que não seriam suficientes as garantias legais formais de acesso no âmbito das escolas se as condições de acessibilidade física não estiverem implementadas, se a infraestrutura da escola não for acessível. A esse respeito Silva (2006, p.31) destaca que

[...] a existência de condições ambientais que facilitem o acesso e a permanência na escola dos alunos que utilizam aparelhos, muletas e cadeiras de rodas constitui um dos principais fatores que contribuem com o processo inclusivo desses alunos. O termo acesso, nesta situação, é interpretado como a possibilidade do aluno chegar à escola, tanto no sentido teórico (ser recebido, matriculado, etc.) quanto prático (adentrar na escola).

Desta forma, é possível inferir que para que a PCD experimente a inclusão na rede, não basta a atuação do TECNEP em seu escopo apenas, é necessário todo um esforço público prévio, que teria que ser iniciado já na Educação Básica, passando

por serviços de saúde, de reabilitação, de transporte; caso contrário, salvo raras exceções, a PCD não chegará às portas do ensino elitizado da Rede.

Estes serviços públicos são pré-requisitos fundamentais para proporcionar viabilidade a qualquer proposta de garantia de igualdade de condições de disputa por vaga que as instituições possam sugerir. Obviamente, estes fatores estão fora da competência da Rede. Entretanto, na confecção e publicação do edital de seleção, a Rede tem autonomia e poderia atuar.

Um Gestor Estadual considera “que o TECNEP vem sendo fundamental para a consolidação da inclusão nos institutos, só não podemos perder o foco colocando interesses políticos acima de questões tão sérias!” (GE13, 2010).

A despeito destas considerações, 100% dos informantes, que compreendem os coordenadores de NAPNEs, Gestores Estaduais, Gestores Regionais e PCDs, entendem que a implantação e a consolidação da ação TECNEP em suas instituições pode colaborar para um processo de democratização do acesso à educação.

Um aluno com deficiência relata que

[...] sim, com o programa TECNEP bem estruturado ele tende a aumentar e estimular ainda mais o número de pessoas especiais participantes nas escolas e cursos superiores, concretizando a inclusão e mostrando o potencial dessas pessoas (PNE3, 2010).

No desenvolver das ações, surgem responsabilidades mais amplas (como a democratização do acesso à educação), que, em princípio, não eram funções primeiras dos NAPNEs, mas que vêm à tona devido à importância subjacente a sua prática. Segundo um coordenador de NAPNE, o TECNEP “possibilita o acesso democratizado à educação profissional, garantindo o acesso, permanência e êxito” (CN13, 2010).

Esta visão apresenta-se comum a vários coordenadores de NAPNE, de que o TECNEP “oportuniza o acesso universal à educação tecnológica” (CN12, 2010). É possível inferir que estas acabem se tornando uma das principais virtudes e missões

implícitas do TECNEP, a colaboração para a democratização do acesso à educação. Ainda que de forma incipiente, seu trabalho pode ser uma semente, um caminho para a democratização do acesso também em outras instâncias.

Voltando aos dados do Gráfico 4, e verificando as respostas dos informantes, observa-se que quando são oferecidas formas diferenciadas de acesso, elas se resumem, na melhor das hipóteses, ao básico já exigido em regulamentação específica, como o relatado a seguir: “apenas são ofertadas as condições necessárias: intérprete Libras, horário diferenciado” (CN6, 2010). Ou a resposta de um Gestor Estadual, quando diz que

[...] tomamos o cuidado de na hora do edital já apresentar as informações sobre as provas, no ato da inscrição, no formulário perguntamos (questionário) quais os recursos especiais o aluno precisa (prova em Braille, leitor de telas, ledor, interprete, tempo extra, sala de fácil acesso...) adaptamos a prova, caso necessário e também acompanhamos os alunos com deficiência durante a prova quando do uso de alguma TA ou recursos especial (GE21, 2010).

O depoimento de um Gestor Regional pode ser considerado como representativo quanto à percepção da realidade da maioria das instituições da Rede quanto ao que é providenciado no caso de uma PCD concorrente às vagas,

[...] quando o candidato se inscreve no processo de ingresso ele informa sua condição e quais as suas necessidades. Nesses casos, normalmente têm sido atendidas as demandas. Por exemplo: provas em Braille, Intérprete de LIBRAS, espaço adequado aos cadeirantes e outros (GR5, 2010).

A seguir será apresentada uma breve explanação sobre o Sistema de Seleção Única, o SISU.

#### **4.2.1 - Sistema de Seleção Unificada - SISU**

Cabe aqui uma breve explanação a respeito de uma nova forma de seleção, divulgada como *sugerida* pelo MEC para todas as instituições federais, mas, na prática, todas *tiveram* que, de alguma forma, fazer uso do Sistema de Seleção Unificada - SISU. É necessário também explicitar que existe autonomia por parte das

instituições federais na utilização do SISU como parte do processo de seleção para cursos regulares.

O MEC apresentou, na sua última proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Universidades públicas. Segundo o Ministério, a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior e possibilitar a mobilidade acadêmica. As Universidades possuem autonomia e podem optar entre as possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo (BRASIL, 2011a):

- [...] - Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2011a), o Sistema de Seleção Unificada (SISU)

[...] é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual as instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos candidatos exclusivamente pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

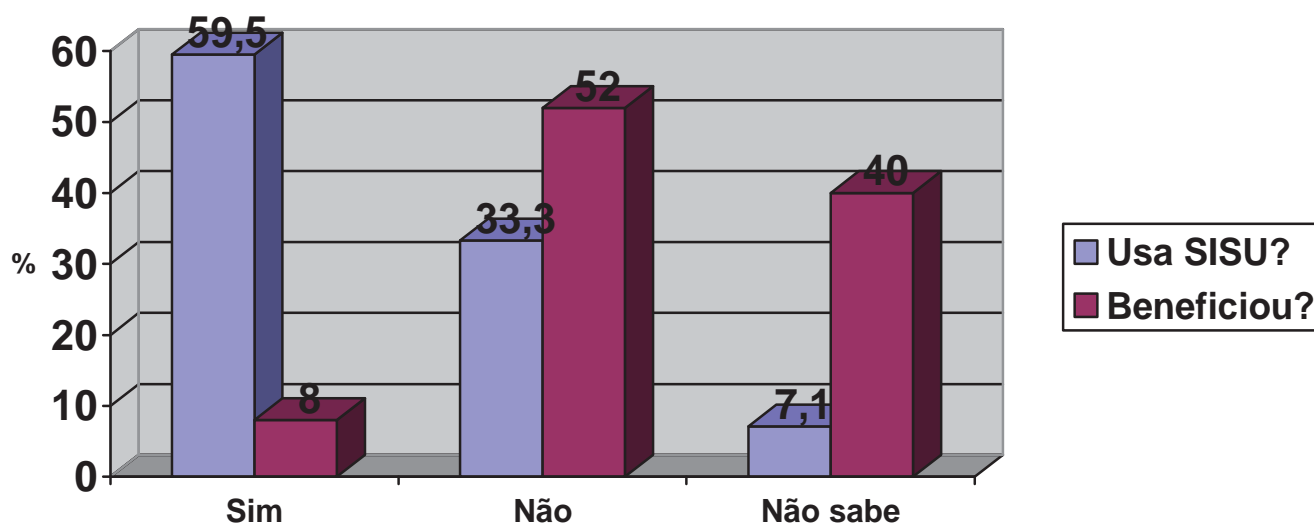
Participam desta modalidade de processo seletivo instituições de ensino superior, podendo ser federais ou estaduais. Algumas instituições adotam pesos diferenciados para as provas do Enem. Segundo o MEC, podem se inscrever no SISU os candidatos que fizeram o Enem no período letivo anterior, e que possuam nota maior do que zero na redação. O candidato, ao efetuar sua inscrição, escolhe, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SISU. São considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo SISU em cada curso, por modalidade de concorrência.

Há instituições participantes do SISU que disponibilizam parte de suas vagas para as políticas afirmativas como cotas para afrodescendentes, indígenas, egressos de escola pública, dentre outras. Assim, em determinados cursos, pode haver duas

modalidades de concorrência: ampla concorrência e ações afirmativas. O candidato deve, no momento da inscrição, optar por uma destas modalidades, de acordo com seu perfil. O SISU faculta também às instituições a adoção de bônus como forma de ação afirmativa. No lugar de estabelecer uma reserva de vagas (cota), a instituição atribui uma pontuação extra, um bônus, a ser acrescida à nota obtida no Enem pelo(a) candidato(a). Nestes casos, o(a) candidato(a) beneficiado(a) com a bonificação disputa com todos os demais inscritos em ampla concorrência (BRASIL, 2011a).

Os informantes da Rede foram questionados quanto à utilização do SISU como forma de seleção, e também a respeito de suas percepções se este processo beneficiou as pessoas com deficiência quanto ao acesso. As respostas dos coordenadores dos NAPNEs são apresentadas no Gráfico 5, mostrado a seguir.

**GRÁFICO 5: Utilização do SISU como forma de seleção e benefícios para o acesso das PCDs (em %) (respostas dos CNs)**



Fonte: a pesquisa

Fica nítido, pelas respostas, que, na percepção dos informantes, o uso do SISU não beneficiou o acesso das pessoas com deficiência aos cursos da Rede. Isto pode ser visto pelos números, e também pelos depoimentos as seguir: “sim, utiliza, mas NÃO beneficiou o acesso” (CN13, 2010), e ainda “sim utiliza, esse foi o primeiro ano que adotamos o ENEM e não temos dados que possibilitem confirmar ou não se houve benefício” (CN6, 2010).

Quanto aos Gestores Estaduais e Regionais, nenhum afirmou ver benefícios na utilização do SISU. Um deles afirma que “alguns institutos adotaram 100%, outros adotaram 50%. Entendo que o ingresso é elitista e dificulta o ingresso dos PNEs nas instituições” (GR4, 2010).

Um Gestor Regional elege um ponto importante: “maior dificuldade é sensibilizar os Diretores e o pessoal das instituições da importância do tema *inclusão*” (GR5, 2010).

Vale lembrar que o MEC *sugere* a utilização. Entretanto, a critério da gestão escolar em cada componente da Rede, seria possível, mesmo utilizando-se do SISU, implementar formas de acesso mais democráticas, pois a instituição local possui certa autonomia.

Segundo Prieto (2004, p. 49),

[...] a gestão é compreendida como união entre filosofia e política, atuando na execução do planejamento, direção, coordenação e controle das ações educativas. O Gestor tem sua prática atrelada à política educacional. Desta forma, os gestores da educação devem concentrar esforços para garantir a inclusão escolar e social de todos os educandos.

Algumas respostas apontam a inexistência de pessoas com deficiência nos câmpus, como fica claro nos depoimentos: “não temos PNEs” (CN13, 2010), ou “não temos alunos, mas gostaríamos de adotar essa política” (CN28, 2010). As escolas deveriam, nesta situação, buscar a clientela, ir até ela. Como afirmado anteriormente, as parcerias locais entre o NAPNE e instituições da comunidade local são importantes para o encaminhamento de alunos com deficiência, bem como para a definição e resolução de outras situações específicas, com as quais o NAPNE teria



condições e competência para colaborar. É ilusão pensar que todas as pessoas com deficiência baterão às portas das escolas da Rede, notadamente escolas tecnicistas e elitistas, buscando formação. Um Gestor Estadual expressa que

[...] não podemos continuar esperando que os PNE venham até a Escola, temos que levar a Escola até eles, seja atuando nos níveis básicos de educação, seja na qualificação. Temos que movimentá-los, pelo menos inicialmente para descobrirem que são capazes e que têm direitos. (GR5, 2010)

É necessário destacar que, como nem todas as instituições componentes da Rede trabalham com Ensino Superior, nem todas estão obrigadas a utilizar o SISU como forma de seleção.

Para as que utilizam o SISU, este procedimento constitui-se como uma realidade nova, e sobre a qual ainda não é possível realizar uma análise mais ampla. Um coordenador de NAPNE relatou que: "sim, utiliza, mas desconheço o impacto no acesso à PNE" (CN18, 2010).

O processo propicia a possibilidade de o estudante escolher, sem sair de casa, vagas em instituições em diferentes cantos do país. Isto foi alardeado pelo MEC e por diversos reitores de instituições federais como uma das maiores vantagens do SISU.

Entretanto, não parece ser esta uma vantagem para as pessoas com deficiência, e talvez possa ser o contrário; é necessário investigar. A percepção empírica da realidade é que a utilização do SISU mais prejudicou que beneficiou o acesso das pessoas com deficiência. Talvez pela necessidade de deslocamento das PCDs aprovados para outras regiões.

A respeito do SISU um aluno com deficiência destaca:

[...] no sentido da amplitude nacional, prejudicou sim, porque um estudante de 18 anos, deficiente visual de XXX, o cara não viria estudar em YYY, dificilmente ele viria, a menos que a família pudesse manter ele aqui. Muito bem, mas a deficiência, boa parte dos deficientes são pobres, vai ter que trabalhar aqui, e trabalhar aqui a gente não conseguiria, o mercado de trabalho não é inclusivo, então no caso, eu acho que deveria se manter a regionalidade ali (PCD4, 2010).

Também devido ao aumento da concorrência, quando candidatos de todo o território nacional podem disputar com candidatos locais, dentre outros fatores. A esse respeito, o mesmo aluno declara que

[...] em relação à concorrência, aumentou a concorrência, mas não se aumentou as vagas, então o deficiente visual nunca teria (condições), ele perdeu, diminuiu a chance de entrar, eu vejo assim, porque se ele concorreria com a região de YYY ele tinha uma chance, agora assim diminui a chance, menor possibilidade, eu não imagino que ele concorreria de igual pra igual. Eu acho que o deficiente visual e o físico no caso, dificilmente ele concorre de igual pra igual (PCD4, 2010).

Portanto, sugere-se que este tema – a utilização do SISU como forma de seleção e seu impacto para o acesso de pessoas com deficiência à educação superior – e também pelo fato de ser este um sistema novo, seja um ponto para aprofundamento em outro trabalho.

Outra questão que vale destacar é a importância de se ter a participação efetiva das pessoas com deficiência na definição dos critérios de seleção. É necessário que não se observe apenas o ponto de vista dos que ditam as políticas públicas, da instituição, ou das pessoas que a compõem, mas também que se considere o ponto de vista das pessoas com deficiência. A partir deste prisma, é mister recorrer a Boaventura Santos (2005) e concordar com ele quando diz que é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

#### **4.3 - Participação das pessoas com deficiência nos planejamentos e decisões**

No sentido de se viabilizar a participação das pessoas com deficiência, a escola e a sociedade têm que se adequar para a prática inclusiva. Sasaki (1997, p.41) afirma que no

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

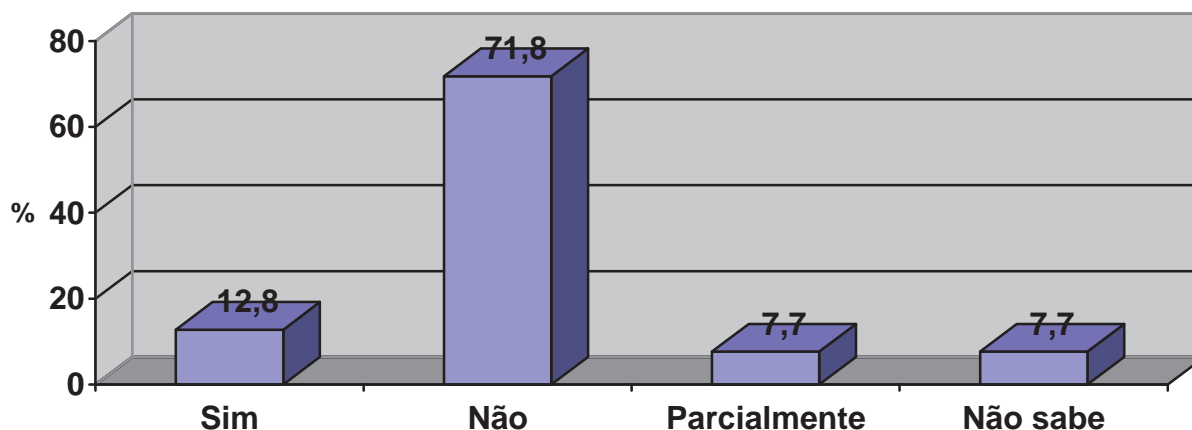
equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Partindo do pressuposto de que a inclusão ocorre de forma mais natural num ambiente onde existe a garantia de participação de todos(as), pode-se deduzir que, também por este fator, seria necessário que a escola fosse democrática em todas as suas ações, permitindo um cenário mais favorável à construção de uma cultura inclusiva. Uma gestão democrática pressupõe um processo de gestão da escola que implica a participação da comunidade, considerando o poder de decisão e as contradições inerentes a esse processo (PARO, 2008). A concretização dos objetivos educacionais constituídos a partir da função social da escola e dos NAPNEs deve ser considerada pela gestão, a fim de propiciar as condições necessárias ao trabalho pedagógico, proporcionando a emancipação das pessoas com deficiência diante das contradições impostas pela sociedade capitalista.

A despeito das considerações anteriores relacionadas às formas de acesso das pessoas com deficiência, em maior ou menor número, eles estão chegando à Rede. Uma vez dentro da escola, é mister verificar se a PCD atua de forma passiva e apenas receptiva, ou se de fato participa nos planejamentos diversos das ações do TECNEP na escola.

Questionados se as pessoas com deficiência têm participado do processo de elaboração dos diversos planejamentos para as ações TECNEP, verifica-se na grande maioria dos NAPNEs consultados que as PCDs não participam dos planejamentos. Isto pode ser visto no Gráfico 6, mostrado a seguir.

**GRÁFICO 6: Participação das PCDs nos planejamentos para as ações TECNEP (respostas dos CNs)**



**Fonte: a pesquisa**

Mesmo quando ocorre, a participação não é integral ou efetiva, como demonstra o pronunciamento de um aluno com deficiência: “a participação deste público ainda é bastante tímida” (PNE1, 2010). Ou o de um coordenador de NAPNE, quando relata que a participação ocorre “somente em alguns momentos; penso que deveriam participar bem mais dessa elaboração e planejamento” (CN37, 2010).

Mesmo que a escola tenha um discurso de vivência de uma prática inclusiva, sem a viabilização de uma participação efetiva das pessoas com deficiência, que seriam os principais interessados nas ações, não se pode afirmar que existe democracia na escola. Pelo contrário, o objetivo último deveria ser o de levar as pessoas com deficiência a serem sujeitos, e não meros coadjuvantes do processo. Caberia aos NAPNEs a viabilização desta participação, na busca por

[...] uma educação que esteja [...] adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 2005, p. 45).

Quanto aos Gestores Regionais, estes são unânimes ao declarar a não participação das pessoas com deficiência, ou a falta de oportunidades de participação nas decisões, como fica claro no depoimento a seguir:

[...] acho que não. De nosso grupo de gestores e pessoas atuantes nas ações TECNEP, conta-se nos dedos de uma só mão, as pessoas com deficiência que participam do planejamento. Na verdade, nem mesmo nós, gestores regionais e estaduais, participamos da maioria dos planejamentos (GR2, 2010).

Com as respostas obtidas foi possível vislumbrar o sombrio cenário da prática de alguns dos NAPNEs TECNEP, que defrauda das pessoas com deficiência o direito de participação nas ações que lhes são destinadas.

É mister proporcionar espaço para participação e é certo que ainda existe muito a ser feito neste sentido. A construção de uma cultura inclusiva, democrática e pluralista deve ser feita também *de e pelas* minorias. O lema, que se tornou um mote de luta, deve se fazer valer também em relação às pessoas com deficiência: “nada sobre nós sem nós”. O Depoimento de um Gestor Estadual quanto à participação das PCDs a seguir não deveria ser exceção, mas deveria se constituir como regra:

[...] não podemos fazer qualquer planejamento sem o envolvimento das pessoas mais interessadas e legítimas para estarem à frente desse processo, principalmente com relação às ações, discussões e enfrentamentos contra o preconceito, discriminação e exclusão escolar. Os PNEs estão sempre presentes e participando ativamente dos eventos, das discussões e dos encaminhamentos referentes ao programa, são eles que nos dizem em que aspectos precisamos melhorar e se os resultados estão sendo ou não alcançados (GE10, 2010).

Tendo sido elencados até aqui elementos ligados à prática do TECNEP, é mister discorrer sobre alguns resultados obtidos.

#### **4.4 - Resultados alcançados e futuro do TECNEP na Rede**

Primeiramente é necessário reafirmar que a sociedade deveria ser inclusiva. Esta não é apenas uma prática ou missão das escolas da rede e do TECNEP, ou das

instituições que já praticam a inclusão. Estes possuem suas responsabilidades, mas limitadas ao seu escopo de atuação. Cortella (1998, p.131-132) afirma que

[...] o otimismo ingênuo atribui à escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico [...] Na relação com a sociedade, a compreensão é a de que a educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso [...] Essa concepção é otimista porque valoriza a escola, mas é ingênua pois atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas.

O fato é que num contexto capitalista e de precarização do trabalho, encontrar espaço para o trabalho produtivo da pessoa com deficiência torna-se um desafio. Nesta conjuntura, o local de trabalho configura-se como uma trincheira onde funcionam rígidas regras, fixadas pelo poder. Este é o ambiente do trabalhador, seja ou não PCD. Pela ótica de Foucault (1998), as relações de poder estão inseridas e arraigadas em toda a malha social, especialmente no mercado de trabalho, onde as marcas estigmatizantes são fortemente atuantes.

O capitalismo tem como categorias centrais o trabalho e a mercadoria (MARX, 1994). Logo, a força de trabalho torna-se também mercadoria, reforçando o conceito de "mercado de trabalho". Cabe aqui um parêntesis importante, a Ação TECNEP atua principalmente na qualificação para o trabalho. Desta forma, a sua clientela continua sendo, genericamente, força de trabalho, mercadoria. A Ação TECNEP não supera esta contradição. É necessário, portanto, retirar da carga e da responsabilidade exclusiva do TECNEP toda a questão do sucesso acadêmico, profissional e até mesmo quanto à empregabilidade das PCDs que passam pela Rede. O TECNEP tem sua parcela importante de contribuição, mas não é o único responsável.

Um indicador de sucesso do programa poderia ser a questão da empregabilidade. Os coordenadores de NAPNEs foram questionados se as pessoas com deficiência que passaram pelo TECNEP conseguem ascensão na carreira acadêmica e profissional. Um dos informantes relata que "sim, pois os programas trabalham no intuito da democratização do acesso ao mundo do trabalho, e acredito que os programas têm suma importância" (CN11, 2010).

Se o objetivo último é a da empregabilidade da PCD, e se está ocorrendo de fato mesmo que num grau não tão elevado como se esperaria, então se pode afirmar o relativo sucesso no alcance dos objetivos da Ação TECNEP, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas. É importante lembrar que nem sempre os NAPNEs ou instituições componentes da Rede possuem estes tipos de dados, e de fato falta um acompanhamento mais eficaz dos egressos com deficiência da Rede.

Todavia, é necessário destacar que os problemas não estão restritos apenas ao escopo de ação dos NAPNEs, mas, é claro, também ao meio produtivo. Omote (1990, p.278) alerta que “pode haver dificuldades no ajustamento a meios externos como escola e o mundo do trabalho”. Estas dificuldades podem ser as responsáveis pela não ascensão acadêmica ou profissional de algumas PCDs, como a resposta abaixo pode mostrar: “depende a especificidade de cada caso, ainda não conseguimos permanência de todos os alunos que ingressam e existem muitas dificuldades de êxito e acessibilidade na profissionalização” (CN12, 2010).

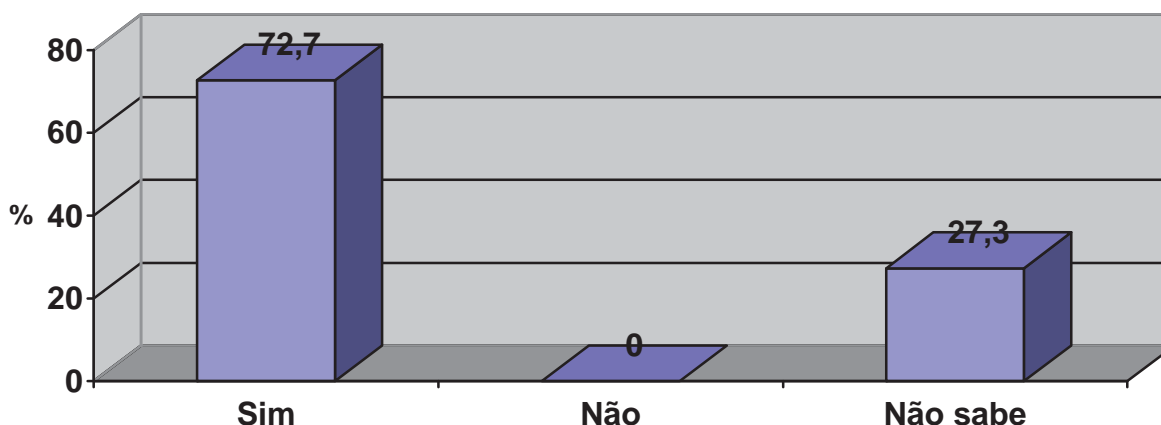
Em instituições de ensino profissional, a não ascensão profissional de seus alunos(as) pode ser considerada um fracasso. Entretanto, é necessário lembrar que o contexto do mercado de trabalho é composto por relações de produção capitalistas. Patto (1990) afirma que, nessa conjuntura, “os alunos com deficiência são considerados matéria-prima de fracasso e exclusão escolar, o que concorre para reforçar o estigma da incapacidade”.

Dos informantes dos NAPNEs que disseram que existe ascensão acadêmica ou profissional, destaca-se um depoimento:

[...] acredito que sim, pois muitas vezes a limitação não está apenas relacionada às NEs, [Necessidades Especiais] mas às relações que se estabelecem em torno. Quando são dadas as condições e principalmente quando se acredita e faz o outro (PNEs) acreditar aonde ele pode chegar, trabalhando com as suas possibilidades, com certeza ele vai além do que podemos imaginar (CN6, 2010).

Os Gestores Estaduais afirmam, na grande maioria, que a ascensão acadêmica e profissional é obtida como fruto do trabalho do TECNEP, como mostra o Gráfico 7 abaixo.

**GRÁFICO 7: Ascensão das PCDs na carreira acadêmica e profissional (respostas dos GEs)**



**Fonte: a pesquisa**

A esse respeito, um gestor estadual comenta:

[...] sim, como já citei anteriormente, temos ex-alunos que hoje estão no ensino superior (Administração, Direito, Pedagogia e outros cursos), atuando ativamente nos conselhos e fóruns estaduais e municipais. Alguns já estão inseridos no mercado de trabalho, inclusive um deles é funcionário da nossa instituição (GE10, 2010).

O depoimento a seguir, revela uma faceta de grande parte dos profissionais que trabalham com o TECNEP em toda a Rede, que possuem certo fascínio, revelam uma postura apaixonada pelo trabalho. É importante destacar que, a despeito de todas as dificuldades e falta de condições de trabalho dos NAPNEs, grande parte do sucesso das ações do TECNEP se deve a esses considerados heróis profissionais anônimos. Mesmo aparentando uma forma ingênua de manifestação, um deles declara que “os depoimentos positivos de nossos alunos egressos é a grande prova do êxito do programa” (GE4, 2010).

Quanto à ascensão, um dos alunos, num comentário interessante referindo-se a ele mesmo sobre sua experiência num Curso Superior de Tecnologia e o TECNEP, declara: “eu só conheço um (risos) então a questão acadêmica sim, consegue sim,



profissional daqui a um ano e meio a gente vai ver, não sei ainda professor, profissional não vai ser possível responder” (PCD4,2010).

Uma observação importante que deve ser feita é a obtida por meio da resposta de um Gestor Estadual, considerada aqui como uma das mais precisas. Ela demonstra a real função do TECNEP, que é dar suporte à instituição no que se refere aos assuntos ligados à inclusão: “os PNEs não passam pelo TECNEP, eles passam por cursos das instituições. A sua formação contribui em muito para o acesso ao mundo do trabalho e em sua inserção às diversas partes da sociedade e dos locais de decisão” (GE24, 2010).

De fato, o NAPNE TECNEP não é o único responsável pela inclusão e sucesso dos alunos com deficiência, mas tem a função de articular os diversos setores da instituição nas variadas atividades relativas à inclusão (BRASIL, 2000).

Destaca-se o relato de um aluno, quando diz que

[...] sim, as pessoas que passam pelo TECNEP sentem-se melhor preparadas para enfrentar uma vida acadêmica, tendo a sua disposição recursos que podem auxiliar no acompanhamento de aulas, busca de informações e melhorias na forma de ensino (PNE3, 2010).

Outro aluno com deficiência afirma que

[...] na área acadêmica eu vejo ascensão, na área de pesquisa, mas profissional ainda eu não ... eu digo empresa, fora da instituição de ensino, não percebi ainda, mas pode ser uma coisa minha, um perfil meu, não o geral. Eu tenho amigos que trabalham pra empresas, várias, Banco do Brasil, Caixa Econômica, TRE, mas eu não vejo ainda, não me vejo (PCD4, 2010).

A ação TECNEP não possui apenas pontos negativos, pois tem seus resultados. Um Gestor Regional relata ter “vários exemplos de alunos que foram atendidos, que não conseguiam concluir o ensino fundamental. Com ações desenvolvidas nos programas de inclusão TECNEP, hoje muitos concluíram o ensino médio e alguns o Curso Superior” (GR5, 2010).

Sintetizando, e a despeito de todos os problemas encontrados, é necessário afirmar que o TECNEP tem sua parcela de contribuição, mas não pode ser responsabilizado pela não inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

É imperioso também destacar pontos positivos e de sucesso que são resultados da atuação do TECNEP, como mostra o depoimento a seguir a respeito das pessoas com deficiência: “até o momento todos tiveram grande êxito, e posso afirmar que eles saíram verdadeiros profissionais” (GE23, 2010), e ainda, “entendo que são vários envolvidos nessa ascensão e projeção de futuro, mas o apoio e atendimento oferecidos pelos NAPNEs em consonância com o TECNEP, favoreceu, sim esse percurso” (CN6,2010).

## 5 - CONCLUSÃO

Considerando a evolução histórica dos direitos sociais, procurou-se neste trabalho verificar se os mesmos, principalmente aqueles que se referem às pessoas com deficiência, têm sido garantidos a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Para todos os efeitos, o ideal seria que fossem garantidos os direitos civis, políticos, sociais, assim como o direito à educação, ao trabalho, à cidadania, para todos, independentemente das diferenças, sejam elas quais forem. Para Marshall (1967) os direitos civis envolvem, dentre outros, os direitos individuais de liberdade, igualdade, direito à propriedade, direito à vida e à segurança. Já os direitos políticos referem-se ao respeito à liberdade de associação, de organização política e sindical, à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal, dentre outros.

Referindo-se aos direitos civis e políticos formalizados, pode-se afirmar que, no Brasil, as pessoas com deficiência, bem como toda a população, os possuem. Quanto aos direitos sociais, que segundo Marshall (1967) são, dentre outros, os direitos à educação, ao trabalho, à saúde, ao acesso aos meios de vida e bem-estar social, pode-se afirmar que, neste início de milênio, a garantia dos mesmos está ameaçada, tanto em nível nacional como em nível global.

Dorneles (1989, p.50) afirma que as minorias, não numéricas mas em direitos, consideradas neste trabalho como sendo também as pessoas com deficiência, são mantidas fora do âmbito de proteção legal, violando os direitos humanos. A Ação TECNEP seria, então, uma iniciativa estatal na tentativa de garantia de parte dos direitos sociais, principalmente os ligados à educação. Porém a conjuntura econômica, política e social global das últimas décadas levou à fragilização das condições para garantia desses direitos.

Na Europa, do pós-guerra até a década de 1970, como uma onda socializante no mundo capitalista, o Welfare State espalhou-se pelo mundo. Neste contexto,

emergem também os direitos para as pessoas com deficiência. Pelos princípios do Estado de Bem-estar Social, todo o indivíduo teria o direito, desde seu nascimento até sua morte, a um conjunto de bens e serviços que deveriam ter seu fornecimento garantido diretamente pelo Estado ou indiretamente, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Esses direitos incluiriam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos, dentre outros.

Isto ocorreu até como uma forma de aplacar os ânimos da sociedade explorada, postergando as ações das massas, preterindo mudanças estruturais. Com a retirada gradual desses direitos, a tendência é que a sociedade volte a se organizar e reivindicá-los. Uma demonstração deste fato pode ser observada nas atuais ondas de mobilização que estão ocorrendo por toda a Europa.

O sistema educacional profissional brasileiro está inserido numa conjuntura global e capitalista e busca atender aos objetivos do sistema produtivo que necessita de pessoal qualificado. Ele apresenta-se com o objetivo de oferecer formação, qualificação e requalificação para a força de trabalho, para que o trabalhador possa adentrar no mercado.

Neste contexto, as políticas públicas e educacionais estão atreladas às motivações econômicas e são moldadas de forma a adequar a população às necessidades do mercado, da produção e do capital. Numa sociedade competitiva, a riqueza, o poder, o prestígio e o mérito são elementos diferenciais. Na meritocracia, a Escola torna-se a grande promotora da categoria do mérito. Portanto, ressalte-se que é nesta conjuntura que a Ação TECNEP, dentro da Rede, tenta, de alguma forma, realizar sua missão: praticar e promover a inclusão.

Em uma sociedade capitalista, como excluídos podem-se considerar todos os grupos de pessoas que não participam do consumo de bens materiais, produtos e serviços, pois estão à margem ou fora do processo produtivo. São os desempregados, subempregados, sem acesso a bens culturais, saúde, educação, lazer e outros. Enfim, são os que lutam para sobreviver ao sistema. Entretanto, na

inclusão, é a sociedade que tem que se adequar ao mundo da deficiência, e não o contrário (SASSAKI, 1997). Desta forma, uma sociedade e uma escola inclusivas deveriam de fato incluir a todos(as), independentemente de diferenças que possam existir, sejam elas ligadas à cor, raça, gênero, credo, classe social ou outras características diferenciadoras. A Escola não deveria trabalhar no sentido de promoção e manutenção das diferenças, mas no de sua superação.

Todo o rol de declarações internacionais, de legislações nacionais pertinentes à inclusão e referentes às pessoas com deficiência, novos sujeitos de direito, e a própria ratificação pelo Brasil da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, em 2008, principalmente em seus artigos Artigo 24 (que trata da Educação) e artigo 27 (que trata do trabalho e emprego) podem ser consideradas como avanços. Para uma população que pelo Censo de 2000 possui mais de 34 milhões de deficiências no Brasil, apenas a garantia legal da inclusão pode não ser suficiente, mas não deixa de ser essencial.

Falta, entretanto, o real cumprimento da legislação por parte do Estado e das instituições. As condições deveriam ser garantidas a todas as pessoas, independentemente de diferenças. Se isto fosse cumprido, não seria necessária uma legislação especial para pessoas com deficiência ou para qualquer outro grupo.

É necessário também destacar que uma condição de igualdade de direitos não será alcançada de forma espontânea. Por mais benevolentes que possam ser e parecer as políticas públicas e ações governamentais, seria necessária uma mobilização reivindicatória expressiva por parte da sociedade. Seja nos contextos políticos ou educacionais, mudanças estruturais profundas e progressistas não ocorrem de forma natural, devem ser provocadas, a população deve ser o ator principal, não coadjuvante.

Surge então um questionamento: a inclusão será fruto de mobilizações e luta? Então a responsabilidade passa a ser dos grupos excluídos? E o Estado? E o MEC/SETEC? E as escolas da Rede? O fato é que, de uma maneira geral, as pessoas com deficiência ainda permanecem como excluídas do processo educacional,

profissional e produtivo, lembrando que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi concebida como instrumento de política voltado para as denominadas classes desprovidas, mas esta tarefa apresenta-se como que difícil de se ver cumprir.

Uma vez que se trata aqui explicitamente de classes, é fundamental recorrer novamente a Marx e seu conceito de classes. Com esta abordagem ficaria claro que as classes desprovidas (dos meios de produção) estão claramente em desvantagem em relação aos detentores dos meios de produção<sup>8</sup>. Assim, a clientela do TECNEP, proletárias<sup>9</sup> em sua grande maioria, sentem na pele, e de forma aguda, não só os problemas decorrentes das deficiências, mas da diferenças de classes.

Atualmente, pelos documentos oficiais, a principal missão da atuação dos componentes da Rede é a “promoção da justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”, buscando contribuir para uma “sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária” (BRASIL, 2010c, p.6). Será que esta missão tem sido cumprida? Apesar de importante, a busca por esta resposta extrapola aos objetivos deste trabalho.

Também é importante resgatar que a Ação TECNEP na Rede atua com a concepção, pela proposta oficial do MEC, de promover a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania para as pessoas com deficiência. Será que esta missão também tem sido cumprida? Na busca por esta resposta é necessário destacar que: um mero programa isolado de governo não acabará com diferenças historicamente construídas, e é patente também que a questão da inclusão da Rede não é e nem será resolvida de forma legal apenas.

É fato que muitas instituições componentes da Rede simplesmente delegam as funções aos NAPNEs e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas. Entretanto, a implantação de uma cultura de inclusão não pode ficar a cargo de poucas pessoas ou departamentos: deve ser institucionalizada. A função primordial do NAPNE é, antes de tudo, mobilizar a instituição, articular as ações visando à inclusão, mas a responsabilidade não é privativa dele, é da instituição como um todo.

---

<sup>8</sup> Burguesia

<sup>9</sup> Classe trabalhadora, operários, não detentores dos meios de produção

É mister destacar que, para que a inclusão possa ocorrer na Rede, seria necessário também todo um esforço público anterior, desde a Educação Básica, que passasse por outros serviços como os de saúde, transporte, reabilitação. Mesmo fora da competência da Rede e do TECNEP, estes são elementos *sine qua non* para que as pessoas com deficiência pelo menos cheguem às portas do ensino elitizado da Rede. A sociedade como um todo deveria ser inclusiva.

É necessário, portanto, retirar da carga e da responsabilidade exclusiva do TECNEP toda a questão do acesso, permanência, sucesso acadêmico, e até mesmo empregabilidade e sucesso profissional das pessoas com deficiência que passam pela Rede, até porque não são garantidos aos NAPNEs todos os recursos necessários para o desempenho de suas funções.

Mesmo considerando o pouco mais de uma década de existência da Ação TECNEP, é possível verificar que a mesma não está presente em 100% da Rede, e onde está presente, não pode ser considerada como consolidada. Apesar da existência de NAPNEs constituídos em muitas escolas da Rede, e de existirem casos de excelência no funcionamento de alguns, a falta de institucionalização da Ação TECNEP na Rede parece constituir-se como regra geral.

Estas situações são consequências, além do não cumprimento da legislação pertinente, também da falta de vontade política para implementação e consolidação da Ação TECNEP. No cenário encontrado nesta pesquisa, verificou-se a precariedade de condições de trabalho dos NAPNEs que apresentam problemas de infraestrutura física, falta de recursos materiais, recursos humanos, financeiros, dentre outros. Estas necessidades deveriam ser supridas pelo Estado e pela gestão local das escolas da Rede.

Também se verificou que a carência de recursos humanos, tanto do ponto de vista numérico como da qualificação necessária dos atores do processo, resulta num atendimento precário para as pessoas com deficiência. Observou-se ainda a falta de projetos políticos pedagógicos que norteiem as componentes da Rede nos princípios e práticas da educação inclusiva. Detectou-se que, mesmo a despeito das exigências

legais, a maioria das escolas não se encontra preparada para receber pessoas com deficiência, sejam elas de quais grupos forem.

Com relação à questão do acesso à educação profissional, as formas de seleção implementadas na Rede para ingresso nos cursos regulares acabam se tornando barreiras naturais de ingresso ao ensino público, não só para as pessoas com deficiência, mas também para as camadas mais populares da sociedade. Quanto aos alunos com deficiência que obtêm acesso, nem sempre existe a viabilização da permanência e muito menos de oportunidades de participação nas decisões e nos planejamentos das ações que lhes são devidas. O simples acesso aos cursos ofertados na Rede não garante o sucesso profissional e acadêmico.

É mister, portanto, também resgatar e destacar que há pontos e resultados positivos da Ação TECNEP na Rede, tais como a quebra de barreiras arquitetônicas e de preconceitos, a conscientização e a mudança da cultura interna, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva, a aproximação com a comunidade, a concretização de parcerias importantes firmadas, as trocas de experiências e o fascínio com o trabalho inclusivo de alguns profissionais, muitas vezes com um otimismo aparentemente ingênuo, ou não. Em suma, a Ação TECNEP não se constitui de insucessos somente, tem seus resultados, tem sua história, tem sua importância.

Quanto à situação atual da Ação TECNEP, cabe aqui enfatizar uma informação importante que é a relacionada ao eventual fim da Ação TECNEP na Rede dentro da estrutura do MEC, informação ventilada no final do 1º semestre de 2011. Com a reestruturação das Secretarias no MEC, fruto também das mudanças da nova gestão da presidenta Dilma Rousseff, a Ação TECNEP acabou ficando órfã<sup>10</sup>. Tal reestruturação, assim como a das diretorias administrativas do Ministério da Educação, apareceu publicada no Diário Oficial da União de 17 de maio de 2011 (BRASIL, 2011b). Na reestruturação, que conta também com a extinção da SEESP, o programa de educação inclusiva foi incorporado à Secretaria de Educação

---

<sup>10</sup> O Anexo IV apresenta a estrutura do MEC até 2010. O Anexo V apresenta a estrutura da SETEC até 2010.



Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), antiga SECAD, que passa agora a possuir também a diretoria de Educação Especial (BRASIL, 2011c).

Na publicação do novo quadro administrativo de funções do MEC, a Diretoria da SETEC, que respondia pela Gestão Central da Ação TECNEP, não foi mais contemplada, ou seja, a Ação TECNEP deixou de existir formalmente na estrutura da referida Secretaria. Este fato gerou inquietação, insatisfação e certa revolta na comunidade que compõe o TECNEP na Rede, levando a uma manifestação formal dos Gestores Estaduais, Regionais e Coordenadores dos NAPNEs locais quanto ao futuro da Ação TECNEP na Rede e na SETEC.

Possivelmente como resultado desta manifestação, foi divulgado aos gestores TECNEP um memorando interno da SETEC comunicando que uma servidora passou a ser "representante da SETEC nos assuntos que dizem respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígenas, Direitos Humanos e a Ação TECNEP". Aparentemente, parecem ser muitas atribuições para uma servidora, entretanto, um memorando interno não deixa de ser um documento oficial.

Todavia, alguns questionamentos dos Gestores TECNEP não foram respondidos pela SETEC e continuam em aberto: haverá a continuação da Coordenação de Educação Profissional Tecnológica Inclusiva? Como ficará a situação dos recursos humanos da SETEC comprometidos com a inclusão? Qual a atual proposta da SETEC/MEC para as ações voltadas a Inclusão? Quais os desdobramentos que a SETEC/MEC espera realizar na área da Inclusão com a proposta da nova estrutura? Como a SETEC/MEC subsidiará as instituições componentes da Rede no cumprimento da legislação na área da Inclusão?

Esta é uma situação claramente temporária e este é o atual estado formal da Ação TECNEP no Brasil, em julho de 2011. As consequências dos desdobramentos desta situação, o curto, o médio e o longo prazo mostrarão.

Uma coisa é certa: com todos estes elementos, pode-se concluir que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, políticas estas que se refletem na Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, 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.

À guisa de finalização, o pesquisador, também como Gestor Estadual da Ação TECNEP, destacaria ou acrescentaria alguns pontos considerados como importantes para a consolidação da Ação TECNEP na Rede:

- exigência de cumprimento de toda a legislação referente à acessibilidade, eventos, libras, Convenção da ONU, cotas, dentre outras, no âmbito da Rede e do Ministério da Educação;

- obrigatoriedade, com fiscalização da SETEC, de composição e funcionamento dos NAPNEs nas instituições da Rede (mesmo estas possuindo autonomia administrativa);

- necessidade de institucionalização da Ação TECNEP nas instituições;

- contratação de pessoal qualificado;

- capacitação sistemática dos(as) envolvidos(as) com a Ação TECNEP e comunidade acadêmica;

- trabalho intenso de conscientização junto aos diretores das escolas da Rede;

- provisão de dotação orçamentária própria nas instituições;

- aumento de dotação orçamentária pela SETEC aos NAPNEs;

- aprimoramento da articulação entre Gestores Regionais, Estaduais e Coordenadores de NAPNEs;

- implementação de formas de acompanhamento sistemático do MEC/SETEC nas ações;

- publicação e atualização sistemática de documentos, estatísticas, dados e informações a respeito da Ação TECNEP na *web* pela Gestão Central.

- incentivo para aprofundamento destas questões em outros trabalhos de cunho científico.

Numa visão otimista, e emprestando agora a expressão de um Gestor Estadual da Rede, concorda-se com ele quando afirma que:

[...] o TECNEP não pode pensar em existir para sempre, ele tem que trabalhar para um dia deixar de existir, pois quando isso ocorrer já será uma cultura nas instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica, a educação inclusiva e o atendimento aos PNEs. Eu trabalho para que isso ocorra diariamente (GE24, 2010).

Antes de se constituir como uma crítica, este trabalho teve o objetivo de mostrar e analisar a situação da Ação TECNEP na Rede, para que possa servir como base para a atuação política e administrativa na busca de solução para os problemas encontrados, e na busca da garantia do gozo dos direitos por todos os segmentos da sociedade, especialmente os das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L.P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ARANHA, M.S.F. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. Brasília: CORDE, 2005.

AZEVEDO, J.M. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: M. T. E Mantoan (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC: 1997, p. 162-166.

BRASIL **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento Base. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 02 set. 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de julho de 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais do estado, 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](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em 20 set. 2010e.

BRASIL. **Lei n.º 378 de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75953&norma=102716>>. Acesso em: 09 de março de 2011.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm) - Acesso em: 06 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico da Educação Profissional**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **População residente – censo 2000**: Brasil, unidades da federação e municípios, 2000. IBGE, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/)>. Acesso em 23 mar. 2010d.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: aAdaptações curriculares. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998, 62p.

BRASIL. **Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2011b.

BRASIL. **MEC terá novas secretarias em sua estrutura organizacional.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16628:mec-tera-novas-secretarias-em-sua-estrutura-organizacional&catid=222&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16628:mec-tera-novas-secretarias-em-sua-estrutura-organizacional&catid=222&Itemid=86)>. Acesso em: 20 de jun. 2011c.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, 2010c.

CARDOSO, M.A.C.C. **Barreiras arquitetônicas no ambiente construído.** (Dissertação de Mestrado). Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo. São Carlos: 1996.

CARNEIRO, M.A. A interface educação profissional/educação especial. In: **Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização** – Educação Profissional: Indicações para a ação. Brasília, 2002

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CURY, C.R.J. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

DAL RI, N.M. **Educação e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 2004. 315f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DEL MASSO, M.C.S. **The deinstitutionalization movement.** Carbondale: Rehabilitation Institute, 1984.

DEL MASSO, M.C.S.; ARAÚJO, R.C.T. Necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.) **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008.

DELLA VOLPE, G. **Rousseau e Marx - A liberdade igualitária.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

DEPRESBITERES, L. **Educação profissional:** seis faces de um mesmo tema. São Paulo: Senac, 2001.

DORNELES, J.R. **O que são direitos humanos.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

FONSECA, C.S. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, v.1, 1961.

FOREST, M., PEARPOINT, J. Inclusão: Um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 137-141

FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociologia.** México,n.3, jul/set. p3-20. 1998.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.

GAIO, R. Diálogo com a História. In: GAIO, R.;MENEGETTI, R.G.K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, S.R.O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica** – GT: Trabalho e Educação da ANPED. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

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

GLAT, R.; FONTES, R.; PLETSCHE, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social:** desafios de uma educação cidadã. UNIGRANRIO Editora. Duque de Caxias: 2006. p 13-33.

GOFFMAN, E. **Asylums.** Chicago: Aldine Publishing Company. 1962.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** São Paulo: Global, 1983.

JANNUZZI, G.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M.C.M. (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KANNER, L. **A history of the care and study of the mentally retarded.** Springfield: Charles C. Thomas Publisher. 1964.

MACE, R. **Universal design.** Disponível em: <<http://www.ncsu.edu/project/design-projects/udi/>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

MACPHERSON, C.B. **A democracia liberal**: origens e evolução. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

MAIA, L.M. **Minorias**: retratos do Brasil de hoje. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação inclusiva**: direito a diversidade - Ensaios pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MANZINI, E.J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**. Rio Claro, v 10, n.1, p. 31-36. 2005.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar. 1967.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. v. I t. I.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento-Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MENDES, C.P. **Acessibilidade é a chave para 25 milhões de brasileiros**. Disponível em: <[HTTP://www.novomilenio.inf.br/real/ed140z.htm](http://www.novomilenio.inf.br/real/ed140z.htm)>. Acesso em 23 set. 2010.

MENDES, E.G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2000.

MENDES, E.G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial**: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003. p. 25-41.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? In: LIDE - Seminário Educação Inclusiva: realidade ou utopia? – 2001. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

NUNES, L.R.O.P.; NUNES, F. P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C., CAIADO, K.M.C.; JESUS, D.M. (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.



OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão no Brasil: Políticas Públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. **O processo de inclusão no Brasil**: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular. São José dos Campos: Pulso, 2006.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.II, n.I, p.33-48, 2005.

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: **Anais do Encontro Paranaense de Psicologia - 4**, 1990, Londrina. Anais... Londrina: Sociedade de Psicologia, 1990. p. 276-9.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PESSOTI, T. **Deficiência Mental**: da superdotação à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, R. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

RIBEIRO, M.A. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva. In: CAVALCANTI, A. GALVÃO, C. **Terapia ocupacional**: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 417-419.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade motora adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 63-69.

SANTOS, B.S. **El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política**. Madri: Trotta/ ILSA, 2005.

SASSAKI, R.K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Disponível em < <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855> > Acesso em: 10 jul. 2011a.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI; R.K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em <<http://www.unimep.br/inclusao/texto.html>>. Acesso em: 10 de jul. 2011b.

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores (Trad. M. F. Lopes). Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SILVA, A. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, K.V.; SILVA, M.H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SIMÕES JUNIOR, G. **O pensamento vivo de Marx**. São Paulo: Martins Claret Editores, 1986.

SKLIAR, C. (Org.). Introdução: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. **Cadernos de Autoria** nº 2. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Lisboa: Moraes, 1981.

TORRES, E.F.; MAZZONI, A.A.; ALVES, J.B.M. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência informação**. Brasília, v.32, n.3, p. 83-91, set-dez, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

VENTORIM, S. Formação de professores com, na e para a educação inclusiva. In: **X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória. Anais UFES, v.1, p. 113-121, 2006.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito capitalista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – Questionário submetido aos Coordenadores dos NAPNEs

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Função no TECNEP: \_\_\_\_\_

### Questionários para Gestores do TECNEP no Brasil

1- Houve (ou há) problemas para a implantação e consolidação do TECNEP na sua jurisdição? Quais?

2- Os PNEs têm participado do processo de elaboração dos diversos planejamentos para as ações TECNEP?

3- Em sua jurisdição são cumpridas as leis e normativas relativas a:

- a) quotas para alunos (a política de sua instituição prevê o uso de quotas?),
- b) quotas para servidores (percentual de 1% a 5%, de acordo com o número de servidores),
- c) acessibilidade física estrutural,
- d) profissionais capacitados para atendimento,
- e) recurso didáticos,
- f) outras.

4- Se não são cumpridas, qual a razão do não cumprimento? O que seria necessário para o cumprimento?

5- Existe forma diferenciada para acesso de PNEs aos cursos regulares ofertados? Quais? Qual seria a forma ideal de seleção?

**6-** As instituições de sua jurisdição utilizam o **SISU** (Sistema de Seleção Unificada) como forma de seleção? Se sim, a utilização do ENEM **beneficiou** ou **prejudicou** acesso dos PNEs? Comente.

**7-** A implantação e consolidação da Ação TECNEP em sua jurisdição pode colaborar para um processo de democratização do acesso à educação? Comente.

**8-** Qual a importância da Ação TECNEP para a educação Inclusiva ?

**9-** De uma maneira geral, os PNEs que passaram pelo TECNEP conseguem ascensão na carreira acadêmica e profissional? (se for possível responder)

**10-** Na sua visão, qual o futuro (evoluções, mudanças, riscos, ou outras) do TECNEP na sua jurisdição e na Rede Federal de Educação Tecnológica, a médio e longo prazo?

**11-** Outras observações que julgar importante.

**APÊNDICE II – Questionário submetido aos Gestores do TECNEP**

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Função no TECNEP: \_\_\_\_\_

**Questionários para Gestores do TECNEP no Brasil**

1- Houve (ou há) problemas para a implantação e consolidação do TECNEP na sua jurisdição? Quais?

2- Os PNEs têm participado do processo de elaboração dos diversos planejamentos para as ações TECNEP?

3- Em sua jurisdição são cumpridas as leis e normativas relativas a:

- a) quotas para alunos (a política de sua instituição prevê o uso de quotas?),
- b) quotas para servidores (percentual de 1% a 5%, de acordo com o número de servidores),
- c) acessibilidade física estrutural,
- d) profissionais capacitados para atendimento,
- e) recurso didáticos,
- f) outras.

4- Se não são cumpridas, qual a razão do não cumprimento? O que seria necessário para o cumprimento?

5- Existe forma diferenciada para acesso de PNEs aos cursos regulares ofertados? Quais? Qual seria a forma ideal de seleção?

6- As instituições de sua jurisdição utilizam o **SISU** (Sistema de Seleção Unificada) como forma de seleção? Se sim, a utilização do ENEM **beneficiou** ou **prejudicou** acesso dos PNEs? Comente.

**7-** A implantação e consolidação da Ação TECNEP em sua jurisdição pode colaborar para um processo de democratização do acesso à educação? Comente.

**8-** Qual a importância da Ação TECNEP para a educação Inclusiva ?

**9-** De uma maneira geral, os PNEs que passaram pelo TECNEP conseguem ascensão na carreira acadêmica e profissional? (se for possível responder)

**10-** Na sua visão, qual o futuro (evoluções, mudanças, riscos, ou outras) do TECNEP na sua jurisdição e na Rede Federal de Educação Tecnológica, a médio e longo prazo?

**11-** Outras observações que julgar importante.

**APÊNDICE III – Questionário submetido aos alunos (NPEs)****Nome: (opcional)** \_\_\_\_\_**Instituição:** \_\_\_\_\_**Tipo de Deficiência:** \_\_\_\_\_**Questionários para Alunos PNEs do TECNEP**

- 1- Qual a importância da Ação TECNEP para a educação Inclusiva ?
- 2- Os PNEs têm participado do processo de elaboração dos diversos planejamentos para as ações TECNEP na escola?
- 3- Você saberia dizer se na escola são cumpridas as leis e normativas relativas a:
  - a) quotas para alunos (a política de sua instituição prevê o uso de quotas?),
  - b) quotas para servidores (percentual de 1% a 5%, de acordo com o número de servidores),
  - c) acessibilidade física estrutural,
  - d) profissionais capacitados para atendimento,
  - e) recurso didáticos,
  - f) outras.
- 4- Se não são cumpridas, você saberia listar o que seria necessário para o cumprimento?
- 5- A escola está preparada para receber alunos DF, DV, DA ou outros ?
- 6- Existe forma diferenciada para acesso de PNEs aos cursos **regulares** ofertados pela escola? Quais? Qual seria a forma ideal de seleção?
- 7- Se a instituição utiliza o **SISU** (Sistema de Seleção Unificada, ENEM, etc) como forma de seleção, esta nova forma de seleção **beneficiou** ou **prejudicou** acesso dos PNEs?  
Comente.

**8-** A implantação e consolidação da Ação TECNEP pode colaborar para um processo de democratização do acesso à educação? Comente.

**9-** Qual a importância da Ação TECNEP para a educação Inclusiva ?

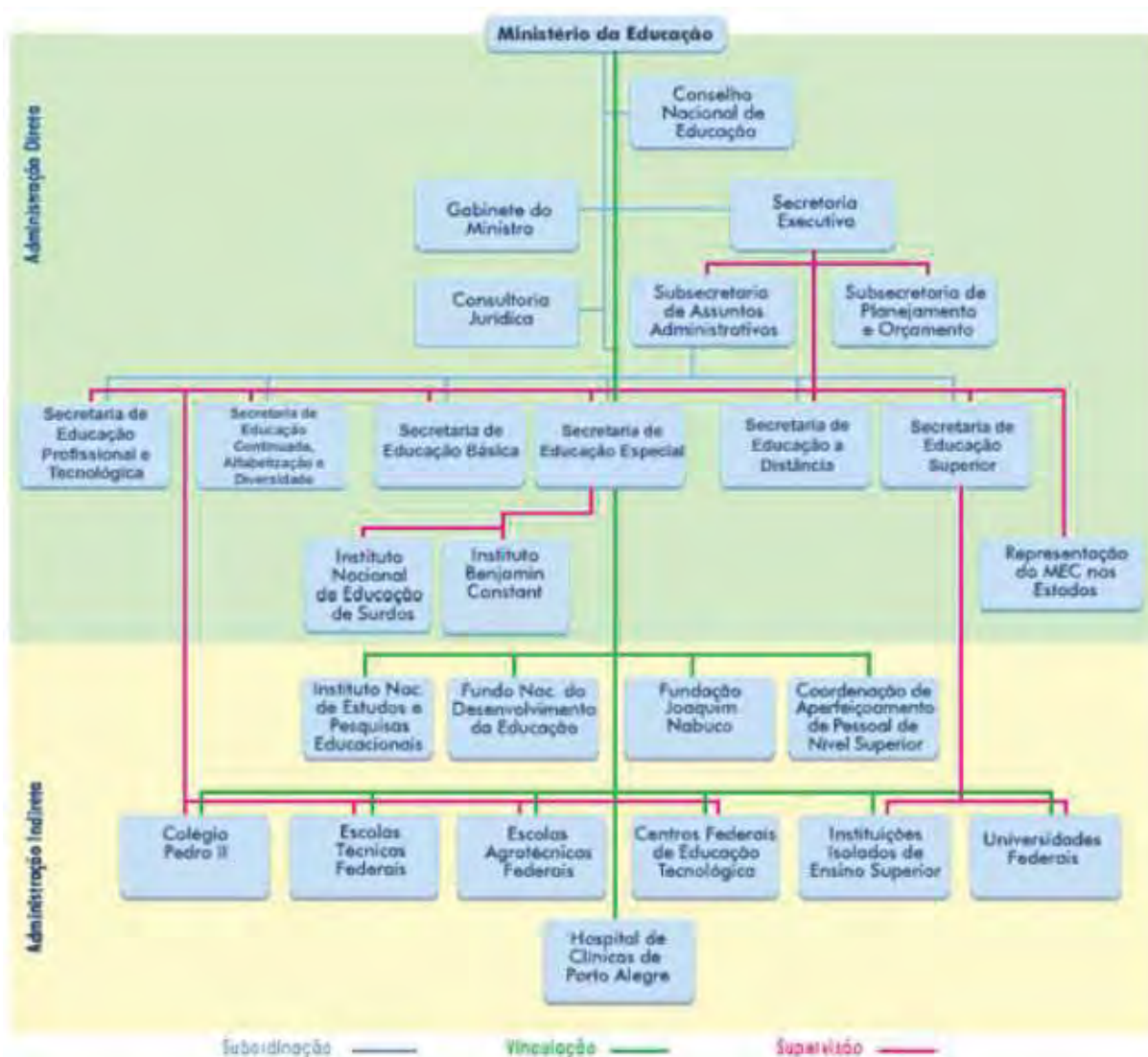
**10-** De uma maneira geral, os PNEs que tiveram algum atendimento pelo TECNEP, conseguem ascensão na carreira acadêmica e profissional? (se for possível responder)

**11-** Outras observações que julgar importante.



## ANEXOS

## ANEXO I – Estrutura do Ministério da Educação até 2010

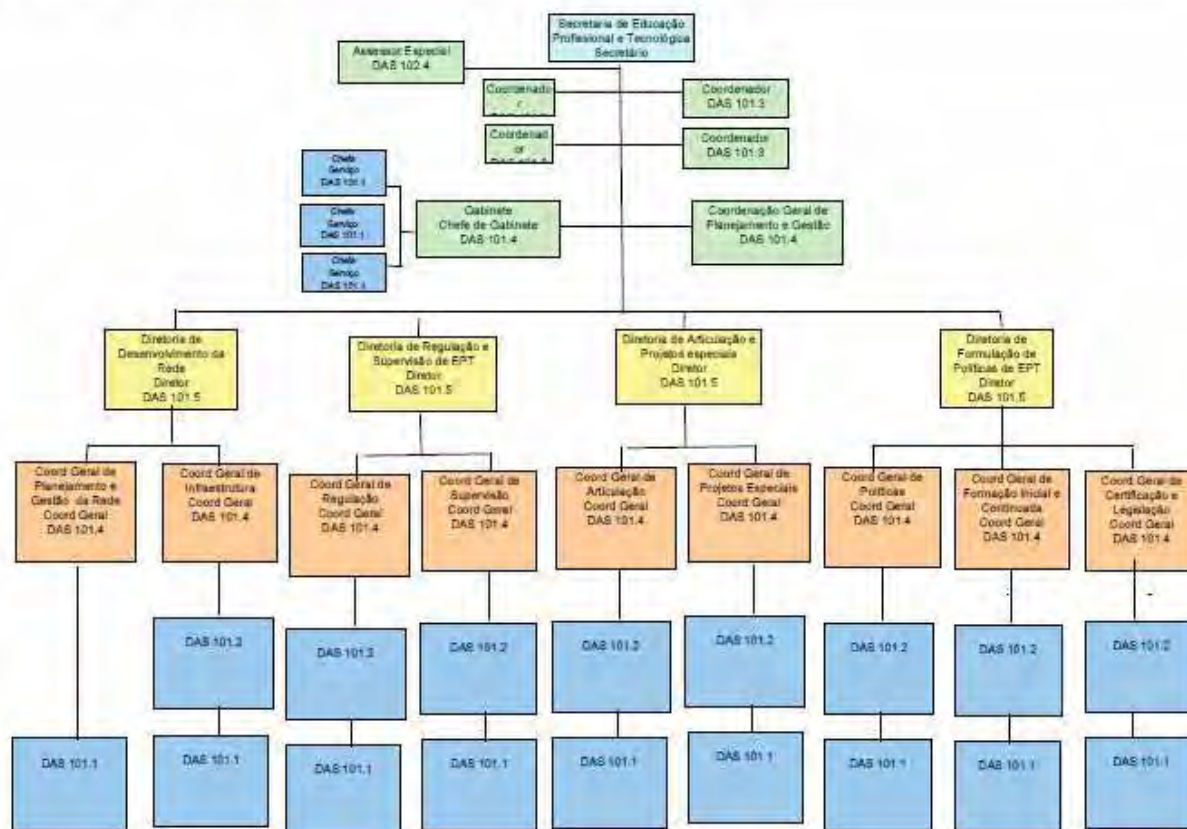


**Fonte:** Relatório de Gestão SETEC – 2010

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article)

## ANEXO II – Estrutura da SETEC até 2010

## Organograma SETEC



**Fonte:** Relatório de Gestão SETEC – 2010

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article)