

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Sula Cristina Teixeira Nunes

**O PROGRAMA TEC NEP:
A educação profissional na perspectiva inclusiva**

Porto Alegre
1º semestre
2012

Sula Cristina Teixeira Nunes

**O PROGRAMA TEC NEP:
A educação profissional na perspectiva inclusiva**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Nalú Farenzena

Porto Alegre,
2012

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Nalú Farenzena pelo acolhimento durante esse processo de escrita, pela disponibilidade, pelas carinhosas palavras de incentivo e, principalmente pela persistência em me resgatar de minhas fugas...

À minha amada mãe, Sandra, a orientadora da minha vida, sempre me incentivando e apoiando em minhas escolhas.

Ao meu filho Matheus pela companhia durante as madrugadas de escrita e pela compreensão nos momentos difíceis.

Ao Felipe, meu amigo e esposo, por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu não acreditei.

Pelo apoio e interesse da minha irmã Thais que sempre se faz presente.

Aos amigos que compreenderam a minha ausência e me incentivaram nessa caminhada, em especial àqueles que comigo trabalham e lutam pela educação.

Às minhas companheiras de aula: Vanisse, Caroline, Daniela e Cátia que tornaram a jornada mais leve e divertida.

Pela disponibilidade e confiança dos Coordenadores dos NAPNEs, participantes desta pesquisa.

.

RESUMO

O presente trabalho trata da implementação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) enquanto proposta de expansão da educação profissional para os sujeitos com deficiências numa instituição situada no Rio Grande do Sul, integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Programa TEC NEP é uma ação implantada no ano 2000, coordenada pela Secretaria de Educação Tecnológica e pela extinta Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), que visa expandir a oferta de educação profissional, possibilitando o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos das pessoas com deficiências. O objetivo deste estudo é verificar como as ações propostas pelo TEC NEP estão sendo implementadas nos *campi* desta instituição, através da percepção de coordenadores de Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), pois são estes que efetivam o programa no âmbito institucional. A perspectiva metodológica adotada foi a da análise de implementação de política pública com a contribuição dos pressupostos da pesquisa social. O estudo envolveu estudos de referências sobre políticas públicas, educação profissional, educação especial e pesquisa em ciências sociais, levantamento e análise de documentos normativos, assim como pesquisa junto à instituição, envolvendo observação dos aspectos de acessibilidade arquitetônica nos *campi* e a coleta de informações através de questionário. Os dados obtidos foram analisados de modo a oferecer informações quanto ao histórico de implementação do TEC NEP, características do processo seletivo, o número de alunos com deficiência, as estratégias para favorecer a inclusão escolar, o acompanhamento da inserção no mundo do trabalho, financiamento das ações, capacitação dos membros do NAPNE, adequações de estruturas físicas, dificuldades de implementação, benefícios verificados, assim como sugestões e considerações feitas pelos participantes da pesquisa. Após 12 anos da implantação do Programa TEC NEP, suas ações foram expandidas na rede federal, surtindo bons resultados em termos de inclusão, porém seu alcance ainda é reduzido, considerando sua presença em apenas 272 das 402 unidades da rede. Observa-se que o número de matrículas de alunos com deficiências ainda é pouco expressivo, fato que pode estar relacionado às condições de acesso e permanência desta população nessas instituições, o que reflete no número reduzido de egressos e o quase inexistente acompanhamento destes ao mercado de trabalho. Outro obstáculo importante refere-se à formação docente e dos servidores envolvidos no processo de inclusão. Há necessidade de contratação de profissionais que propiciem a inclusão, como os intérpretes de libras e os revisores de braille, mas principalmente de um profissional com formação em educação especial que articule as ações dentro dos pressupostos da educação inclusiva. Com base nesta pesquisa é possível afirmar que uma das maiores dificuldades deste programa tem sido a falta de registros e de divulgação das ações realizadas, esses permitiriam realizar um processo de avaliação adequada sobre a efetividade do programa e, desse modo, a sinalização de novos rumos para Ação TEC NEP. É indispensável um maior planejamento, acompanhamento e avaliação da implementação das ações propostas pelo programa pelos órgãos responsáveis.

Palavras-chave: Educação especial. Políticas públicas na educação. Programa TEC NEP. Inclusão e educação profissional.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Ações realizadas nos NAPNEs	40
Tabela 1 - Número de alunos inclusos por nível de ensino.....	37
Tabela 2 - Relação de deficiências, transtornos e dificuldades por núcleo.....	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
1.1	JUSTIFICATIVA.....	7
1.2	OBJETIVOS	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUAL	9
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	9
2.2	A HISTÓRIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA .	17
2.3	A REDE FEDERAL E O PROGRAMA TEC NEP	22
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS	26
3	METODOLOGIA	32
3.1	INSTRUMENTOS.....	32
3.2	PARTICIPANTES	34
3.3	LOCAL.....	34
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERENCIAS	53
	APÊNDICES	58
	APÊNDICE A – Questionário	59
	APÊNDICE B – Termo de consentimento	60

1 INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como um direito de todos, norteia as políticas educacionais que almejam a efetivação da igualdade constitucional dos cidadãos brasileiros. A promoção da inclusão de grupos notoriamente discriminados visa superar o processo de exclusão historicamente imposto. Às pessoas com deficiência, a inclusão deve ser realizada por intermédio de políticas de ações afirmativas e pela conscientização da sociedade acerca das potencialidades desses indivíduos.

Apesar de inclusão não dizer respeito somente à escola, é nesse ambiente que o assunto vem ganhando mais força e gerando mais questionamentos por parte da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), situa a educação especial como uma modalidade de ensino, sendo uma de suas estratégias a oferta do atendimento educacional especializado. Além de assegurar a educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade.

A Ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas), enquanto política educacional no viés inclusivo foi implantada na rede federal no ano 2000 pela Secretaria da Educação Tecnológica e pela extinta Secretaria da Educação Especial, ambas do Ministério da Educação (MEC), com o propósito de garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos. O Programa TEC NEP visa à expansão das vagas na rede federal para os sujeitos com deficiências através da promoção do acesso, da permanência e do sucesso no avanço dos estudos com a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Programa TEC NEP afina-se com a, posterior, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enquanto política pública que aspira à ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social dos sujeitos da educação especial.

Para a inclusão acontecer na sociedade e na educação, dependerá necessariamente da mudança de valores e da vivência de um novo paradigma que

não se faz com simples recomendações técnico-burocráticas, faz-se com profundas reflexões.

O presente estudo situa-se no contexto das políticas públicas em educação especial no campo da educação profissional, para tanto é necessário contextualizar o quadro atual desta modalidade considerando os aspectos históricos e políticos em que ocorreram seus desdobramentos e culminaram no modelo atual de educação para o trabalho. Igualmente se faz necessário realizar o resgate histórico dos processos de profissionalização da população com deficiências no Brasil. O aporte teórico das *Políticas Públicas* instrumentaliza, juntamente com as contribuições da pesquisa social, a análise do Programa TEC NEP na efetivação das ações inclusivas.

Desta forma, a presente pesquisa busca construir um quadro histórico e político que situa a escolarização para o trabalho dos sujeitos da educação especial dentro de uma unidade da rede federal de ensino.

1.1 JUSTIFICATIVA

Esse tema tem sua relevância na luta pela democratização da educação profissional, incluindo a exigência de qualidade dos serviços, de acesso, de permanência dos alunos e de conclusão como um direito social. Reconhecendo o direito ao trabalho dos sujeitos com deficiências, esforços são encetados para desalojar a relação entre educação especial e educação profissional da periferia dos sistemas de ensino, de acordo com o discurso oficial.

Portanto, devem ser forjados meios viáveis de se realizar aprendizagens efetivas que formem os alunos não apenas como mão de obra, mas como cidadãos cientes de seus direitos e deveres. Os processos educacionais inclusivos, frutos de políticas públicas, fundamentados na concepção de direitos humanos, devem ser um possibilitadores da educação para o trabalho. Porém, para que essa possibilidade se efetive é necessário que se instrumentalizem e profissionalizem as ações inclusivas, para que, desta forma, os discursos teóricos sejam colocados em prática e que a prática permaneça em constante reflexão.

A pretensão é que este estudo traga contribuições para o planejamento e para implementação de futuras políticas públicas na área da educação profissional inclusiva. Mais especificamente, que contribua para a qualificação da atual Ação TEC NEP, por meio da verificação das barreiras existentes e da adequação das ações para que a rede federal possa atender as atuais necessidades de formação profissional e social dos indivíduos com deficiências.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é analisar como o Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas - está sendo implementado no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência nos cursos da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (EPCT). Este programa tem o objetivo de constituir centros de referência para a expansão da oferta de vagas de educação profissional para as pessoas com necessidades educativas específicas, bem como para a inserção destas pessoas ao mercado de trabalho.

A análise será realizada a partir da percepção de Coordenadores dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educativas específicas (NAPNE) de um Instituto Federal situado no estado do Rio Grande do Sul sobre como o Programa está contribuindo para o acesso dos sujeitos com deficiência à educação profissional na rede federal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUAL

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Historicamente a educação profissional ocorreu, no Brasil, através da observação e da prática dos ofícios, estes eram aprendidos durante o processo do trabalho, valorizando a experiência em detrimento do conhecimento formal. Até o início do século XIX não há registros de iniciativas de aprendizagens sistemáticas nesse campo (MOURA, 2010). Esse caráter essencialmente prático da educação profissional permanece até hoje, não nos mesmos moldes, mas em formatos dele derivados.

No âmbito escolar, o que existia até então era a educação propedêutica destinada à elite brasileira garantindo, dessa forma, a reprodução de classes sociais e o poder da classe dominante, aos demais o acesso à escolarização era negado.

Para entendermos esse processo é necessário realizar um rápido resgate de como ocorreu a educação profissional ao longo dos anos, assim como demarcar o seu cenário político ao longo da sua história. Faz-se necessário, também, ressaltar que esse levantamento histórico está baseado na perspectiva do trabalho como princípio educativo que se opõe à simples formação para o mercado de trabalho e propõe a construção da autonomia pela incorporação de valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (RAMOS, 2005). Por isso, nesse resgate, a intenção é buscar, na história da educação profissional, a articulação com a educação básica.

A origem da Educação Profissional é marcada pela criação do Colégio de Fábricas em 1809, conforme consta no Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa modalidade de ensino nasce em uma perspectiva assistencialista que amparava órfãos e desvalidos da sorte, coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa.

Já em 1816 foi criada a Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos; em 1861, foi

organizado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das secretarias de Estado.

A partir da década de 1840 foram construídas Casas de Educandos e Artífices nas capitais de província, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente foram criados os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelos juizados de órfãos.

Na segunda metade do século XIX foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os liceus de artes e ofícios.

Já no século XX, a preocupação assistencialista é secundarizada como atividade fim da educação profissional, e esta passa a assumir também a preparação de operários para o exercício profissional. O poder público busca acionar esforços para a organização dessa formação, em virtude das demandas do campo econômico que passa a exigir operários minimamente qualificados. Em 1906, há a ampliação dos horizontes de atuação da formação profissional para atender a indústria, o comércio e a agricultura.

Em 1909 são criadas dezenove escolas de aprendizes e artífices, as quais, mais tarde, deram origem à atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Estas instituições também possuíam caráter assistencialista, sendo destinadas aos pobres e humildes, assemelhavam-se aos liceus de artes e ofícios, sendo voltadas para o ensino industrial e custeadas pelo estado.

Chega-se, então, à década de 1930 com a educação básica estruturada de forma completamente dual, diferenciando a elite social da classe dos trabalhadores desde o curso primário.

A educação básica era estruturada da seguinte forma: o curso primário, com duração de quatro anos, era sucedido pelo curso ginásial organizado na lógica da educação propedêutica para o ensino superior, tinha duração de cinco ou seis anos, era destinado às classes sociais mais elevadas (MOURA, 2010).

Os cursos profissionais, destinados às crianças e jovens da classe trabalhadora, possuíam caráter terminal, ou seja, a escolarização era finalizada

nessa etapa, pois eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Além disso, não habilitava para o ingresso para o ensino superior. Este era destinado apenas aos alunos oriundos do ensino secundário, exclusividade da elite.

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional. Nesse período destacam-se os decretos federais n.º 19.890/31 e n.º 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário, bem como o de n.º 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador.

No ano seguinte, em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Este documento preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico): “É importante apontar que o manifesto vem corroborar com o caráter dualista da educação, separando aqueles que pensam daqueles que executam as atividades” (RAMOS, 2005, p. 63).

A Constituição de 1934 inaugurou uma nova política nacional de educação, por exemplo, ao estabelecer como competências da União traçar diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação. Foi uma Constituição que avançou no reconhecimento do direito à educação e na afirmação do dever do Estado para com a educação. Sua vida, porém, foi curta, uma vez que em 1937 instalou-se no país a ditadura do Estado Novo.

Com a Constituição outorgada de 1937 muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” destinadas a preparar os filhos dos operários para os ofícios. Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, as chamadas classes produtoras, que deveriam criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes.

Esta era uma demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 1930, que estava exigindo maiores e crescentes contingentes de

profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços. Em decorrência disto, a partir de 1942, são baixadas, por decretos-Lei, as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: Decreto-Lei n.º 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei n.º 4.073/42, do Ensino Industrial; Decreto-Lei n.º 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-Lei n.º 8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei n.º 8.530/46, do Ensino Normal; e Decreto-Lei n.º 9.613/46, do Ensino Agrícola.

A estrutura do ensino anterior ao ensino superior resultante desse conjunto legal ficou assim configurada:

- Ensino Primário – 4 anos do curso elementar e mais um ano do curso complementar;
- Ensino Médio, dividido em cinco ramos, cada qual com dois ciclos:
 - Secundário e Normal – 4 anos de 1º ciclo (ginásio) e 3 anos de 2º ciclo (clássico ou científico);
 - Comercial – 4 anos de 1º ciclo (básico) e 3 anos de 2º ciclo (técnico); Industrial e Agrícola - 4 anos de 1º ciclo (básico) e 3 anos de 2º ciclo (técnico); após o básico também havia a possibilidade de realização de curso de mestría (2 anos) e após o técnico havia o curso pedagógico, para formação de professores dos ensinos industrial e agrícola.

A definição das referidas leis orgânicas do ensino profissional propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista; ademais, outro decreto-lei dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria. A herança dualista não só perdurava como era explicitada.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 4.024/61, foi editada num período mais democrático, sua elaboração iniciou após a promulgação da Constituição de 1946 e estendeu-se entre os anos de 1948 e 1961.

Essa lei colocava um fim formal na dualidade de ensino, garantindo a continuidade de estudos no ensino superior de alunos oriundos tanto do colegial quanto do ensino profissionalizante¹. A LDB estruturou a educação de grau médio em dois ciclos: ginásial (com quatro anos de duração, idealmente para pessoas da faixa etária dos 11 aos 14 anos) e colegial (com três anos, para pessoas na faixa dos 15 aos 17 anos), ambos abrangendo os cursos secundário, técnicos e de formação de professores (normal), sendo os dois últimos de caráter profissionalizante e o primeiro de cunho propedêutico. Porém, conforme Moura (2010, p. 66),

o fim da dualidade se deu apenas formalmente, pois os currículos se encarregavam de mantê-la, pois a vertente do ensino, voltada para a continuidade de estudos em nível superior continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos de admissão à educação superior. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor dos conteúdos técnicos, que atendiam as demandas do mundo do trabalho.

Já na década de 1970, sob outro regime ditatorial, a educação aparece como a grande favorecedora do desenvolvimento econômico, é utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário. Nesse período há uma profunda reforma educacional, promovida pela lei nº 5.692/71- lei da reforma de ensino de 1º e 2º graus -, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio com qualificação profissional obrigatória para todos.

A estrutura da educação anterior à educação superior, com essa lei, ficou sendo a seguinte:

- Educação Pré-Escolar, com quatro anos, dividida em maternal e jardim da infância;
- Ensino de Primeiro Grau, com oito anos, resultante da fusão do primário e do ginásio;
- Ensino de 2º Grau, com duração de 3 a 4 anos, correspondendo ao antigo colegial (2º ciclo do ensino médio); esse curso deveria oferecer formação geral e formação profissional, os cursos técnicos eram aqueles com quatro anos de duração e tinham maior carga horária de qualificação profissional.

¹ A equiparação entre os ramos do ensino médio para fins de acesso a qualquer curso superior já havia sido estabelecida na legislação da década de 1950. Com a primeira LDB, essa equiparação é consagrada e é projetada uma organização do ensino que, do ponto de vista curricular, aproximava mais os diferentes ramos do ensino médio.

Uma junção de fatores produziu a obrigatoriedade de oferta de qualificação profissional no ensino de 2º grau. O governo militar, autoritário, com elevados índices de aceitação popular e, evidentemente, interessado em manter-se dessa forma, precisava responder à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, principalmente pelo aumento de vagas no ensino superior. Esse governo possuía um projeto de desenvolvimento calcado no endividamento externo voltado para financiar uma nova fase de industrialização do país, que ficou conhecido como o milagre brasileiro. Esse milagre demandava por mão de obra qualificada para atender tal crescimento.

Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante para atender às demandas educacionais das classes populares, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho - em franca expansão -, atendendo as necessidades de mercado.

Entretanto, a análise histórica revela que, na prática, a compulsoriedade da qualificação profissional se restringiu ao âmbito público, nos sistemas de ensino estaduais e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os conteúdos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento das elites e a continuidade dos estudos no nível superior.

Nos sistemas estaduais de ensino, a qualificação profissional compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Pois a concepção curricular que emanava da lei empobrecia a formação geral dos estudantes em favor de uma formação profissional instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Entretanto, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade.

Além disso, a falta de um adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia

demandas de laboratórios, equipamentos, enfim, de toda uma infraestrutura específica e especializada para a realização dos cursos.

Dessa forma, em linhas gerais, nesses sistemas de ensino proliferaram cursos técnicos em Administração, em Contabilidade e em Secretariado. Isso provocou uma rápida saturação de profissionais oriundos desses cursos no mundo do trabalho e, em consequência, a banalização da formação e seu desprestígio.

No sistema federal de educação profissional, com as escolas técnicas (ETFs) e escolas agrotécnicas (EAFs), a realidade foi construída de maneira distinta, tornando-se essas escolas referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. A atuação destas foi viabilizada pelo financiamento adequado e corpo docente especializado, exatamente o que faltou aos sistemas estaduais.

O fracasso da política de formação profissional compulsória foi ficando patente ao longo dos anos, tendo sido reduzidas, progressivamente, as exigências de carga horária da chamada formação especial (a parte do currículo de qualificação profissional), até que a lei federal n.º 7.044/82 tornou facultativa a oferta de qualificação profissional no ensino de segundo grau. A velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica como via preferencial para ingresso no nível superior (KUENZER, 1997 *apud* MOURA, 2010).

A lei federal n.º 9.394/96, a atual LDB, estrutura a educação brasileira em dois níveis – educação básica e educação superior -, e a educação profissional não está em nenhuma das duas, ou seja, não está inserida na estrutura da educação regular brasileira, pelo menos não como um todo. O ensino técnico é considerado como integrante da educação básica e o ensino tecnológico integra a educação superior.

De todo modo, a educação profissional como um todo é considerada como algo que vem em paralelo ou como modalidade que permeia os dois níveis de educação, porém, esse conceito não contempla a complexidade da educação profissional e, mais uma vez, marca a dualidade histórica.

Alguns trechos da LDB que tratam sobre a educação profissional são ambíguos e limitados, evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação ou desarticulação com a educação básica são possíveis, sob a alegação de ser um conceito de inúmeras possibilidades e flexível de acordo com as demandas e os tempos do mundo do trabalho. Há que considerar, contudo, que na redação original da LDB pouco havia sobre o ensino técnico e a educação profissional. A redação atual contempla uma seção sobre o ensino técnico, incluída no capítulo da educação

básica pela lei nº 11.741/2008 e um detalhamento da educação profissional e tecnológica inserido pela mesma lei.

Moura (2010) ressalta que a redação inicial da LDB (vaga e omissa quanto à educação profissional) não é inocente e desinteressada. Ao contrário, o objetivo era consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica, o que já era objetivo do Projeto de Lei nº 1.603 de iniciativa do poder executivo do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como os artigos sobre a educação profissional na LDB possibilitavam a regulamentação por meio de decreto do Presidente da República, o Decreto 2.208/1997 sobre as bases da reforma da educação profissional, foi promulgado contemplando o referido PL em quase sua totalidade.

Em 2004, já no governo Lula da Silva, o Decreto 2.208/1997 foi revogado e substituído pelo Decreto 5.154/2004 que tem como grande mérito resgatar a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica. Este decreto surge em um momento de crise identitária do ensino médio, o que foi importante para a retomada das discussões sobre o caráter politécnico pretendido para este (MOURA, 2010). Os institutos federais (IF) criados em 29 de dezembro de 2008, pela lei 11.892, assumem a oferta do ensino médio integrado como prioridade de sua ação educativa. Cabe reiterar que, no mesmo ano, a própria LDB foi modificada, contemplando, entre as modalidades de oferta do ensino técnico, a oferta articulada (integrada ou concomitante), além da subsequente.

A partir deste levantamento histórico é notório que a educação profissional sempre foi destinada às camadas mais desprovidas da população, assim como se tentou desvinculá-la do conhecimento científico, relegando-a à condição de educação de pouco valor, justamente por estar incutido no ideário popular que a educação profissional é baseada nas atividades manuais e distanciada da atividade intelectual. É preciso levar em conta, contudo, que a excelência da rede federal de ensino de certo modo subverteu essa tendência enquanto ofereceu (e agora volta a oferecer) ensino médio integrado ao técnico, preparando os estudantes para a continuidade dos estudos e para ingresso qualificado no mercado de trabalho.

A seguir veremos que, além das camadas pobres da população, a educação profissional foi destinada como única possibilidade de educação para as pessoas com deficiência, por julgá-las menos capazes que o restante da população, esta foi a única alternativa de inserção social e ao mercado de trabalho.

2.2 A HISTÓRIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico é apresentado um resgate histórico do desenvolvimento e da organização da educação profissional da pessoa com deficiência no Brasil. A intenção é contextualizar o surgimento de determinadas concepções educacionais e, de forma especial, aquelas direcionadas à formação para o trabalho no âmbito das relações econômicas, culturais e políticas de uma sociedade, em momentos específicos de sua história. Espero que esse resgate auxilie na compreensão nos processos atuais de educação para o trabalho destinado aos sujeitos com deficiência.

À exemplo do que ocorre com a educação em geral, há um estreito relacionamento entre a educação do deficiente e o modo de organização da sociedade. Enquanto puderam-se negar seus direitos, os deficientes foram excluídos da vida em sociedade e, conseqüentemente, do contexto escolar. A educação para os deficientes somente entrou em pauta por ser um modo de isentar o Estado da dependência destes cidadãos e assim, diminuir gastos com hospitais, manicômios, asilos e penitenciárias (JANUZZI, 2004, p.54). Na metade do século XIX, as ações focavam o ensino de trabalhos manuais na tentativa de garantir-lhes um meio de subsistência. Porém, esse treinamento para o trabalho não possuía caráter educativo e formativo, que propiciasse a elevação do nível de escolarização dos indivíduos com deficiência, era reduzida à mera aprendizagem de algumas habilidades técnicas. Contudo é válido lembrar que os níveis de escolarização geral eram significativamente baixos no século XIX, a maior parte da população era iletrada, as poucas escolas existentes atendiam apenas à demanda das classes sociais alta e média (JANUZZI, 2004).

Foi no contexto da assistência caritativa, voltada para os desvalidos da sorte, que iniciou o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil. As primeiras iniciativas governamentais de educação profissional surgiram no âmbito de instituições assistenciais. A partir de 1840, foram criadas as casas de educandos artífices, com a finalidade de acolher e ensinar um ofício aos meninos desvalidos e, dentre eles, os órfãos maiores de sete anos que residiam na casa de expostos. Considerando que as casas de expostos recebiam crianças com anomalias,

Jannuzzi (2004) refere que aquelas crianças cuja limitação física, sensorial ou intelectual não comprometia o exercício de atividade manual eram encaminhadas para as casas de educandos artífices, enquanto as mais comprometidas permaneciam junto aos adultos, nos locais mantidos pelas santas casas para doentes e alienados.

No início da república ocorreram grandes reformas educacionais, devido ao gradual processo de industrialização que tomou a educação como meio de preparar os trabalhadores para as exigências do trabalho nas manufaturas e na indústria, principalmente para aqueles indivíduos advindos do meio rural onde o domínio de tais conhecimentos não era requisito para o trabalho agrário (SILVA, 2011). O ensino, então, assimila os princípios de laicidade, liberdade e gratuidade, com o intuito de democratizar a educação, tendo como eixo os estudos das ciências.

No Instituto Benjamim Constant (IBC, anteriormente denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos), o eixo científico passa a ser mais valorizado no ensino do deficiente e, assim, se aproxima da proposta de educação para o âmbito nacional. Porém, o IBC mantém a ênfase na educação profissional, característica da instituição desde sua criação durante o império, defendida em prol da subsistência do cego, abrangendo primordialmente as profissões manuais. O Instituto de Surdos Mudos (ISM) do Rio de Janeiro também mantinha o ensino profissionalizante ao lado do literário, como refere Januzzi (2004).

No paradigma médico-pedagógico, a saúde e a educação são compreendidas como fatores que podem regenerar o país, lembrando que, durante esse período, educava-se em nome da “ordem e progresso”, na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social. Os sujeitos eram identificados como “incapacitados”, segundo Silva (2011, p.29) “quando não apresentassem condições sanitárias satisfatórias, sendo portador de defeitos físicos e morais, o que levaria à exclusão do acesso à escola ou o acesso seria garantido apenas em espaços restritos”. Nessa perspectiva surgiram as classes escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos que, mesmo patenteando a manutenção da segregação dos deficientes, iniciam uma preocupação com a educação destes indivíduos, com a sistematização dos conhecimentos para a inserção social. Na concepção médico-pedagógica o objetivo da educação era o de suprir as falhas das pessoas, decorrentes da “anormalidade” que portavam (JANNUZZI, 2004). Essa perspectiva, que ainda está presente na organização atual

de escola, pauta a sua ação pedagógica na deficiência do alunado, restringindo sua intervenção às limitações causadas pelas deficiências.

Nas primeiras décadas do século XX, a desvinculação entre a formação profissional e a educação geral já era uma característica marcada; aos trabalhadores era destinada uma formação voltada ao treinamento, pois a indústria brasileira da época era baseada no artesanato e na manufatura, sem exigências de industrialização (ANJOS, 2006).

A Constituição de 1937 introduz o ensino profissional destinado às classes menos favorecidas como dever do Estado. Ficando, assim, o ensino profissionalizante instituído como ensino destinado aos pobres e menos favorecidos. Nesse período, o desenho educacional ressalta a divisão social entre o trabalho e a estrutura escolar, legitimando a separação do trabalho manual do intelectual.

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na década de 1960, destacou-se prevendo que os alunos com deficiências estivessem inseridos “quando possível” na educação regular e indicando serviços especiais caso não existissem possibilidades de inserção desse alunado nas salas regulares. Com efeito, nessa lei as pessoas com deficiência eram chamadas de *excepcionais* e assim preceituava o seu art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Com o advento dos anos setenta, aumentou também a valorização da produtividade do deficiente, porém seguindo o princípio de que “cada um valia aquilo que produzia”. Para os alunos com deficiência foram criados os programas de treinamento vocacional e de profissionalização, originados em instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, em escolas especiais ou similares. Estes são conhecidas como as oficinas pedagógicas ou protegidas, essa modalidade de atendimento foi e ainda é predominante para a população com deficiência mental, através das ações das associações de pais e amigos de excepcionais (APAES) e da Sociedade Pestalozzi. Estas instituições marcam a presença de atuação do setor privado nos serviços educacionais de atendimento ao deficiente (ANJOS, 2006).

A formação profissional promovida nessas oficinas assumia um caráter restrito de adestramento da mão-de-obra e de adaptação ao posto de trabalho, caracterizando-se como uma produção pautada no modelo tecnicista. Nestes termos, a formação profissional torna-se uma via de estigmatização, destinada à parcela desfavorecida da população e dissociada da educação básica geral,

ratificando a dualidade historicamente marcada na educação e a segregação destes indivíduos.

Além dos fatores “ocupação de tempo” e “participação social”, o trabalho das pessoas com necessidades especiais tinha em vista o desenvolvimento social do país, engajando as mesmas em pequenos serviços industriais. Contudo, mesmo diante de alguns progressos, a educação do deficiente era pauta ausente das conferências nacionais de educação. As reformas em educação especial visavam educar o normal dentro dos padrões de excelência, sem realmente favorecer as pessoas com necessidades especiais.

Os anos 1990 inscreveram a educação na agenda política internacional através de instrumentos, constituídos com valor jurídico ou como compromissos firmados, em que os países chamados “em desenvolvimento” tornaram-se signatários e, em consequência, comprometeram-se a elaborar e a implementar políticas educacionais promovendo o acesso dos excluídos no sistema educacional.

Nesse período, de transformações no campo da economia e do trabalho, disseminou-se um consenso sobre a necessidade de reformas nos sistemas educacionais, com a justificativa de que se tratava de medida que propiciaria à população um mínimo de conhecimentos para a sua inserção na sociedade da era da globalização. Desse modo, a educação profissional também passou a ocupar lugar de destaque na reforma educacional vigente.

É nesse contexto, regido por políticas neoliberais, e, paradoxalmente, de implementação de políticas sociais preceituadas na Constituição de 1988, e também em razão das pressões do movimento social, que o governo brasileiro aprovou uma política pública afirmativa, voltada a inserir pessoas com deficiência no trabalho: a “lei de cotas” (Lei nº 8213/1991). Essa lei tornou obrigatória a contratação de um percentual proporcional de pessoas com deficiências em empresas que tivessem mais de cem empregados.

A necessidade de existir pessoas com deficiências qualificadas para preencher as cotas nas empresas e a difusão da perspectiva de inclusão social desse grupo contribuíram para o debate sobre as políticas e os programas de formação para o trabalho direcionado a esses indivíduos. Além disso, também contribuíram para o fortalecimento de iniciativas de educação profissional e a organização de programas direcionados à inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional.

Nessa década houve um importante avanço da legislação educacional no sentido de instituir mecanismos para dar respaldo à formação profissional das pessoas com deficiência. No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a educação profissional e a especial são concebidas como modalidades dos dois níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: o básico e o superior. A educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino (art. 58). Pela referida lei, também ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência (art. 59). Além disso, a rede de educação profissional deve possibilitar o acesso e a permanência do aluno com deficiência em suas escolas por meio da adequação do espaço físico, do mobiliário, dos equipamentos utilizados nos laboratórios e da linguagem, além de promover a flexibilização do currículo, a capacitação de recursos humanos e o encaminhamento para o trabalho, conforme preceitua a Resolução nº 02/01 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê que o atendimento educacional especializado (AEE), enquanto ação da educação especial, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional deve possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, de formação para ingresso no mundo do trabalho e da efetiva participação social. A Política Nacional (2008, p.10) define que a função do atendimento educacional especializado é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Desta forma, essa política estabelece diretrizes que sustentam as condições de inclusão dos alunos, sujeitos da educação especial, nos cursos regulares da educação profissional, através da adequação do espaço escolar.

A despeito do estabelecido em leis e normas, ainda existe uma lacuna enorme entre o proposto e o efetivado. Além disso, a educação profissional permanece dissociada da educação regular e passa a ser caracterizada como modalidade que deve ser transversal aos níveis de ensino, prevalecendo, desta forma, a formação profissional em programas de formação inicial e continuada, principalmente no que tange aos alunos da educação especial. Reitera-se que esse tipo de formação não contribui para a elevação da escolaridade formal do

trabalhador, pois são de organização curricular livre e duração variável, buscando atender à maioria dos trabalhadores, independentemente de sua escolaridade.

A atual proposta de inclusão educacional vem se construindo lentamente, mesmo com os avanços da legislação na garantia dos direitos sociais dos indivíduos com deficiência. A intenção das atuais políticas educacionais é incluir os alunos com deficiência, evitando a sua segregação em escolas específicas e a dualidade entre a educação regular e a educação especial (MANZINI, 2008). É necessário derrubar as barreiras que impedem a participação efetiva na escola para que, desta forma, o previsto nas políticas de educação sejam a realidade dentro das instituições de ensino e que o teor destas leis se aproximem do dia-a-dia escolar, fornecendo as ferramentas e as condições necessárias para a implementação de uma escola inclusiva.

2.3 A REDE FEDERAL E O PROGRAMA TEC NEP

No ano de 2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, através do decreto nº 5.154/04, juntamente com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica lançado em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195.

Em 2005, antes do início do processo de expansão, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica (Cefets) e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal colocou em evidência a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Como resultado desses debates, a Lei nº 11.892, publicada em 29/12/2008, cria, no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às

universidades federais, são criados os 38 novos institutos federais de educação, ciência e tecnologia presentes em todos os estados brasileiros.

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) têm unidade na forma de organização e funcionamento, estão subordinadas a um mesmo órgão, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão, desta forma constituem uma identidade que é reconhecida como “A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. Essa rede ainda é formada por outras instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica, conforme dados da Secretaria da Educação Tecnológica (SETEC) do MEC. Atualmente, a rede federal contabiliza 402 unidades e a previsão é sua expansão encerre em 2014 com 562 instituições.

Os institutos federais possuem peculiaridades que os caracterizam e os diferenciam das demais instituições educacionais do país, especialmente no que tange a sua oferta de cursos, pois o artigo 2º da Lei 11.892/2008 delimita:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, *pluricurriculares* e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A denominação *instituições de educação superior, básica e profissional* confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Assim, a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às graduações tecnológicas ainda que prevaleça, não reduz a importância nem se contrapõe às obrigações dessas instituições com a educação básica e com a educação superior não tecnológica.

O objetivo principal dos institutos federais é a formação para o exercício profissional, abrangendo os trabalhadores que precisam da formação rápida que atenda uma demanda específica com a oferta de cursos de formação inicial e continuada, assim como àqueles que necessitam, para a realização de suas

atividades profissionais, de formação em nível superior, os que precisam da formação em nível médio técnico e, ainda, aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas, com a oferta de cursos de pós-graduação.

Ambas, a integração e a verticalização, norteiam o modelo pedagógico destas instituições que impacta diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em cada projeto de curso. Na perspectiva da integração permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida. Já a verticalidade da educação permite à instituição, em coerência com a formação desejada nos diferentes níveis de ensino, uma organização desses conhecimentos considerando a complexidade e a densidade científica e tecnológica a serem trabalhadas.

Sua característica *multicampi* proporciona a interiorização da educação, na tentativa de democratizar seu acesso e possibilitar o desenvolvimento local através da oferta de cursos articulada com a demanda do mercado de trabalho regional.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nasceu com viés “inclusivo”, porém essa inclusão é entendida, hoje, dentro de uma perspectiva assistencialista, pois quando criadas, em 1909, as escolas de aprendizes artífices tinham como objetivo abrigar sujeitos socialmente desfavorecidos. No entanto, ao longo dos anos, essas escolas perderam essa faceta ao se tornarem centro de excelência, principalmente após a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, o que transformou o seu processo de inclusão bastante dificultado, adequando-se, desta forma, ao modelo de sociedade vigente: excludente. Desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia para a reprodução da exclusão e da injustiça social.

Com a institucionalização, no ano 2000, de uma política de inclusão a partir da Ação TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas - dentro dos ideais de “educação para todos” que foi introduzido no contexto político brasileiro nos anos de 1990, a Rede Federal retoma a proposta inclusiva com o discurso de reconhecimento e respeito às diferenças e à diversidade e pela busca pela equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência.

A Ação TEC NEP visa expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva

emancipação econômica e social. Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos e de direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho - a sua principal justificativa - no médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (TEC NEP, 2010).

O TEC NEP tem como objetivo desenvolver ações que permitam o acesso, a permanência e a conclusão, para alunos com necessidades educacionais especiais, em cursos de formação inicial, continuada, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além desses, incluem-se cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos às atividades laborais, permitindo o acesso ao mundo produtivo e à sua emancipação econômica.

A ação TEC NEP é constituída por um Grupo Gestor Central, composto por técnicos da SETEC (Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica) e da SEESP (Secretaria da Educação Especial, hoje extinta e incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI), que coordenam, organizam e desenvolvem as ações de implementação do Programa em nível nacional. Os gestores regionais têm as mesmas atribuições do Grupo Central, porém com abrangência regional. Já os gestores estaduais implementam as ações do Programa em seus respectivos estados, dando suporte aos coordenadores de núcleo.

Já na esfera institucional, para o alcance do objetivo traçado pelo Programa, é prevista a implantação de Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica. Atualmente dos 402 *campi* da Rede Federal apenas 272 possuem NAPNE em funcionamento.

O NAPNE tem, como objetivo, oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores; articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais específicas; promover cursos de capacitação; promover a acessibilidade virtual do campus; pesquisar e adquirir as tecnologias assistivas; realizar a adaptação do mobiliário

bem como da estrutura arquitetônica de toda a instituição de forma a promover a acessibilidade a todos.

O Programa TECNEP tem como fundamentação teórica a Educação Inclusiva, uma vez que pauta as suas ações no sentido de incluir no ensino regular todos os alunos, tenham eles deficiência ou não, bem como aqueles que apresentam altas habilidades e condutas típicas. O TECNEP vai além da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais, visto que leva a escola a pensar estrategicamente para oferecer as condições de acesso permanência e terminalidade do curso, conforme a especificidade de cada discente.

Dessa forma, os NAPNEs têm como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Tem potencial, assim, para consolidar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme a Declaração de Salamanca (1994) e os preceitos da atual LDB .

A partir desses pressupostos apresentados pelo Programa TEC NEP é importante refletir se a implementação de seus objetivos tem se constituído como elemento efetivo de inclusão dos sujeitos com deficiências. Assim, passados doze anos, é interessante verificar o andamento desse processo, a partir da percepção de coordenadores de núcleos em uma instituição da Rede Federal. Antes, porém, de entrar no segmento desse trabalho referente ao estudo de implementação do Programa numa instituição, apresentarei alguns elementos referente ao tema *políticas públicas*, uma vez que o TEC NEP é aqui entendido como uma política pública.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas possuem uma gama de atores relevantes envolvidos nas diversas etapas de seus processos, desde os momentos presentes na sua formulação, passando pela implementação e acompanhamento/avaliação. Os atores são todos aqueles indivíduos, grupos ou organizações que têm a capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública.

Os atores políticos podem ser categorizados em atores governamentais: políticos; designados politicamente; burocratas, juízes etc. Há atores não governamentais: grupos de interesse; partidos políticos; meios de comunicação; destinatários das políticas públicas; organizações do terceiro setor; outros interessados: fornecedores, organismos internacionais, comunidades epistêmicas, financiadores, especialistas, etc. (SECCHI, 2010).

O fato de alguns atores pertencerem à mesma categoria de atores não significa que tenham comportamentos ou interesses em comum. Da mesma forma, esse rol de atores não são figuras permanentes em todas as políticas públicas, existem configurações de atores peculiares a cada tipo de política pública. No recorte desta pesquisa, os burocratas são os atores políticos em análise, pois são agentes de grande influência na fase de implementação de uma política pública.

A fase de implementação refere-se ao momento em que os objetivos definidos na fase de formulação são traduzidos em ações. A implementação é uma etapa dinâmica, pois não está restrita apenas à reprodução de uma dada política em ação, mas que pode transformar a política em si.

Há uma variedade de modelos teóricos que definem o processo de políticas por diversos autores, mas a relevância neste estudo reside na fase de implementação. Qualquer que seja a visão sobre o dinâmico e complexo processo por onde passa a política pública é clara a necessária preocupação com a implementação, pois é esta fase de execução que permite que as metas definidas no processo de formulação sejam alcançadas com sucesso. Souza (2006, p. 7), procura resumir o conceito de política pública“(...) como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. O seguinte conceito corrobora com a noção de política pública:

O conceito designa as intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um setor específico da sociedade ou de um território. [...] Essas intervenções podem tomar três formas principais: as políticas públicas veiculam conteúdos, se traduzem por serviços e geram efeitos. Elas mobilizam atividades e processos de trabalho (THOENIG, 2006, p. 328, *apud* FARENZENA, 2011).

Para que se compreenda a dimensão de *ciclo* de políticas públicas, abordarei brevemente as fases desta, em uma perspectiva tradicional (SILVA E MELO, 2000).

O processo de elaboração de políticas públicas possui diversas fases, porém dificilmente há uma lógica sequencial destas, bem como as fronteiras entre as etapas são turvas. Inicialmente há a identificação de um problema público, em seguida este problema, caso seja entendido como relevante, deve entrar na agenda formal do governo onde são elencados os temas que o poder público decidiu enfrentar. A partir da introdução na agenda inicia-se a formulação das alternativas para solucionar as causas do problema público. Nesta fase é desenhada a política, com elaboração de métodos, programas, estratégias e ações que poderão alcançar os objetivos e as metas norteadoras também estabelecidas nesta fase. A tomada de decisão ocorre quando se decide qual estratégia deve ser colocada em prática e de que maneira, buscando a melhor alternativa possível. Todas essas fases até aqui podem ser englobadas no que se chama formulação da política pública, em que a projeção de ações públicas é realizada tendo em conta situações percebidas como problemáticas e que, por isso, merecem a intervenção do poder público. A implementação converte as intenções em ações da política pública, as decisões tomadas e as ações planejadas são postas em marcha; pode-se chamar também essa fase de execução, desde que se entenda que não é um movimento mecânico, ou uma transposição do que foi planejado, pois na implementação pode ocorrer, e o mais comum é que ocorra, uma recriação da política. Já a fase de avaliação verifica a validade das propostas, bem como o sucesso ou o fracasso das ações que foram colocadas em prática. De acordo com os resultados desta será avaliado o rumo da política pública, que pode permanecer ativa por não ter atingido seus objetivos e ter potencial para isto, ou pode ser extinta por se tratar de um programa ineficaz ou pelo contrário, as ações estabelecidas eliminaram o problema público (SECCHI, 2010).

Para compreender os esforços da implementação de uma política pública, é essencial que se apresentem duas dimensões que são os objetivos e a estratégia pela qual se pretende atingir os objetivos. Entretanto, o grande esforço da implementação é quando a política localiza-se no burocrata, e esse se torna o executor, podendo, assim, modificar a política na medida em que acha cabível. Isso ocorre porque existe uma grande distância entre os formuladores originais e os implementadores.

O burocrata, enquanto funcionário público, é o ator político que mantém a máquina pública ativa e, por isso, sua ação afeta diretamente o processo de política pública. Os burocratas exercem um papel importante em todas as etapas da política

pública, pois são a linha de frente da administração pública (LIPSKY, 1980 apud SECCHI, 2010), têm contato direto com o público e por isso captam os problemas de forma direta, percebendo as necessidades dos destinatários das políticas públicas. Por possuírem conhecimentos técnicos, subsidiam os políticos na formulação e escolha das soluções para o problema. É na fase de implementação que esses atores exercem sua maior influência, pois possuem alto grau de liberdade de decisão na escolha das atividades executáveis geradas pela interpretação e transformação das orientações políticas de acordo com interesses próprios, de sua comunidade profissional ou do seu estrato social. Ou ainda, as ações podem ser implementadas diferentemente do programado, pois os burocratas criam alternativas práticas do prescrito nas políticas públicas para que sejam coerentes com as necessidades dos usuários e da disponibilidade de recursos da administração pública. Sua influência se estende à fase de avaliação das políticas públicas, pois são os que abastecem os sistemas de controle com dados relevantes, fornecem informações sobre a implementação e recebem sugestões e críticas do público da política (SECCHI, 2010).

Portanto, os burocratas são peças importantes neste processo, pois possuem condições de aumentar a eficácia das políticas públicas, reconhecendo problemas e desviando obstáculos durante sua implementação. São detentores do conhecimento técnico sobre o serviço que prestam, conhecem as minúcias de suas profissões e, por isso, conseguem reconhecer melhor os requisitos para um bom funcionamento do serviço público. Encontram-se no grupo dos burocratas os policiais, os professores, os médicos, os assistentes sociais, os bombeiros, os funcionários de atendimento ao público, entre tantos outros.

Na perspectiva clássica ou tradicional essa influência dos burocratas na implementação é considerada como uma falha operacional, pois “não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da política.” (SILVA E MELO, 2000, p 5). Ou seja, seus objetivos devem ser alcançados conforme o previsto na fase de formulação das alternativas, não são consideradas outras possibilidades para alcançar aqueles, pois a intenção é preservar o desenho inicial da política, a implementação ocorre de cima para baixo (*top-down*), em uma visão hierárquica da burocracia pública. (SILVA E MELO, 2000).

No entanto, estudos têm revelado novos padrões de elaborar e implementar políticas, em que prevalece a troca, a negociação, a discordância quanto aos

objetivos (SILVA E MELO, 2000). Nessa perspectiva a implementação e a formulação não se distinguem, em muitos casos, como fases independentes, é na implementação que ocorre de fato a formulação, surgindo os objetivos a partir dos problemas encontrados. Porém, isso traz como consequência a falta de nitidez dos limites das políticas, dos problemas efetivamente encontrados e das soluções propostas (RUA, 1997).

É nessa modalidade de implementação que se abre grande espaço para o comportamento discricionário dos implementadores, neste caso os burocratas, possibilitando práticas inovadoras e criativas que permitem que decisões relevantes sejam tomadas para o sucesso da política. Nessa perspectiva de retomada dos problemas, de correção de rota, de constante reformulação da política é que a implementação é entendida como aprendizado, tornando a ação mais consistente e mais realista. (SILVA E MELO, 2000).

As políticas públicas são fenômenos complexos, por isso o seu acompanhamento é um processo difícil, principalmente no que tange à identificação do que efetivamente está sendo implementado. Muito dessa dificuldade deve-se a falhas de registros tanto das intenções da política quanto das ações executadas pelos implementadores. RUA (1997, p.17) explica o porquê da diversidade de resultados de uma política pública:

Essa variedade de resultados decorre do fato de que a implementação é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos.

Estes pressupostos sobre políticas públicas irão subsidiar a análise dos dados obtidos nessa pesquisa qualitativa, auxiliando na compreensão da implementação do Programa TEC NEP em uma instituição da Rede

Federal.

3 METODOLOGIA

A partir do levantamento dos objetivos, pontuados através da delimitação do problema, os procedimentos metodológicos foram definidos para o encaminhamento deste estudo.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, à luz da pesquisa social, mas principalmente da análise qualitativa da implementação de uma política pública. Este tipo de análise requer a compreensão dos sujeitos envolvidos como indivíduos sociais, capazes de produzir os conhecimentos necessários para o entendimento do mundo que os cerca e para a criação de instrumentos úteis que intervenham em suas realidades cotidianas. Minayo (2007, p. 12) pontua que:

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

A investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos - que possuem uma historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da pesquisa social. Por isso, nesta abordagem, todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento. A pesquisa social dispõe de diferentes instrumentos que operacionalizam este conhecimento para a aproximação da complexidade que caracteriza o meio social.

3.1 INSTRUMENTOS

Compreendendo a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2007, p.14), se faz necessário escolher as técnicas que nos aproximarão ao conhecimento, a partir de uma estratégia anteriormente definida que ajudará a considerar as evidências de forma

justa, produzir conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas. durante

O instrumento de coleta de dados inicialmente selecionado foi o de entrevistas semi-estruturadas, enquanto método formal ligado as observações realizadas dos espaços investigados. Porém, a realidade apresentada a realização da pesquisa impôs a adaptação dos métodos, para que este estudo tivesse continuidade. O instrumento proposto inicialmente foi rejeitado pela maioria dos participantes, por motivos explícitos e implícitos. A motivação principal foi a disponibilidade de tempo para a entrevista, porém, acredito que os motivos fundamentais para a negação das entrevistas residem no receio de uma avaliação que poderia comprometer suas atividades funcionais ou colocar em suspeita sua eficiência.

Portanto, para superar essa barreira, a aplicação de questionário foi a alternativa selecionada. Este instrumento sofre fortes críticas na pesquisa social, pois sua função atende com mais fidelidade às pesquisas quantitativas, por subsidiar a mensuração de variáveis. Porém, Richardson (1999) diz que o questionário, na realidade, é uma entrevista estruturada, e de acordo com a sua estruturação pode atender à pesquisa qualitativa.

A construção de um questionário é um processo complexo, pois se constitui enquanto um quadro de hipóteses que deve estar bem articulado com os referenciais teóricos que o sustentam (RICHARDSON, 1999). É necessário um cuidado especial na escolha das palavras para evitar ambiguidades, facilitar a compreensão do texto e, especialmente, para não refletir a posição do pesquisador em relação a determinado assunto.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi estruturado com perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram destinadas a obter dados da instituição como, por exemplo, data de fundação do câmpus. Já as questões abertas objetivaram propiciar que os participantes da pesquisa aprofundassem suas opiniões sobre o tema. Nesse último aspecto há o risco de não haver esse aprofundamento ou que a resposta discorra para outra temática que não seja o objetivo da pesquisa.

Além do questionário foram realizadas observações nos espaços das instituições, assim como a consulta de documentos do Programa TEC NEP para obter referências que subsidiassem a análise de política pública através dos dados

obtidos nas entrevistas. A exposição dos resultados da pesquisa será apresentada nos tópicos finais deste estudo.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo três coordenadores de NAPNEs dos doze existentes nesta instituição de educação profissional tecnológica. O convite foi feito para oito coordenadores e, desses, cinco aceitaram participar da pesquisa e apenas três (N1, N2 e N3) responderam ao questionário.

O critério utilizado para a escolha dos participantes para a composição da amostra foi baseada nas atribuições que o coordenador exerce, pois, conforme o Programa TEC NEP, este é o responsável pelas ações de implantação e implementação, em nível institucional, do mesmo. Conforme o referencial teórico das políticas públicas, estes são os burocratas, os agentes implementadores de uma política.

3.3 LOCAL

O estudo foi realizado em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei 11.892, juntamente a outros 37 Institutos Federais (IF) no país. Esta instituição está localizada no estado do Rio Grande do Sul e conta com 12 *campi* espalhados em 11 municípios deste estado. Essa autarquia surgiu a partir da integração de escolas agrotécnicas, escolas técnicas vinculadas a universidades, escolas técnicas federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) transformadas em câmpus pertencente a esta nova instituição. Nos anos subsequentes a 2009 foram criados seis novos câmpus que estão sendo implementados, assim como está prevista a implantação de mais quatro unidades até 2014. Dadas estas características, de uma instituição em expansão constituída a partir de diferentes perfis de escolas técnicas que deve criar identidade

própria, pois é um modelo inédito de educação profissional no Brasil, configura-se em uma instituição em fase de implantação e consolidação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é a principal ferramenta do programa TEC NEP para a efetivação de suas propostas. A implantação de um Napne ocorre através de portaria da direção da unidade de ensino, porém isso não significa que suas ações serão implementadas, pois o Napne não é constituído como um setor específico, com infraestrutura física, profissionais alocados e posicionamento no organograma da escola. Essa tem sido a matriz das dificuldades encontradas na implementação das ações do TEC NEP.

O programa teve seu início em 2000, porém o primeiro registro de ações deste na Instituição ocorreu apenas em 2004, antes desta data não há registros de iniciativas que favorecessem a inclusão de alunos com deficiência. No entendimento de alguns entrevistados não havia a obrigação de aceitar a matrícula desses alunos antes da implantação do TEC NEP, por isso nada era feito nesse sentido. É importante ressaltar que essa instituição tem-se constituído como tal em meio ao processo de expansão da rede federal, o que significa que sua implantação e implementação têm ocorrido ao mesmo tempo e muitas vezes a implementação tem se imposto diante da finalização da implantação, trazendo muitos percalços e constantes retomadas. A metade dos campi dessa instituição tem em torno de dois anos de atividades, o que justifica os poucos registros mantidos pela mesma sobre as estratégias utilizadas antes do programa. Além disso, esse fato mostra que a implementação dos núcleos é muito recente neste Instituto Federal.

Este IF tem NAPNEs implantados em todos os seus campi, o que configura um indicador importante da abertura desta para a proposta de inclusão escolar, visto que em termos totais da Rede Federal apenas 272 núcleos estão implantados nas 402 unidades desta. Passados 12 anos de sua implantação, a Ação TEC NEP ainda encontra dificuldades em abranger toda a Rede Federal.

Os núcleos entrevistados possuem alunos inclusos em seus cursos regulares, assim como em cursos de extensão em que estão incluídos os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme indicado na tabela 1:

Tabela 1 - Número de alunos inclusos por nível de ensino

Níveis de ensino	N1	N2	N3
Ensino médio integrado ao Técnico	03	0	0
Técnico na modalidade subsequente	02	16	0
Técnico na modalidade concomitante	0	0	0
Educação de jovens e adultos de nível médio integrado ao ensino técnico	01	09	01
Curso superior de tecnologia e licenciaturas	0	0	06
Especialização	0	0	01
Curso de extensão	06	15	0
TOTAL de alunos incluídos	12	40	08

É interessante observar que a maior concentração de alunos ocorre nos cursos de extensão, nesta categoria estão incluídos os cursos FIC que são cursos rápidos, com carga horária reduzida, nos quais os alunos obtêm uma qualificação em curto período de tempo. Além disso, as instituições, N1 e N2, que oferecem estes cursos de extensão, o fazem em caráter exclusivo e segregatório para alunos com deficiências, assemelhando-se às oficinas pedagógicas e oficinas abrigadas oferecidas por instituições filantrópicas e assistencialistas como único meio de profissionalização destes sujeitos, conforme relata Januzzi (2004). Outro aspecto importante verificado nesse quadro é o caso de N3 que possui 75% dos seus alunos inclusos matriculados em cursos de nível superior, este dado vai ao encontro dos preceitos do Decreto 5.154/04 que define que a educação profissional deve promover a elevação de escolaridade do trabalhador.

Na Tabela 2 estão elencadas as deficiências, os transtornos e as dificuldades de aprendizagem e de comunicação citadas pelos participantes:

Tabela 2- Relação de deficiências, transtornos e dificuldades por núcleo.

Deficiências, transtornos e dificuldades relatadas.	N1	N2	N3
Deficiência Auditiva	-	-	01
Deficiência Física	02	03	01
Deficiência Intelectual	-	-	01
Deficiência visual - Baixa visão	02	-	03
Dificuldades de aprendizagem	-	10	-
Dislexia	-	01	-
Memória curta	-	-	01
Síndrome de Down	06	-	-
Surdos	01	24	01
Transtorno de Humor	01	-	-
Transtorno Mental	-	02	-
Total	12	40	08

O documento base da Ação TEC NEP (2010, p. 6) diz o seguinte em relação ao seu público: “O conceito que vem sendo adotado no campo da Educação é o de “necessidades educacionais especiais”, uma ideia mais ampla, que não enfatiza a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades”. Desta forma, as ações estão voltadas a todos aqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade ao longo do seu processo de escolarização, por isso o nome do Programa utiliza a palavra “específica”, pois acredita que suas ações devem abranger a especificidade de cada aluno. Por isso, constam nesta tabela transtornos e dificuldades, citadas pelos pesquisados, mas que não se enquadram como os sujeitos da educação especial conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem, o transtorno de humor, e dificuldades na capacidade de manter memórias de curta duração.

Uma estratégia importante para a expansão das vagas de educação profissional para os alunos com deficiência é oportunizar o seu acesso através do redimensionamento de processos seletivos que assegurem condições de igualdade. Dubet, conforme Farenzena (2009) trata em sua teoria sobre as diferentes

dimensões de desigualdades escolares, sendo a primeira ligada à igualdade de acesso, na qual deve ser superado o acesso fechado e elitista para a expansão da oferta escolar nas diferentes etapas de escolarização, conforme a demanda da sociedade. A adaptação das condições da realização das provas do processo seletivo é um artifício utilizado por todos os campi cujos coordenadores responderam ao questionário, através do apoio de profissionais como os interpretes de libras (língua brasileira de sinais) e de leitores. As condições de acessibilidade aos prédios das unidades de ensino também são apontados como meio de propiciar o acesso dos alunos com deficiência, com a construção de rampas, caminhos acessíveis e de banheiros adaptados, por exemplo. A construção de uma política de cotas, uma questão de justiça social, é um assunto antigo nas discussões nos seminários e encontros do programa TEC NEP (ANJOS, 2006) e permanece atual dentro dos NAPNEs como apontam os coordenadores:

O campus está discutindo uma resolução para regulamentar a política de cotas para o instituto. Para o próximo processo seletivo deve ocorrer a reserva de 5% das vagas para PNEs. N3

A política de cotas [está] em processo de definição, mas já está certo que serão adotadas. N2

Este ano está sendo estudado a viabilidade da disponibilização de cotas (5% das vagas) para as PNEs.

A construção da política de cotas, há tanto tempo em pauta, sem que haja a tomada de decisão, demonstra como o assunto ainda causa divergências de opiniões na comunidade escolar. A ideia de inclusão gera resistências por parte de alguns professores e servidores técnico-administrativos que alegam a falta de condições de receber alunos com deficiências, a falta de formação e de profissionais que realizem o acompanhamento destes alunos são os pontos mais levantados. Efetivamente, apenas uma política de cotas não garante a inclusão dos alunos, pois esta deve estar inserida em uma ação inclusiva mais ampla que abranja a permanência e o êxito escolar através do acompanhamento destes alunos.

No que tange à permanência, os câmpi têm utilizado diferentes mecanismos na tentativa de garantir a estada dos alunos na instituição. Por possuir caráter tecnológico, todas as unidades pesquisadas disponibilizam computadores equipados

com tecnologias assistivas que possibilitam a todos os alunos, independente das deficiências apresentadas, o uso destes.

É nas estratégias de permanência que as ações dos núcleos mais se aproximam do que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (MEC, 2008) sinaliza como Atendimento Educacional Especializado (AEE) o que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As ações realizadas nos NAPNES são as destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Ações realizadas nos NAPNES

Ações	Frequência
Atendimento especial providenciado pelos membros do NAPNE no contra turno da aula.	N1, N2, N3.
Adaptações em materiais pedagógicos e no ambiente físico da escola.	N1, N2, N3.
Monitora para acompanhamento dos alunos em sala de aula	N3
Contratação de intérprete de libras	N1, N2
Articulação entre NAPNE e equipe de ensino (professores, pedagogos, psicólogos, etc.) para articular e monitorar ações.	N1,N2
Atendimento psicológico, médico e odontológico.	N2
Capacitação da comunidade escolar	N2, N3
Tecnologias assistivas para uso de computadores	N1, N2, N3.

Pode-se perceber, através dos dados do quadro 1, que a oferta de atendimento educacional ocorre em todos os núcleos, assim como a adaptação de materiais pedagógicos e do ambiente físico escolar. Estes são indicadores importantes, pois estas ações são algumas das ferramentas utilizadas para que se alcancem os objetivos inclusivos do Programa. Porém, é válido registrar que a oferta de serviços de apoio ao estudante não significa que exista a demanda ou que esta seja suprida. Ou seja, a oferta ocorre por formalidade do Programa, porém sem atender seus reais objetivos. Em um dos núcleos apenas um aluno é atendido com aulas de reforço escolar, o que, em termos de uma proposta inclusiva, não pode ser caracterizado como atendimento especializado, pois não é uma proposta de intervenção que considere as possibilidades individuais do aluno, mas é uma estratégia de adequação das condições deste aluno ao patamar de conhecimento do

restante da turma. Já em outro NAPNE existe a demanda, mas o núcleo tem dificuldades em supri-la sem um especialista da área da educação especial que articule as ações.

Pouco foi mencionado sobre os métodos utilizados para que o estudante com deficiência consiga concluir seus estudos. As certificações parciais foram mencionadas com uma possibilidade viável, mas de difícil implantação, devido às divergências da comunidade escolar sobre o assunto. As mesmas ações utilizadas para a permanência foram citadas como possibilitadoras do sucesso escolar, tais como adaptação curricular e avaliação diferenciada. O número de alunos com deficiências formados é extremamente baixo, o câmpus N1 não possui alunos formados, o N2 formou um aluno que permanece estudando em outro curso e não ingressou no mercado de trabalho, já o câmpus N3 relata a finalização dos estudos de muitos alunos com deficiências, mas omitiu o número total destes. Um indício dos poucos registros deste aspecto pode estar relacionado à etapa anterior, a da permanência, pois, caso suas estratégias não tenham sucesso, o aluno não conseguirá ascender à conclusão de seus estudos.

O acompanhamento dos alunos ao mercado de trabalho foi relatado apenas pelo coordenador do câmpus N3. Essa unidade de ensino participa do Comitê Pró-Inclusão junto ao Ministério do Trabalho, que a mantém informada sobre os direitos pertinentes ao ingresso dos deficientes no mercado de trabalho. O câmpus participa de um banco de recursos humanos junto ao MEC, no qual são incluídos os dados dos alunos com deficiência e sua formação profissional, assim como são cadastradas as empresas que recebem pessoas com deficiência em seu quadro profissional. Além desta ação, buscam, junto às empresas locais, vagas para seus alunos deficientes.

Quanto às dificuldades encontradas na implementação de mecanismos que garantam o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos, houve unanimidade sobre os entraves e a burocracia da máquina pública em adquirir materiais ou contratar profissionais que auxiliem no processo de inclusão. A resistência e a insegurança dos profissionais em relação às dificuldades dos alunos com deficiência também foi um ponto citado por todos os participantes, que também concordam quanto à importância de formação para os servidores. Outro indicador importante, já mencionado anteriormente, é a falta de um profissional especializado em educação especial, lotado no NAPNE, para colocar em prática as adaptações

curriculares e de materiais didáticos adaptados, pois não existe esse perfil de profissional na instituição e, nem profissionais lotados nos núcleos. As atividades dos núcleos dependem da “boa vontade” dos servidores, segundo um dos entrevistados, pois todos os seus membros são voluntários. Outra questão levantada é pertinente às políticas nacionais de educação que não subsidiam as ações de inclusão, pois não existem diretrizes que norteiem as certificações parciais ou as adaptações curriculares, conforme as palavras de N3. Esses são pontos importantes a serem pensados enquanto indicadores da implementação do TEC NEP, pois demonstram que o programa não propiciou as ferramentas necessárias para a solução dos problemas. Conforme Secchi (2010) é importante que na fase de levantamento de soluções os especialistas e pessoas que possuem competência técnica para abordar o problema estejam presentes, para que a avaliação de possíveis soluções seja realizada objetivando maior aproximação com os resultados futuros. Porém, segundo este mesmo autor, dificilmente consegue-se realizar essas conjecturas por falta de recursos financeiros e de informações confiáveis, assim como de tempo para a realização de estudos mais aprofundados.

No aspecto da acessibilidade física, os NAPNEs têm sua maior e melhor atuação dentro da instituição, considerando as diretrizes do Programa TEC NEP. Os entrevistados relatam grandes conquistas, como a construção do prédio de um dos câmpus completamente acessível no aspecto arquitetônico, através da parceria dos membros do núcleo com os engenheiros da obra. Os outros câmpus, mais antigos, têm feito constantes adaptações de seus prédios, alcançando bons resultados para toda a comunidade escolar.

A pedagogia em uma perspectiva inclusiva evita estabelecer separações e divisões estanques do conhecimento, do espaço e dos papéis escolares, desta forma o currículo deve promover a acessibilidade ao conhecimento e a interação entre todos os sujeitos do contexto escolar, conforme Manzini (2008). Porém, nesta dimensão, da organização pedagógica e curricular, os núcleos tem pouca atuação, conquistando avanços pontuais, como a articulação com o setor de ensino, no qual estão incluídos os professores, os pedagogos e os psicólogos, e a inserção da temática de inclusão e acessibilidade nas aulas dos cursos técnicos e superiores tecnológicos.

Um ponto importante para que a implementação de uma política tenha sucesso é instrumentalizar seus agentes para que estes tenham condições de

interpretar e efetivar as ações de maneira que se aproximem das intenções de quem as formulou. Para verificar este item, foi questionado se os membros do NAPNE têm acesso aos documentos do Programa TEC NEP e à legislação da área da educação especial, assim como à capacitação voltada à temática inclusiva. No que tange aos documentos, todos os entrevistados afirmaram que existe o acesso a estes, porém argumentaram que não existe um repositório próprio para o compartilhamento das informações do Programa, o que existe no momento é um fórum de discussão via e-mail onde estão incluídos os coordenadores dos núcleos; neste espaço os participantes postam notícias, decretos e leis da área da educação inclusiva. O coordenador deve repassar as informações aos demais membros do núcleo. Para um dos entrevistados esse mecanismo é o suficiente para a manutenção das novas informações, porém outro participante acredita que as informações ficam truncadas e não atingem todos os interessados. Quanto à legislação, um câmpus recebe informativos e leis, quando solicitado, da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Já em outro câmpus, o coordenador do núcleo acredita que todos têm acesso à legislação, pois o MEC a disponibiliza em sua página virtual.

No que concerne à capacitação promovida pelo Programa TEC NEP para os membros do núcleo, as respostas foram completamente divergentes. Um dos entrevistados, N2, menciona uma assessoria de assuntos inclusivos da instituição que está organizando uma capacitação, porém, esta não tem vinculação com o TEC NEP. Já o participante N3 relata que houve, em 2008, a promoção de um curso de especialização em Educação Tecnológica Inclusiva e outras ações de capacitação, mas depende do interesse dos membros do NAPNE se aperfeiçoarem ou não. O coordenador N1 diz que a Ação TEC NEP não oferta capacitação aos seus NAPNEs, o que tem ocorrido são ações de capacitação e sensibilização promovidas pelos próprios núcleos para seus membros e para a comunidade em geral. Segundo este entrevistado, “Ainda falta um plano de capacitação promovido pelo TEC NEP. Um plano de capacitação perene, que possa atender os novos servidores que constantemente estão ingressando em nossa rede”.

É importante salientar que o desempenho de um programa depende de seus implementadores, se estes estiverem preparados e motivados poderão mobilizar os recursos necessários para superar os obstáculos encontrados, caso contrário pode haver a sabotagem do programa (CARVALHO, 2010).

Os recursos financeiros previstos no Programa são destinados para a implantação e estruturação dos NAPNES, a verba gira em torno de cinco mil reais para cada câmpus. Além disso, o TEC NEP está providenciando a compra de equipamentos para a montagem de salas de recursos multifuncionais. Após a implantação, o núcleo deve ser financiado pelo câmpus, porém o valor da verba é uma conquista que cada NAPNE deve buscar junto à direção, pois não existe um valor pré-estabelecido a ser destinado ao mesmo, conforme os dados fornecidos pelos participantes.

Esta dificuldade em angariar recursos financeiros ocorre, principalmente, porque os NAPNEs ainda não são institucionalizados como um setor da unidade de ensino e, assim, ações do núcleo dificilmente são entendidas como prioridade institucional, conforme relato de N2, um dos coordenadores entrevistados. Dois participantes, N1 e N3, acreditam que os NAPNEs, quando institucionalizados, serão reconhecidos em sua importância, e assim poderão tomar parte nas decisões institucionais defendendo os interesses inclusivos. Conforme o relato de N1, o programa TEC NEP conquistou um grande avanço nesse aspecto na última reunião do Programa realizada em 2011, pois o MEC expediu uma ordem de serviço para os reitores da Rede Federal solicitando que os NAPNEs sejam institucionalizados em todas as escolas. Esse documento forçou as instituições a inserirem os núcleos em seus organogramas, provendo verbas orçamentárias para sua sustentabilidade. Além disso, servidores poderão ser lotados no NAPNE. Reflexo desta conquista é que a Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, criou 2.562 cargos de intérpretes libras e 568 cargos de revisores braile, que serão distribuídos entre os NAPNEs da rede federal conforme a demanda de trabalho.

Além destes profissionais, que são de suma importância para a efetivação de uma política educacional inclusiva, os entrevistados concordam que o NAPNE necessita de um profissional com conhecimentos especializados em educação especial, que tenha capacitação para atuar na sala de recursos multifuncionais em sua máxima potencialidade. A Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009, da CEB/CNE, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere em seu artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Esse profissional está habilitado para atuar nas salas de recursos multifuncionais, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação

superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para ofertar serviços e recursos da educação especial para propiciar a inclusão da diversidade de alunos encontrados no contexto escolar (Política Nacional de Educação Especial, 2008). As habilidades dos profissionais da educação especial vêm ao encontro do que os participantes precisam para poder efetivar as ações do Programa TEC NEP, pois seu trabalho visa ao desenvolvimento das capacidades dos alunos, na medida em que avaliam e identificam os problemas de aprendizagem, buscam conhecê-los em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades e realizam diagnósticos especializados com o intuito de favorecer o desenvolvimento do potencial humano no processo de aquisição do saber.

Mesmo com tantas dificuldades de implementar o Programa tal qual suas diretrizes, estes coordenadores observam benefícios derivados do TEC NEP, principalmente em relação à sensibilização para a educação inclusiva na rede federal, pois o NAPNE tem sido um recurso importante quando um aluno com deficiência ingressa nessas escolas. Há 12 anos nem se cogitava a hipótese de receber esses alunos, a inclusão era vista como um “bicho de sete cabeças”, pois não havia orientação de como proceder, relatam os entrevistados. Não são beneficiados apenas os alunos com deficiência e o benefício não se limita ao espaço escolar, conforme as palavras do coordenador N1 “[...] os profissionais formados pela rede federal estão mais sensíveis à causa das pessoas com deficiência. Isso ajuda a quebrar alguns tabus que existem na sociedade”. Este entrevistado relata outros fatos importante que tem feito os esforços da implementação valerem a pena e ultrapassarem os muros da Rede Federal:

Por fim, as ações de extensão e pesquisa em tecnologias assistivas têm atingido muitos setores da sociedade. Os NAPNEs vêm se tornando uma referência no desenvolvimento de novas tecnologias assistivas. Muitas empresas procuram os NAPNEs para adaptação de seu local de trabalho. Além disso, muitas escolas e associações de pais dos PNEs (portadores de necessidades especiais) têm se beneficiado de tecnologias que foram criadas dentro do programa TEC NEP.

A entrevistada N3 não vê dificuldades em implementar o TEC NEP, acredita que basta a conscientização da equipe diretiva de que a inclusão é regulamentada por lei, devendo ser cumprida com o amparo do MEC. Para N2 as maiores dificuldades são enfrentadas pela, já citada, falta de estrutura física, o núcleo não possui uma sala para o desempenho de suas funções, tampouco profissionais

especializados. O participante N1 cita e reafirma as dificuldades elencadas no último encontro nacional dos NAPNEs ocorrido em novembro de 2011, transcritas abaixo:

- Acessibilidade física nos campi mais antigos impede que mais pessoas com deficiência ingressem nos institutos;
- Mobilizar as direções e servidores para a implantação e suporte aos NAPNEs;
- Criação e participação de uma equipe multidisciplinar nos NAPNEs;
- Não existem cursos para os servidores em todos os campi ou unidades;
- Não existe um protocolo de identificação dos alunos com necessidades específicas em cada campus ou unidade;
- Não existem ambientes acessíveis de EAD e material didático-pedagógico acessível;
- Não existe fomento para projetos que envolvem alunos com necessidades específicas;
- Contratação de profissionais especializados, formando equipe multidisciplinar para os NAPNE;
- O trabalho dos NAPNEs não é integrado com outros setores dos campi ou unidades;
- Não existe um orçamento para o NAPNEs;
- Não existe um espaço na página do MEC (TECNEP) para socialização dos documentos e informações dos NAPNE;
- Não existe um repositório nacional para compartilhar as experiências, produções pedagógicas e tecnologias criadas pelos NAPNEs em todo o Brasil;
- A equipe de gestão central do TECNEP é muito reduzida;
- Ter um monitor ou um segundo professor para aulas práticas quando há alunos com necessidades específicas.

Por fim, dois entrevistados fazem sugestões que julgam importantes para o futuro do Programa TEC NEP.

O coordenador N1 faz sugestões relacionadas às dificuldades levantadas no encontro nacional. Considera importante que o programa consiga provisionar um orçamento para os NAPNEs realizarem suas ações. Acredita que o TEC NEP deva criar uma espécie de edital de pesquisa para PNEs, como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) faz. Essa ação visa aproximar os alunos com deficiências da pesquisa e motiva estas pessoas para uma profissão. Este entrevistado acredita que, desta forma, o NAPNE deixará de parecer assistencialista.

A participante N3 sugere que o Programa organize um registro oficial de todas as ações geradas pelo TEC NEP até o momento, para que todos os núcleos possam acompanhar o que tem sido realizado e tenham como buscar alternativas que servirão como base de futuras ações.

Estes resultados demonstram que os núcleos têm conseguido dar passos importantes em favor da inclusão: grandes pesquisas em tecnologias assistivas,

quebra de barreiras arquitetônicas, adequação de materiais pedagógicos, entre outras. Por outro lado, mesmo diante destas conquistas, os NAPNEs ainda não possuem uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem. Portanto, é importante salientar que o fato de atender, de forma obrigatória, ao que prevê a legislação, não corresponde ao processo de inclusão almejado pelas políticas educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nessa pesquisa, em torno da implementação do Programa TEC NEP enquanto política educacional, induzem à reflexão quanto às ações voltadas para uma proposta inclusiva da educação profissional.

A retrospectiva histórica da organização da educação profissional no Brasil e da profissionalização dos sujeitos com deficiências evidenciou a diferenciação entre educação regular e educação profissional, principalmente no que tange aos sujeitos da educação especial. Desde as primeiras iniciativas de organização da educação profissional, foram sendo criados mecanismos para excluir da escola ou dispor a educação daqueles considerados desfavorecidos ou anormais em espaços restritos e segregados – classes e escolas especiais.

A educação profissional, por si só, foi e ainda é reduzida à formação ao conhecimento tácito, na qual a prática se constrói pela reflexão sobre si mesma, sem a mediação teórica (KUENZER, 2010), centrando seus objetivos nas demandas do mercado de trabalho, sem propiciar a efetiva elevação da escolarização de seus alunos. Destinada às pessoas com deficiência, evidencia sua desconexão com a educação básica e com o conhecimento científico quando limita o acesso a oficinas protegidas de caráter filantrópico e assistencialista.

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar, mas somente a partir da década de 1990 é que essa questão passa a ser mais generalizadamente problematizada. Políticas educacionais passam a ser implementadas visando à instauração de processos educacionais inclusivos. Nesse sentido, a Ação TEC NEP foi implantada na rede federal no ano 2000 e vem sendo implementada em suas unidades até os dias atuais.

O Programa TEC NEP, enquanto política pública, busca soluções para a necessidade de viabilizar a inclusão de alunos com deficiências nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa necessidade é o problema público identificado. Os resultados deste estudo demonstram que os objetivos propostos por esse programa têm enfrentado dificuldades em serem alcançados devido a uma série de problemas encontradas nas diferentes fases da *policy cycle*.

Inicialmente é importante observar que uma característica das políticas públicas é que seus impactos são observados em longo prazo, embora também se verifique no curto prazo (SOUZA, 2006). Essa particularidade pode explicar a não efetivação de alguns objetivos como, por exemplo, o encaminhamento dos alunos para o mundo do trabalho, pois ainda não houve tempo suficiente para que mais alunos concluam seus cursos para que este encaminhamento ocorra com mais consistência. Outro aspecto relevante levantado por Souza (2006) é a peculiaridade de a política pública ser abrangente, não se limitando a leis e normas, por isso o objetivo desta pesquisa não foi enquadrar o TEC NEP dentro dos aspectos legais relacionados à educação especial, nem aos pressupostos da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (2008), estes foram utilizados apenas como balizadores da discussão.

Os dados coletados na pesquisa caracterizam o programa em uma abordagem *bottom-up* centrada na prática, as estratégias dos implementadores, dos problemas e obstáculos práticos, para então verificar os porquês das desconexões, e tentar compreender como o processo de elaboração da política pública chegou a imprecisões prescritivas. O modelo *bottom-up* é o mais fértil para identificar falhas na dinâmica de elaboração de soluções e de tomadas de decisão (SECCHI, 2010)

Essa abordagem possibilita um olhar mais voltado à atuação dos implementadores, representados, nessa pesquisa, pelos coordenadores de núcleos, estes devem interpretar o programa e o colocar em ação. Ao longo da análise dos resultados foram verificadas diferenças entre as percepções dos entrevistados quanto à inclusão, denunciadas através das prioridades estabelecidas, das dificuldades apontadas e das perspectivas estabelecidas. Esse tipo de visão de implementação favorece a liberdade dos agentes desta, por entender que estes têm condições de avaliar as reais possibilidades de ação, adequando as condições financeiras, materiais e de recursos humanos aos objetivos da política, assim como o inverso também pode ocorrer quando os objetivos são adaptados às condições de implementação. Deste modo, a formulação da política se estende à fase de implementação, constituindo-se em um processo de aprendizagem contínuo, articulado com a realidade social e institucional, reconfigurando a política enquanto objetivos e estratégias (SILVA E MELO, 2000). Estas características estão presentes na implementação da Ação TEC NEP, quando se verificam lutas e conquistas, como a institucionalização dos NAPNEs nos organogramas dos campi e a consequente

destinação de verbas orçamentárias para suas ações e de um espaço físico para o núcleo, estabelecimento de carga horária dos membros destinados ao NAPNE, assim como o eminente concurso para a contratação de intérpretes de Libras e de revisores de Braille; estes instrumentos não faziam parte do programa inicialmente e foram incluídos ao longo da implementação, por se tratarem de insumos fundamentais para o alcance de seus objetivos. Conforme Carvalho (2010, p.9), “são as próprias instituições que possuem condições para avaliar a capacidade de implementação”. Para tanto, é necessário que o processo de implementação já tenha sido iniciado para realizar este levantamento e, desta forma, pode surgir a necessidade de alterações no conteúdo da política para atender a novas demandas.

Porém, nesta abordagem *bottom-up*, a implementação pode ser um fracasso caso não seja devidamente planejada. A discricionariedade dos burocratas pode tornar os objetivos obscuros, levando à inconsistência da política (Souza, 2006). Isso pode ocorrer quando há uma grande distância entre os formuladores originais e os implementadores, quando aqueles não realizam o acompanhamento do programa no sentido de preservar os objetivos propostos ou para realizar o registro das possíveis alterações no desenho inicial da política. Frey (2000, p. 19) enfatiza a importância da liberdade de ação dos implementadores, como pertencente à fase de formulação da política, com o seu devido acompanhamento:

Processos de aprendizagem política e administrativa encontram-se de fato em todas as fases do ciclo político, ou seja, o controle de impacto não tem que ser realizado exclusivamente no final do processo político, mas pode - ou até deve - acompanhar as diversas fases do processo e conduzir a adaptações permanentes do programa e, com isso, propiciar uma reformulação contínua da política.

No Programa TEC NEP verificam-se, a partir dos dados coletados, poucas ações que favoreçam o ingresso dos alunos com deficiência, pois o número destes ainda é substancialmente baixo nas unidades de ensino pesquisadas. A adaptação das condições do processo seletivo é um instrumento importante, mas não tem se mostrado uma estratégia eficiente para propiciar o acesso de pessoas com deficiências; essa lacuna, juntamente com a estagnação da discussão sobre as políticas de cotas, pode ser indicador do poder da discricionariedade burocrática. A discricionariedade pode surgir das fraturas do discurso em defesa da educação

inclusiva, pois este vem rompendo um paradigma segregatório secular existente no meio educacional, que tem suas raízes na sociedade (PIETRO, 2008). A ideia inclusiva é recente na história da educação brasileira, tradicionalmente a escolarização de alunos com deficiência ocorria em espaços segregados (MANZINI, 2008), nos quais, muitas vezes, o objetivo era a mera ocupação do tempo do aluno e não sua efetiva aprendizagem. Por isso, é continuamente discutida a necessidade de formar recursos humanos voltados para a inclusão. Uma das ações do programa TEC NEP é oferecer educação continuada aos membros dos NAPNEs. Porém, o alcance dessa ação é mínimo em comparação ao número de núcleos espalhados pelo Brasil. Mesmo que essa oferta de educação continuada se amplie, há um ponto nevrálgico a ser discutido e analisado: a formação dos profissionais que realizam os atendimentos aos alunos com necessidades especiais. A ausência de um profissional com formação em educação especial é sentida no dia a dia dos núcleos, pois este daria o suporte para a implementação das ações inclusivas do Programa TEC NEP, pois são os detentores do conhecimento sobre o serviço que prestam (SECCHI, 2010).

Retomando a questão do acesso, esta é primordial em uma política educacional, pois sem a sua realização não ocorrem as demais estratégias de inclusão. As provas, como instrumentos seletivos, seguem a lógica da meritocracia, que coloca os desiguais competindo pelo acesso, reforçando a incapacidade dos alunos, tornando-os indignos à educação. Esse aspecto evidencia a necessidade de maior acompanhamento dos gestores da ação TEC NEP, já que poucos resultados têm sido registrados.

Porém, para que ocorra um acompanhamento eficaz do Programa TEC NEP, deve existir um sistema de registros das suas ações em toda a rede federal, como ressaltou um participante, pois, desta forma, haverá registros atualizados, consistentes e confiáveis para análise da implementação, que posteriormente será utilizada na avaliação dos processos e dos impactos do programa. Neste estudo verificou-se que os implementadores realizam registros superficiais das ações desempenhadas nos núcleos, o que dificulta uma análise mais aprofundada da efetividade da Ação TEC NEP. Carvalho (2012, p.12) diz que “de modo geral, vê-se que é preciso ter uma visão estratégica dos problemas de implementação, incorporando questões críticas como a viabilidade e problemas de coordenação no momento do planejamento”.

Para a inclusão acontecer na sociedade e na escola, dependerá necessariamente da mudança de valores e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnico-burocráticas, faz-se com profundas reflexões. Conforme Miranda (2008, p. 299):

O projeto da escola para todos, tal como foi concebido no âmbito do projeto da modernidade, é implementado de “cima para baixo” pelo aparelho estatal. Parece efetivamente desenvolver-se de “baixo para cima” – quer dizer, a partir dos interesses, projetos e vontades dos grupos.

Essa citação fortalece a importância dos burocratas de linha de frente na implementação de uma política, pois, independentemente das ações serem implantadas de modo democrático ou autoritário, estes têm relevância na fase de implementação a ponto de determinar os rumos de uma política pública. Os implementadores possibilitam que as ações sejam coerentes com as necessidades dos usuários. Nesse sentido, enfatizo a necessidade de que o NAPNE disponha de profissionais da educação especial para a efetiva implementação da Ação TEC NEP, porém reforço que este programa deve dispor de um acompanhamento sistemático que possibilite a avaliação adequada sobre a sua efetividade e a sinalização de novos rumos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais**. MEC/SETEC: Brasília, 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php?> => Acesso em 11 jul. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, 1988

_____. **Constituição do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967 (preceitos sobre a educação, na redação dada pela EC N.º 1/69 e incluindo a EC 24/83).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946 (preceitos sobre a educação).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937 (preceitos sobre a educação).

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934 (preceitos sobre a educação).

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário.

_____. **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 nº 9.394. Brasília, 1997

_____. **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. Brasília, 2004.

BRASIL. **Documento Base da Ação TEC NEP- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. Versão III. MEC/ SETEC: Brasília, 2010 (texto digitado).

BRASIL. **Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** MEC: Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 11 jul. 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acessado em 09 de agosto de 2012.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

_____. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Brasília, 1991.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Trata sobre a expansão da oferta de educação profissional no país. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 12 jul. 2011.

_____. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. São Carlos, São Paulo, 2006 Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, (SP). 2006.

CARVALHO, Maria de Lourdes de Carvalho et al. **Implementação de Política Pública**: uma abordagem teórica e crítica. In: Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária na América do Sul. Mar Del Plata, Argentina, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

FARENZENA, Nalú. **Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação**: algumas reflexões. Porto Alegre, Faced/UFRGS, 2011 (texto digitado).

FREY, Klaus. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de educação profissional**: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 253-270.

MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade**: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 281-290.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva**: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 291- 301.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos da políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 25 – 33.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional**: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 58-79.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 25ª edição revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 42-57.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas:** Conceitos Básicos Washington, Indes/BID, 1997(texto digitado).

SILVA, Izaura Maria Andrade da. **Políticas de educação profissional para a pessoa com deficiência.** UFMG: Belo Horizonte, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

SILVA, P.L.B. & MELO, M.A.B. **O Processo de Implementação de políticas públicas no Brasil:** Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Caderno nº 48. 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão de literatura. **Revista Sociologia:** Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. p. 20-45

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

APÊNDICE B – Termo de consentimento