

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS (NAPNE) NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE
DO BRASIL: DESAFIOS POLÍTICOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

ROSILENE LIMA DA SILVA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS (NAPNE) NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE
DO BRASIL: DESAFIOS POLÍTICOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

Rosilene Lima da Silva

Sob orientação do professor Doutor

Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / RJ

Fevereiro de 2017.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586n Silva, Rosilene Lima da, 1981-
O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil. / Rosilene Lima da Silva. - 2017. 180 f. : il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), 2017.

1. Educação Profissional. 2. Políticas Públicas. 3. Instituto Federal. 4. Inclusão. I. Damasceno, Allan Rocha, 1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)

ROSILENE LIMA DA SILVA

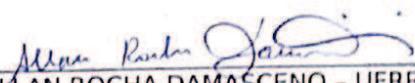
O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE) NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL: DESAFIOS POLÍTICOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

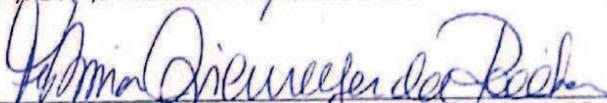
Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 20 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO - UFRRJ - Orientador


Prof.^(a). Dr.^(a). VALÉRIA MARQUES DE OLIVEIRA - UFRRJ


Prof.^(a). Dr.^(a). FATIMA NIEMEYER DA ROCHA - USS

Seropédica / RJ

Dedico esse trabalho...

Aos dois estudantes que marcaram minha trajetória profissional (que a interrupção de vocês possa apontar para novos caminhos) e ao meu filho Davi Augusto, com desejo profundo de que você possa ter acesso à escolas mais humanas, plurais e solidárias.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força essencial em todos os momentos, especialmente nos que eu senti a fragilidade e limitação de minha natureza humana.

À minha mãe, Rosária, fonte de amor, respeito, determinação, coragem, incentivo e apoio. Senão fosse o seu exemplo de luta e persistência ao se matricular no curso Normal/Magistério (logo após a garantia de passagem “gratuita” aos estudantes) para me incentivar a fazer o mesmo, hoje não teria concluído essa importante etapa. Essa vitória também é sua, pois, certamente a teria conquistado se tivesse mais oportunidades!

Ao meu pai, Adão (*in memoriam*), de quem trago viva a lembrança da alegria e orgulho ao relatar para seus amigos a minha idade e a série que cursava, pois a dificuldade de acesso à escola pública e a distorção idade/série fizeram parte de seu cotidiano, os valores passados pelo senhor e por minha mãe foram fundamentais no processo de resiliência para que apesar de sua violenta perda, não fossem tirados de mim a esperança de dias melhores e a luta por um mundo mais fraterno.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, Marcio Augusto, sua contribuição, incentivo, compreensão e comprometimento no cuidado de nosso filho foram essenciais na realização deste trabalho.

Ao meu filho Davi Augusto que sentiu com a distância de casa e do pai, mas, sempre me encheu de carinho, mesmo não compreendendo o porquê de estarmos nesse processo de idas e vindas.

Às minhas irmãs, Rosiane e Rosilaine e aos demais familiares que me incentivaram neste projeto.

Ao prof. Allan Damasceno que me incentivou e orientou para que eu fosse capaz de buscar o aprimoramento de minha escrita acadêmica.

À professora Valéria por compartilhar os conhecimentos advindos de uma longa e rica vida acadêmica e humana, sua sensibilidade, apontamentos e motivação para a realização desse estudo foram primordiais.

À professora Lucília por compartilhar sua paixão pela Educação Especial e pela sua valiosa contribuição por meio das orientações na banca de qualificação.

À professora Fátima Niemayer por aceitar participar de minha banca e por sua contribuição em minha pesquisa.

À UFRRJ que mais uma vez, me proporcionou um ensino de qualidade e me deu a oportunidade de crescer academicamente, especialmente à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação pelo certificado de menção honrosa conferido aos resultados preliminares de minha pesquisa apresentado no XI Fórum da Pós-Graduação da UFRRJ: “Desafios da Ciência e Tecnologia em Tempos de Crise.”

Aos professores do PPGEduc que contribuíram em meu processo de formação, em especial ao professor José dos Santos que coordenou o curso nesse período e teve sensibilidade para compreender minhas solicitações.

A todos (as) os (as) amigos (as) e colegas que conheci e os (as) que pude reencontrar durante o processo do mestrado, principalmente a Andressa Silva que foi uma grande parceira nessa jornada.

A todos (as) os (as) amigos (as) de infância, adolescência e juventude que reencontrei com a minha vinda para cursar o mestrado no Rio de Janeiro, o carinho, o abraço, o incentivo e a acolhida de vocês foram um alívio nesse processo.

A todos (as) os (as) colegas e amigos (as) da Rede Federal de EPT que disponibilizaram documentos, suas dissertações, trocaram informações e me motivaram a prosseguir, em especial agradeço aos coordenadores dos NAPNEs da Região Nordeste que gentilmente contribuíram no preenchimento do questionário.

Aos amigos do CAP-DV de São Luís (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual), Larissa Dourado pela contribuição na construção das descrições das figuras da dissertação e a Derocy Dias Reis pela disponibilidade, correção e gentileza na revisão.

A todos (as) brasileiros (as) que contribuem (pagam) para que possamos ter os recursos mínimos indispensáveis ao ensino público na universidade, principalmente, aos milhares que sequer chegam a usufruir deste direito.

A todas as pessoas com deficiência que tive o privilégio de conhecer e conviver, as suas lutas por respeito e dignidade, assim como suas superações e competências me ensinam e me motivam a seguir reivindicando por equidade nos processos educacionais, políticos e sociais.

“De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Do medo, uma escada...

Da procura, um encontro.”

Fernando Pessoa

RESUMO

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas.** 2017. p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

A presente dissertação analisa a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir das orientações do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) e seus efeitos na construção dos regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais (IFs) da Região Nordeste. Objetivou-se: Caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos NAPNEs no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos IFs da Região Nordeste, considerando os documentos institucionais que orientam suas ações. Esse estudo fundamentou-se na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo no pensamento de Adorno e como referencial de análise de política empregamos o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e difundido no Brasil por Jefferson Mainardes. Como caminho metodológico adotou-se a revisão bibliográfica e o levantamento documental e visando complementar as informações imprecisas nas análises documentais foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado que foi respondido por vinte e nove coordenadores de NAPNE dos IFs que compõem a Região Nordeste do país. Os resultados da pesquisa revelam importantes avanços na discussão de conceitos e valores que permeiam a concepção inclusiva na educação, porém, apreendemos em grande parte dos regulamentos, algumas confusões conceituais acerca do público-alvo do NAPNE, da definição e da atribuição do núcleo, assim como o modo como as políticas de Educação Especial, em alguns documentos apresentavam-se como sendo a única vertente da Educação Inclusiva. Por meio das declarações dos coordenadores dos NAPNEs percebemos que o atendimento educacional especializado tem acontecido de forma improvisada e com alguns arranjos realizados no interior dos *campi*, outro fato que se destacou foram as excessivas atribuições lançadas aos NAPNEs em contrapartida da omissão de responsabilidades das instâncias superiores, estes fatores trouxeram para o contexto da prática inúmeras dificuldades, das quais destacam-se a falta de infraestrutura, o déficit na oferta do AEE, além de uma indefinição dentro da Rede quanto a finalidade do NAPNE nos *campi*. Contudo, cabe destacar que alguns IFs já apresentam importantes encaminhamentos e orientações acerca das garantias de recursos e orientações definidas quanto às finalidades e ações dos NAPNEs. Porém, salientamos que é preciso avançar na (re)construção de documentos normativos que viabilizem a operacionalização dos propósitos descritos no regulamentos quanto a garantia do acesso, da permanência e do êxito de estudantes com necessidades específicas no ensino profissional.

Palavra-chave: Educação Profissional, Políticas Públicas, Instituto Federal, Inclusão

ABSTRACT

The present dissertation analyses the educational inclusion as public policies instituted in the Federal Institute of Professional Scientific and Technological Education, stem from orientations of the Technologic, Education, Citizenship and Professionalization Program for People with Specific Needs (TEC NEP) and its effects in the development of NAPNEs regulations in Federal Institutes of Northeast Region. The purpose was: characterise and discuss NAPNE's demands and challenges in the process of target audience inclusion on Special Education in Federal Institutes of Northeast Region, considering the institutional documents that guides its actions. This research was based on Critical Theory of Society, mainly in Adorno thought, and as a reference of political analysis we used the policy cycle developed by Stephen Ball, diffused in Brasil by Jefferson Mainardes. Bibliographic review and documental survey were adopted as the methodological analysis and, aiming to support inaccurate informations in documental analysis, a structured questionnaire answered by twenty nine NAPNE's coordinators from the Federal Institutes that compose Northeast Region of the country was used as instrument of data collection. The research results reveals significant advances in concepts and values discussion that permeates inclusive design in education, however, we assimilate in a considerable part of regulations, a few conceptual misunderstandings about NAPNE's target audience from core's definition and attribution, as the way as the Special Education policies in some documents was presented as the only aspect of Inclusive Education. By means of NAPNEs' coordinators statements we noticed that special education service has happened in a improvised way and with some arrangements inside the *campus*, another remarkable fact was na overallocation launched at NAPNEs in return to responsibility omissions by higher courts. These factors brought to the observance context several difficulties, with of the following are worth mentioning in particular the lack of infrastructure, deficit in AEE offer, besides a vagueness inside the Federal Institute in terms of NAPNE purpose in the campus. However, it should be noted that some Institutes already has some important referrals and orientations on resources protections and guidelines laid down in terms of NAPNEs' goals and actions. Although, we emphasise that a progress on normative documents is necessary to enable the operationalization of the purposes described in regulations as the access guarantee and the continuance and success of students with special needs on vocational education.

Key-words: Vocational Education, Public Policies, Federal Institute, Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica em unidades..... | 30 |
| Figura 2. Distribuição da Rede Federal EPT no mapa do Brasil | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| Quadro 1. Discriminação das responsabilidades da SEMTEC e SEESP no Programa TEC NEP..... | 66 |
| Quadro 2. Atuações da Ação TEC NEP | 71 |
| Quadro 3. Resultados da Ação TEC NEP | 72 |
| Quadro 4. Distribuição regional, quantitativo e instituições pesquisadas nas pós-graduações..... | 83 |
| Quadro 5. Definição das caracterizações dos NAPNEs em seus regulamentos | 110 |
| Quadro 6. Deliberação sobre o horário de funcionamento do NAPNE..... | 119 |
| Quadro 7. Diferentes nomenclaturas que denominam o NAPNE | 129 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|------------|
| Gráfico 1. Porcentagem das médias Nacional e da Região Nordeste sobre jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental entre 2001-2014 | 22 |
| Gráfico 2. Distribuição de matrículas pelas redes federal, estadual, municipal e privada referente ao Ensino Médio Técnico, Normal/Magistério e Integrado | 22 |
| Gráfico 3. Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Rede Pública – 2007-2014..... | 23 |
| Gráfico 4. Quantitativo de estudantes com necessidades específicas matriculados | 128 |
| Gráfico 5. Relação de oferta do atendimento educacional especializado..... | 139 |
| Gráfico 6. Quanto a existência na escola de uma sala de recursos multifuncionais. | 143 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANEI | Associação Nacional de Educadores Inclusivos |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológico |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CF | Constituição Federal |
| CGPD | Comitê Gestor de Políticas de Inclusão para Pessoas com Deficiência |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONCEFET | Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica |
| CONIF | Conselho Nacional dos Institutos Federais |
| CONSUP | Conselho Superior |
| CORDE | Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CNPQ | Conselho Nacional de Pesquisas |
| DAE | Departamento de Assistência Estudantil |
| DAES | Diretoria de Avaliação do Ensino Superior |
| DEPE | Departamento de Políticas Especiais |
| EAFs | Escola Agrotécnica Federal |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPT | Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IFAL | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas |
| IFB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília |
| IFBA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia |
| IFBaiano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano |
| IFC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| IFES | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo |
| IFET | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFFarroupilha | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha |
| IFMA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IFMG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais |
| IFMT | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso |
| IFPA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará |
| IFPB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba |
| IFPE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco |
| IFPI | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí |
| IFRJ | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro |
| IFRN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| IFRS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul |
| IFs | Institutos Federais |
| IFS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe |
| IFSC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina |
| IFSertãoPE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha |
| IFSUL | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense |

| | |
|----------------|---|
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) |
| LDBEN | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NAPNE | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas |
| NAPNE | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais/ Específicas |
| NEABI | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas |
| NEPGS | Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade |
| NUPA | Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca |
| OEI | Organização Ibero-americana para a Educação, Ciência e Cultura |
| ONG | Organização não governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROEN | Pró-Reitoria de Ensino |
| PROEXT | Pró-Reitoria de Extensão |
| SECAD | Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior |
| TEC NEP | Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UNED | Unidade de Ensino Descentralizado |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UTFPR | Universidade Tecnológica do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Apresentação..... | 14 |
| Formulação da situação – problema: A Educação Profissional na perspectiva inclusiva: Entre influências históricas, interesses políticos e demandas contemporâneas..... | 19 |
| 1. Documentos nacionais e internacionais da década de 90: Novos rumos para pensar a educação especial | 35 |
| 1.1 A Educação Especial na perspectiva inclusiva e sua garantia nos dispositivos legais..... | 36 |
| 1.2 O atendimento educacional especializado na Educação Profissional: ações, desafios e possibilidades | 56 |
| 2. A Educação Especial na Educação Profissional: Desafios e demandas contemporâneas..... | 61 |
| 2.1 Programa TEC NEP na Rede Federal de EPT e seus desdobramentos | 64 |
| 2.2 Educação Especial no Ensino Profissional: O que relatam as pesquisas nas pós-graduações brasileiras? | 81 |
| 3. Caminhos metodológicos: A construção da pesquisa | 97 |
| 4. Tramas políticas-pedagógicas que permeiam os NAPNEs: Inclusão para quem e para quem? | 108 |
| 4.1. O NAPNE na Política de inclusão: O que se revela em seus regulamentos?...109 | |
| 4.2. O NAPNE e o AEE: Relações complementares, suplementares ou articulação necessária? | 128 |
| 5. Considerações Finais | 148 |
| Referências | 158 |
| Apêndice | 167 |
| Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido | 167 |
| Apêndice B – Questionário da pesquisa | 168 |
| Apêndice C - Quadro Estudo da arte | 170 |
| Anexo | 172 |
| Anexo A – Manual de orientação – Programa TEC NEP | 172 |

“O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico acessível a uma práxis transformadora”.

Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

O presente estudo teve por objetivo analisar os desdobramentos da Política de Educação Especial nos regulamentos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dos Institutos Federais da Região Nordeste, buscando identificar os obstáculos e possibilidades de suas elaborações e execuções, de acordo com o que preconiza as Políticas nacionais e internacionais que tratam da referida temática.

Outro destaque nas discussões foram os pressupostos e orientações estabelecidos no Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização das Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP), que teve seu início no ano 2000 por meio de uma parceria firmada por duas secretarias-fim do MEC, a SEMTEC (atual SETEC) e a antiga SEESP (atualmente integrante da SECADI), cujo objetivo primaz era instrumentalizar as instituições da Rede Federal de EPT (Educação Profissional, Científica e Tecnológica) para promover o acesso, permanência, saída e inserção sócio laboral de pessoas com necessidades específicas (MEC, 2011).

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse nos trabalhos acadêmicos (especialização, dissertações e teses) acerca da temática sobre a Educação Inclusiva nos IFs (Institutos Federais) e o NAPNE tem tido grande visibilidade nessas discussões (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; COSTA, 2011; WALDEMAR, 2012; CARLOU, 2014; ESTEVES NETO, 2014; CUNHA, 2015; ROCHA, 2016).

Cabe destacar que meu interesse pelo tema sobre inclusão na Educação Profissional, especialmente abordando as competências do NAPNE, construiu-se a partir de algumas experiências inquietantes e questionadoras que se apresentaram durante meu cotidiano profissional sob a coordenação do referido núcleo.

No entanto, ressalto que essas percepções, estranhamentos e ações foram possíveis devido a minha formação acadêmica, no qual tive a oportunidade de cursar uma disciplina chamada Fundamentos Teóricos e Metodológicos da

Educação Especial que me sensibilizou e ofereceu as primeiras orientações sobre a temática.

Formada pedagoga, fiz concurso e fui aprovada para o Instituto Federal do Maranhão, onde comecei a trabalhar na supervisão pedagógica. Porém, posteriormente fui encaminhada ao Departamento de Assitência ao Educando (DAE) para trabalhar como orientadora educacional. A partir dessa experiência foi possível um contato mais direto com os estudantes, ouvindo, dentre outras coisas, suas queixas, suas perspectivas e suas dificuldades de aprendizagem.

Em dezembro de 2012, a assistente social idealizou, organizou e coordenou a I Semana da Pessoa com Deficiência no *Campus*. No entanto, não havia uma equipe para ajudá-la nos preparativos e com isso me disponibilizei para colaborar na execução das atividades e ela falou-me sobre o NAPNE, onde atuava como coordenadora.

Alguns meses depois a PROEN (Pró-Reitoria de Ensino) convocou os coordenadores do NAPNE para uma reunião técnica e, como a assistente social no dia da reunião estaria em outro compromisso, pediu-me para que participasse. Essa reunião tratou da regulamentação do NAPNE e contou com a presença de todos profissionais (Chefes de Departamentos) da PROEN.

Após esse trâmite foi solicitado aos diretores de cada *Campus* que nomeassem através de portaria os profissionais que comporiam o NAPNE, destacando dentre eles o seu coordenador. Em seguida, informaram-me em meu *Campus* que meu nome havia sido escolhido para a coordenação do mesmo e que a portaria estava sendo expedida.

Todavia, após quase dois anos da implementação e divulgação do regulamento do NAPNE, o mesmo foi revisitado, modificado e reelaborado pelo Conselho Superior (CONSUP) da instituição, havendo com isso supressões de fatores importantes como: a composição, a carga horária e o espaço físico para a realização das atividades.

Diante do desafio que me deparei em coordenar um núcleo com tantas atribuições, iniciei em 2013/2014 uma especialização em Educação Especial, inclusão e Libras em uma faculdade em São Luís e esta nova formação suscitou-me novas e antigas inquietações, paralelamente a necessidade de ampliar meu discernimento sobre as Políticas públicas na área da inclusão.

Durante minha prática profissional juntamente com a coordenação do NAPNE obtive contato com estudantes com necessidades educacionais específicas¹ e, dois estudantes² me fizeram refletir se a inclusão realmente está acontecendo em nossa sociedade ou se no atual momento ela encontra-se mascarada através de “pseudoportunidades” baseadas em números, que na verdade não consideram as dificuldades e necessidades das pessoas com demandas de aprendizagem oriundas de quadros específicos, mas uma preocupação exclusiva com o acesso desses estudantes, excluindo-os durante o percurso escolar por não oportunizar os meios necessários a sua participação e desenvolvimento.

Nos dois casos supracitados, os estudantes desistiram da instituição por inúmeras dificuldades que encontraram durante seu processo de escolarização, tanto nas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem (dificuldades de locomoção dentro do *campus*, de materiais adequados, etc) quanto nas questões sociais (falta de apoio familiar, falta de serviços de saúde e de transporte).

Outro ponto marcante que me despertou o interesse pelo tema investigado foi a participação em agosto de 2014 no III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, organizado pelo Instituto Federal de Brasília, pois inúmeras inquietações e insatisfações foram compartilhadas neste evento por diversas vezes e por diferentes coordenadores dos NAPNEs, de distintas regiões do país.

Valendo-se sobre tais conjecturas, percebemos que o NAPNE ao longo de sua implementação na Rede Federal de EPT vem sendo entendido de formas distintas e com atribuições diferenciadas, considerando os processos de conflitos, interesses, acomodações e subterfúgios que os permeiam, objetivamos delinear por intermédio desta pesquisa os sentidos/significados/objetivos expostos nos

¹ O termo necessidade específica é utilizado na Rede Federal de EPT em conformidade com as orientações dos documentos da Ação TEC NEP (Brasil, 2010), entretanto, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva o termo empregado é necessidades especiais (BRASIL, 2008).

² Os dois estudantes citados tinham necessidades educacionais específicas, não ligadas a deficiência. Uma estudante ingressou no Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Agropecuária e por ter uma afecção no membro inferior necessitava de uma moleta para se deslocar e tinha grandes dificuldades no deslocamento para a escola e no acesso as Unidades Educativas de Produção (UEPs), a mesma dificuldade apresentada pelo outro estudante que ingressou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e possuía dificuldades motoras e na fala que foram sequelas da violência que o mesmo sofreu em um assalto.

documentos que regulamentam suas ações e suas imbricações com as orientações políticas nacionais e locais.

Dessa maneira, o estudo está estruturado da seguinte forma. No primeiro momento do texto apresentamos a formulação da situação-problema, onde discutimos brevemente o panorama dos dados estatísticos do IBGE/MEC/INEP relativos à Educação Básica, discutimos também sobre as leis e decretos, a partir da década de 90, que versam sobre a Educação Profissional, assim como a reconfiguração e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na atualidade.

No primeiro capítulo analisamos os documentos nacionais e internacionais produzidos na década de 90 que propiciaram novos rumos para a Educação Especial e descrevemos brevemente os documentos legais produzidos nas últimas décadas, procurando refletir sobre as suas indicações e orientações para a inclusão no sistema de ensino do país.

Apresentamos no segundo capítulo o histórico das orientações de inclusão na Rede Federal de EPT produzidos no Programa TEC NEP, procurando descrever e avaliar os seus desdobramentos e em seguida, discutimos alguns resultados das pesquisas realizadas na Rede que versaram sobre a temática da Educação Inclusiva e da Educação Especial.

No terceiro capítulo são contextualizados o referencial teórico-metodológico da pesquisa, que tem como método de análise a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque as contribuições de Adorno. A abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball foi utilizado como um referencial na investigação das políticas com ênfase em três contextos, a saber: contexto de influências, contexto de produção de texto e o contexto da prática. Ainda nesse momento são apresentados os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, assim como a caracterização do *lócus* do estudo.

No último capítulo são apresentados e analisados os dados finais da pesquisa que se propôs a caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos NAPNEs no processo de inclusão dos Institutos Federais da Região Nordeste, analisando os regulamentos que orientam suas ações, problematizando com os resultados apontados pelos coordenadores e destacando a relação entre os NAPNEs e o atendimento educacional especializado.

Nas considerações finais são apresentadas as conclusões da pesquisa, articuladas ao referencial teórico que sustentou as análises do estudo, assim como as reflexões/avaliações com base nas legislações nacionais, nos pressupostos da Ação TEC NEP e na implementação dos regulamentos do NAPNE nos *campi* analisados.

Consideramos que estudo poderá contribuir para pensarmos em como superar os obstáculos e refletirmos sobre as possibilidades que precisam ser consideradas para a melhoria nas políticas que orientam as ações do NAPNE e, conseqüentemente, a melhoria no seu atendimento que atualmente constitui-se em um subsídio de fundamental importância para o ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas no ensino profissional.

Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converteu-se em substituto da reflexão intelectual do factual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida”.

Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO- PROBLEMA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - ENTRE INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS, INTERESSES POLÍTICOS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Iniciamos a discussão em que traremos o panorama atual da Educação Profissional destacando o pensamento de Adorno que nos provoca a reflexão sobre o pragmatismo da ciência e denuncia seu modo padronizador e homogeneizador, que por vezes obstaculizam e menosprezam outros modos de pensar, compreender e adquirir conhecimento, pois ao fundamentar-se na objetividade como lógica racional, imposta por padrões e normas científicas cartesianas, as nuances de uma realidade permutável e complexa podem vir a ser ocultada ou mesmo desconsiderada.

Pensar a conjectura necessária ao processo instituinte da perspectiva inclusiva da Educação Especial como modalidade que deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, em destaque neste estudo quando essa modalidade encontra-se com a Educação Profissional, requer a necessidade urgente e profunda de revisão de conceitos, de organização, de atendimento e de articulação. Neste sentido, Damasceno aponta que:

A organização escolar não contempla a diversidade, pois, o convívio das diferenças no mesmo lócus escolar data de poucos anos na escola pública no Brasil; as concepções de organização escolar pautam-se em rígidas estruturas com demasiado rigor burocrático, o que justificaria uma série de descompassos na escola, como por exemplo, o imprescindível, mas negado, atendimento educacional especializado no contraturno para estudantes com dificuldades/obstáculos na aprendizagem; (...) (DAMASCENO, 2006, p. 172).

Diante do breve cenário exposto, percebemos que apesar dos documentos normativos preconizarem e garantirem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, quando

saímos da esfera legislativa para o âmbito dos sistemas escolares percebemos o quanto ainda estamos em um processo de descompasso entre o que é garantido legalmente e o que é praticado nas instituições de ensino.

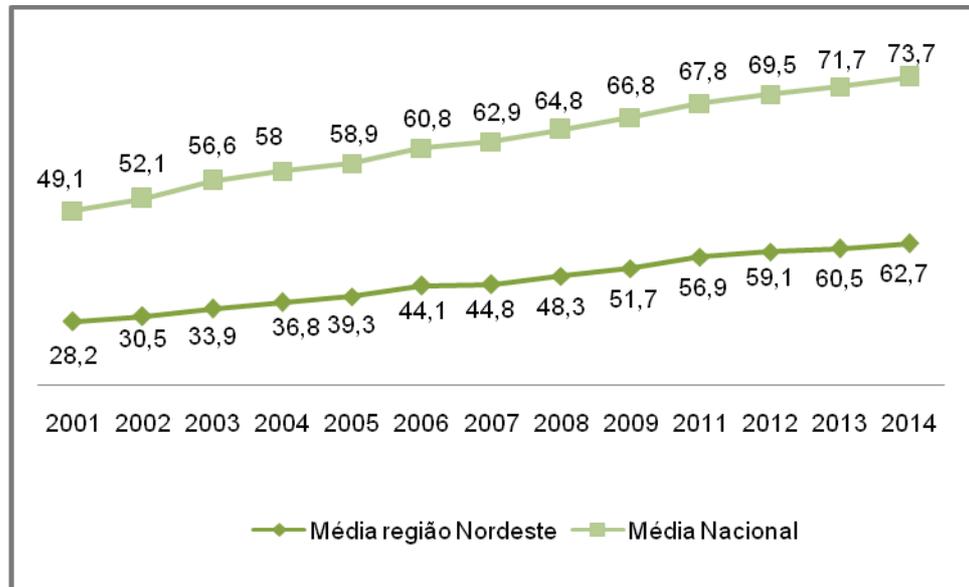
Quanto a esse descompasso, inúmeras pesquisas têm apontado a existência de uma relação conflitante entre as proposições legais e as práticas escolares.

Bueno (1999); Damasceno (2010; 2015); Kassar (2012) vem destacando que assegurar por força de lei determinadas orientações normativas, sem efetivamente planejar e executar ações de infraestrutura, formação continuada e de verbas para a realização de uma educação emancipatória, não garantirá os subsídios necessários para a concretização de tais propostas.

Somado a esses desencontros, alia-se a Educação Profissional o contorno estrutural que a mesma veio trilhando ao longo de sua constituição e as dificuldades de milhares de jovens em acessá-la, fato que é descrito há anos por meio dos censos escolares realizados anualmente no país e que nos dá a dimensão da complexidade do cenário dessa modalidade da Educação Básica na rede pública de ensino.

Esses obstáculos de acesso se estabelecem especialmente nas dificuldades de inúmeros adolescentes e jovens concluírem na idade adequada o Ensino Fundamental, conforme descrito no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Porcentagem das médias Nacional e da Região Nordeste sobre jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental entre 2001-2014



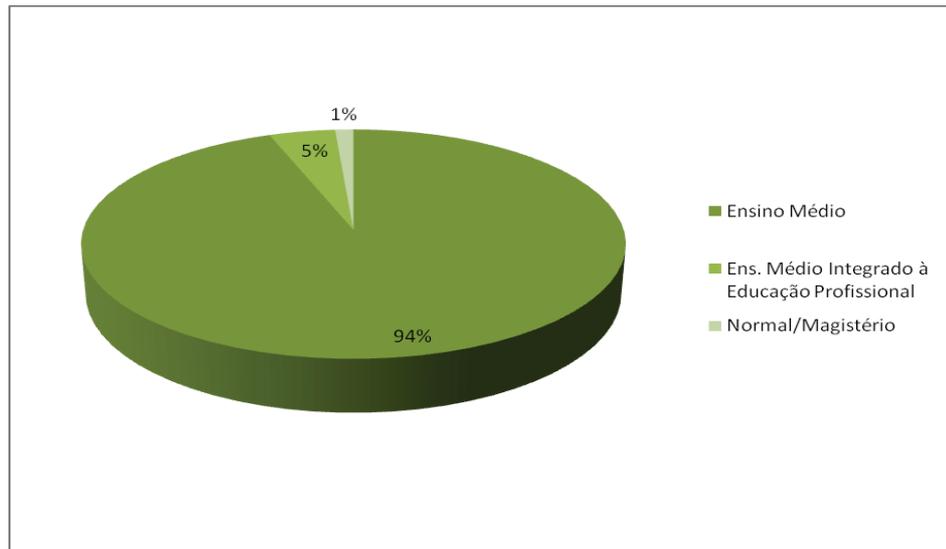
Fonte: IBGE/Pnad (2014)

Descrição da imagem: Gráfico representado por duas linhas paralelas em ordem crescente, ambas em um período de 2001 a 2014. A superior representa a média Nacional, a inferior representa a média da Região Nordeste. No ano de 2001 a média Nacional era de 49,1% equanto a média da Região Nordeste apresentava 28,2%, já no ano de 2014 a Média Nacional era de 73,7% e a da Região Nordeste era de 62,7%.

No gráfico 1 utilizamos como recorte estatístico os dados da média brasileira juntamente com a média da Região Nordeste, visto que este é o recorte amostral do presente estudo. Nessa comparação podemos observar os índices abaixo da média apresentados pela Região Nordeste. Apesar de a partir de 2009 ter conseguido um progresso constante, ainda podemos observar que sua média de 62,7% em 2014, continua distante da média nacional de 73,7% e ainda mais distante da meta ³ do Plano Nacional de Educação (PNE).

Esses dados demonstram o “afunilamento” desta etapa de ensino, que consequentemente tem prejudicado o acesso ao Ensino Médio, em especial no que se refere à inserção dos cursos técnicos de nível médio nas instituições federais. Outro fato de grande impacto existente nessa modalidade é a desigualdade na distribuição de matrículas, conforme podemos observar na descrição do gráfico 2.

³ A meta n. 2 do PNE se propões a universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Gráfico 2. Distribuição de matrículas por tipo de ensino - 2014

Fonte: MEC/Inep/DEED – Sinopse Estatística da Educação Básica.

Descrição da imagem: Gráfico em formato de pizza, dividido em três partes, onde 94% representa o Ensino Médio, 5% o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 1% o Normal/Magistério.

A análise do gráfico 2 nos permite observar que mesmo com a crescente expansão da Rede Federal nos últimos anos (no qual discutiremos posteriormente), o quantitativo de matrículas disponíveis na rede federal ainda está muito distante da meta 11 do PNE, que pretende triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento do ensino público.

Entretanto, cabe destacar que o número de matrículas na Educação Profissional Técnica, entre o interstício de 2007 a 2014, passaram de 780.162 para 1.741.528. Contudo, a maioria dessas matrículas é registrada na Região Sudeste. As matrículas na Região Nordeste cresceram em mais de 50 % (cinquenta por cento) em um ano, mesmo assim, apesar da crescente expansão, esses dados ainda estão distantes do alcance da meta de 5.224.584 de matrículas até 2024, estabelecida pelo PNE.

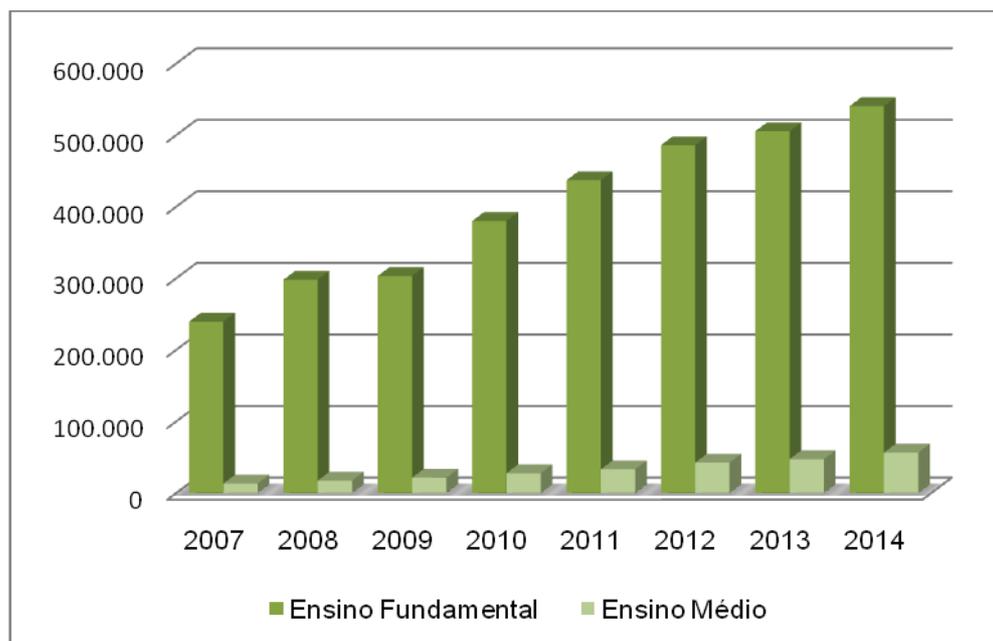
Seguindo um caminho ainda mais expressivo de crescimento de matrículas no ensino público, a Educação Especial no período de 2007 a 2014 registrou um aumento de 130% nas matrículas na Educação Básica. Esse aumento expressivo deve-se em grande parte aos documentos legais que asseguram a inclusão, assim como a Política Nacional de Educação Especial de 2008 (ANUÁRIO, 2016).

Todavia, os dados disponíveis sobre a inserção do público-alvo da Educação Especial na Rede regular de ensino não são suficientes para compreendermos todas as nuances desse universo, permitindo apenas, uma análise contextual da situação pois, segundo o levantamento do Anuário Brasileiro de Educação (2016, p.42):

As pesquisas populacionais, domiciliares e escolares oficiais não utilizam definições técnicas compatíveis entre si. Dessa forma, não é conhecido o universo da população cujo atendimento deve ser monitorado.

Assim, considerando os desencontros e limites entre a mensuração de órgãos diferenciados, não podemos desconsiderar o contexto no qual esses dados se apresentam. Nesse sentido, o gráfico 3 nos auxilia a entender o contexto de inserção dos estudantes com deficiência na Educação Básica.

Gráfico 3. Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Rede Pública – 2007-2014



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar⁴

Descrição da imagem: Gráfico em coluna agrupada em uma linha do tempo (2007 a 2014), a primeira representa o Ensino Fundamental que em 2007 possuía 239.506 matrículas e em 2014 chegou a 540.628 matrículas, a segunda representa o Ensino Médio que em 2007 possuía 13.306 e em 2014 a taxa era de 56.563.

⁴ O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

O gráfico 3 demonstra a imensa disparidade no acesso dos estudantes com deficiência nas diferentes etapas da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras, apesar do constante crescimento desse público no Ensino Fundamental.

A partir dos dados do gráfico 3, observamos que a inserção dos estudantes com deficiência ao Ensino Fundamental na rede pública tem sofrido um expressivo crescimento ao longo dos anos. Porém, paralelamente, percebe-se que inúmeros obstáculos tem se apresentado ao longo desse processo, pois, grande parte desses estudantes não estão conseguindo acessar o Ensino Médio.

Diante das estatísticas apontadas pelo censo, compreendemos que as metas estabelecidas no PNE que visam promover a universalização do Ensino Médio, a ampliação da formação técnico-profissional e o acesso dos estudantes com deficiência à Educação Básica estão distantes de serem concretizadas.

Neste contexto, não podemos desconsiderar os investimentos e ampliação da Educação Profissional na Rede Federal nos últimos anos. Porém, uma vez que nosso projeto societário é fundamentado historicamente pelas condições do capital, Frigotto (2010, p. 27) destaca as razões nas quais sustentam-se essas barreiras, ao pontuar que:

(...) o projeto da classe burguesa não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional tecnológica estrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Todavia, ainda que haja inúmeras lacunas e contradições presentes na atualidade na formação profissional, não podemos desconsiderar o trabalho em sua dimensão ontológica e ontocriativa (FRIGOTTO, 2010). Pois, nesse sentido, o criar e o recriar fazem parte das atividades e do modo com que o ser humano relaciona-se por meio de uma automeadiação para a produção de conhecimento e cultura. Nessa perspectiva devemos considerar que:

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida (FRIGOTTO, 2010, p. 60).

Partindo dessa compreensão, a inclusão de estudantes com necessidades específicas na Educação Profissional está para além de técnicas e

recursos adequados as suas especificidades. Logo se pressupõe a necessidade de uma compreensão crítica sobre os processos históricos de discriminação e segregação no âmbito social e educacional visando à apreensão dos desafios a serem enfrentados em prol da humanização de todos os envolvidos e do desenvolvimento de suas potencialidades (CUNHA, 2011).

A partir das reflexões realizadas faz-se necessário discorrer sobre o atual panorama da Educação Profissional, compreendendo que as ações que a direcionam estiveram - e ainda estão - ligadas aos interesses que permeiam o contexto econômico, político e social presente nos diferentes momentos históricos em que a mesma se inseriu ao longo de sua constituição.

Neste contexto, a partir da década de 90 passaram a vigorar inúmeras reformas educacionais na Educação Profissional justificadas na perspectiva de que quanto mais se investisse em qualificação profissional especializada, mais próspero seria o Brasil. Nesse período utilizavam-se os meios de comunicação em massa para difundir a ideia de que o maior entrave que impedia o país a retomar seu crescimento econômico era o atraso educacional da população brasileira (BATISTA, 2011).

Como podemos perceber, as estratégias adotadas pela sociedade burguesa estão intimamente ligadas a camuflar a realidade, por meio de um discurso homogeneizador e manipulador do real obscurecimento de seus interesses sociais, qual seja, esconder as suas reais preocupações ligadas ao valor da propriedade e da preservação do capital, afim de que se possa assegurar a supremacia econômica baseada na acumulação de riquezas e paralelamente prover formas irrisórias de culpabilizar os que na verdade são vítimas de todo esse processo.

Diante de tais estratégias, Adorno nos auxilia a refletirmos sobre as contradições presentes nas falácias disseminadas pela lógica industrial que por vezes manipulam, interferem e deformam a própria natureza humana.

Os discursos habituais sobre a “mecanização” do homem são enganosos, porque o concebem como algo estático, que por “influências” de fora, através de uma adaptação a condições de produção a ele exteriores, sofrem certas deformações. Mas, não existe substrato algum dessas “deformações”, nenhuma interioridade ôntica sobre a qual mecanismos atuam de fora apenas: a deformação não é nenhuma doença do homem, e sim uma doença da sociedade (...). É quando o processo que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando a priori comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca – que se

torna possível à vida reproduzir-se segundo as relações de produção imperantes (Adorno, 1993, p. 222 e 223).

Essa lógica mecanicista de se pensar e propor a formação profissional estiveram contemplados nos documentos oficiais nos anos 90 que normatizavam a Educação Profissional, cujo Decreto nº. 2.208/97 traduzia as orientações necessárias a esse projeto societário desigual, conforme destaca Frigotto *et al*, (2005, p. 52):

Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e a ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação.

Por meio desses dados históricos percebemos a face mais cruel da massificação da lógica do capital perpassando a esfera educacional, por meio da elaboração de leis que oficializam a dualidade do ensino e a ausência do Estado. Ao mesmo tempo imprime aos indivíduos, mecanismos que promovem uma irracionalidade quanto à ideologia do liberalismo e, conseqüentemente, a servidão desses sujeitos a esse sistema, que por sua vez continuam a perpetuar e fortalecer o fosso das desigualdades necessárias a sua manutenção.

Nesta perspectiva, Kuenzer (2007) enfatiza que na contemporaneidade os processos produtivos demandam cada vez mais a formação de um novo homem baseado em um novo tipo de produção racionalizada, do qual pretende adequá-lo aos novos tipos de trabalhos caracterizados pela falta de mobilização de experiências intelectuais e criativas, cuja autora denominou como “trabalho de automação”.

Logo, essa formação tecnicista vai ao encontro dos interesses restritos da divisão de classes, conseqüentemente, aumentando a sua força produtiva e por fim acaba por justificar as desigualdades de distribuição do conhecimento científico e prático, através da manutenção focada na alienação dos fatores que os circundam: produção e consumo, cultura e poder (KUENZER, 2007).

Depreendem-se desse ponto os processos semiformativos baseados na adaptação da hierarquização do conhecimento pautados na manutenção da organização social na medida em que aprisiona o pensamento autônomo dos

sujeitos, reduzindo-os ao conformismo de padrões desiguais estabelecido pela lógica fundante da divisão de classes.

Para Adorno (2012, p.3): "a semiformação constitui a base social de uma estrutura dominante", em outras palavras, é essa formação alienada que alicerça e fortalece as estruturas hierarquizadas de nossa sociedade.

Diante desse panorama controverso, a partir dos anos 2000, inicia-se um processo de reformulação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica, destacando-se a revogação do Decreto nº. 2.208/97 pelo Decreto nº. 5.154/04 que restabeleceu a possibilidade de integração curricular da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio de acordo com o que preconiza o inciso 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB.

Nesse mesmo período, paralelamente à assinatura do Decreto nº. 5.154/04, ocorreu a alteração na Lei n. 9649/98 que retirava a responsabilidade da União de criar, prover e manter por meio de novas unidades a expansão da oferta de Educação Profissional.

Cabe destacar que apesar do Decreto n. 5.154/04 ter retomado a oferta do ensino técnico de nível médio integrando-o ao Ensino Médio, sua orientação não abandonou os princípios mercantilistas da Educação Profissional. Quanto a isso, Frigotto *et al*, (2012 p. 52) expõe:

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. O autor ainda assinala que: "(...) por si só não muda o desmonte produzido na década de 90" (FRIGOTTO, *et al*, 2012, p. 53)

Apesar da retomada na articulação da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, fato que já era previsto no artigo 40 da LDB e que voltou a ser normatizado com o Decreto nº 5.154/04, o mesmo trouxe em seu artigo 4º, inciso 1º, o estabelecimento de diferentes formas possíveis dessa articulação quais sejam: integrada, concomitante e subsequente, se distanciando assim da concepção de uma educação tecnológica e politécnica que tem o trabalho como princípio educativo. Sobre essa ação, Ciavatta e Ramos (2012) destacam:

Após a importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo, a educação técnico-profissional

de nível médio foi separada mecanicamente do Ensino Médio e tornada paralela ou subsequente a ele. (idem, p.18)

Essa regulamentação explicita que ainda que se tenha repensado a Educação Profissional, as bases estruturais para mudanças de concepção e reorientação não foram contempladas e decidiu-se por uma postura conservadora como fruto de embates entre entidades da sociedade civil e intelectuais, estudiosos do tema (FRIGOTTO, *et al*, 2012).

Seguindo o movimento do processo de reorientação das diretrizes da Educação Profissional, em julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.741, cujo objetivo era alterar os dispositivos da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, consolidando as orientações para a Educação Profissional, definindo em seu artigo 39:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 2008b).

Em seguida, dando prosseguimento ao que Ciavatta e Ramos (2012) definiram como: “*a era das diretrizes*”, em meados de 2010 foi apresentado um parecer pelo CNE/CBE (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) que dispunha sobre atualização das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com uma orientação emergencial de um novo modelo de Educação Profissional pautada no desenvolvimento de competências profissionais por meio de eixos tecnológicos, dos quais os autores (2012, p. 24) definem:

Retoma-se a ideia de se deslocar o foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem. Essa ideia só é possível numa lógica espontaneísta de ensino, já que, na efetiva relação pedagógica, processo e resultado de ensino-aprendizagem não se separam. Mas sua assimilação tão frequente no senso comum encontra respaldo numa visão pragmática da educação.

Portanto, tais orientações determinadas pelas Diretrizes Curriculares demonstram os reais resultados que se esperavam a partir daquele momento no ensino profissional, pautados no desenvolvimento de competências que propõe uma

relação entre teoria e prática esvaziadas por meio de um currículo fragmentado na perspectiva da rotatividade de formações aligeiradas via estrutura modular.

Diante desse cenário controverso, em 2011 foi descrita uma carta/documento realizadas por grupo de trabalho que tinha como representantes as instâncias superiores dos Institutos Federais (CONIF) e os educadores dos campos Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), esse grupo manifestava a discordância com o texto apresentado pelo CNE/CEB, apontando as divergências, as concepções restritas sobre a Educação Profissional e pontuando as novas concepções sobre o ensino profissional na atualidade.

No entanto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 20) destacam que:

Em janeiro de 2011, o Relator, Professor Aparecido José Cordão, apresentou ao CNE/CEB a nova versão de seu Parecer (Brasil. CNE/CEB, 2011), incorporando expressões próximas aos conteúdos do documento alternativo do Grupo de Trabalho, mas mantendo as ideias centrais de sua proposta.

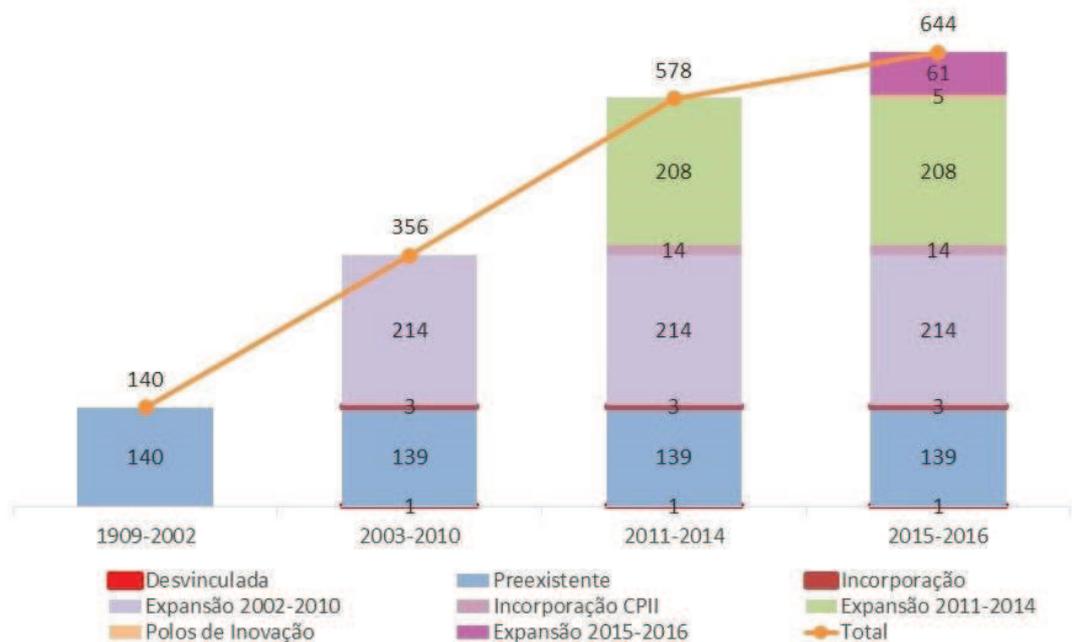
Diante do panorama descrito até o momento, interrogamo-nos sobre: o que significa a mudança proposta para a Educação Profissional incluindo-a em diferentes níveis e modalidades da educação? Com quais objetivos foram normatizado tais mudanças e ao mesmo tempo conservado suas bases estruturais? Como os profissionais (docentes) estão sendo preparados para atuarem com a inclusão de níveis e modalidades tão distintas? De que modo as orientações de flexibilização/adequação necessários para responder as especificidades de públicos tão diversificados têm sido consideradas nos documentos institucionais? Que tipo de competências espera-se alcançar na formação profissional baseadas em um currículo aligeirado e fragmentado?

Nesse contexto, de acordo com Adorno (2012) partimos do pressuposto de que somente há sentido nas mudanças dos objetivos/finalidades educacionais, quando entendemos “para quê?” essas mudanças estão sendo realizadas, considerando-as em um sentido amplo e permeados por diferentes contextos, interesses e propósitos.

Dando prosseguimento as reflexões sobre as mudanças atuais ocorridas no ensino profissional brasileiro, destacamos o ano 2005 onde inicia-se o processo de expansão e posterior reforma da Rede Federal de EPT.

Quanto ao processo de expansão da Rede observa-se um expressivo aumento nos últimos anos, conforme dados do MEC (Ministério da Educação e Cultura), de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil, já entre os anos de 2003 a 2016 concretizou-se a construção de mais de 400 novos *campi* em três etapas de expansão, totalizando atualmente 644 unidades em funcionamento, ou seja, nos últimos treze anos a Rede mais do que quadruplicou o número de unidades em todo país, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica em unidades



Fonte: Ministério da Educação (2016)⁵

Descrição da imagem: Gráfico composto de quatro colunas, a primeira referente ao interstício de 1909-2002 com 140 unidades, a segunda no período de 2003 a 2010 com 356 unidades, a terceira (2011-2014) com 578 unidades e a quarta (2015 a 2016) um total de 644 unidades. Acima das colunas há uma linha que sinaliza o crescimento da Rede Federal.

Considerando os dados descritos na figura 1, a maior construção de unidades aconteceu na primeira fase de expansão no período de 2003 a 2010, onde construíram-se duzentos e quatorze unidades, na segunda fase de expansão de 2011 a 2014 foram construídas duzentos e oito unidades e no interstício de 2015 a 2016 foram acrescentadas sessenta e uma unidades, totalizando seiscentas e quarenta e quatro unidades atualmente.

⁵ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 nov. de 2016.

A reforma da Rede Federal de EPT foi outro ponto de grande destaque nos últimos anos, sendo determinada pela Lei 11.892/ 2008 que instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, constituída pelas seguintes instituições:

- I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- II– Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III – Centros Federais de Educação Tecnológica - Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e o CEFET de Minas Gerais;
- IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

Quanto aos Institutos Federais (IFs) o artigo 2º, o define como:

Art. 2.º [...] 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 (BRASIL, 2008b, p.01).

Perante as novas exigências advindas da nova institucionalidade por meio da criação dos IFs, podemos destacar inúmeros desafios a Educação Profissional. Dentre eles destacam-se: a obrigatoriedade de verticalização por meio da oferta de ensino em diferentes níveis (Educação Básica e Ensino Superior – graduação e pós-graduação), a necessidade de uma formação continuada para atender as novas demandas compostas por modalidades e etapas distintas, entre outros.

Outro fato destacado como exigência na elaboração dos Institutos foi a obrigatoriedade do oferecimento de licenciaturas. Fato que segundo Otranto (2012) poderá comprometer a formação dos futuros profissionais, ao mesmo tempo que demonstra que essa formação está sendo considerada como um campo de menor importância na área do saber, uma vez que não foi considerado o pouco tempo de institucionalização e tão pouco a falta de experiência com o Ensino Superior.

Entretanto, apesar das mudanças substanciais decorrentes da ampliação e reformulação na Rede EPT, Neves (2011) destaca que tais medidas expressavam nada mais do que as políticas em curso. Nesse momento podendo ser entendidas como um Capitalismo Neoliberal de Terceira Via. Com isso a autora elucida as reais intenções sob essa nova perspectiva:

Mercado com justiça social foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção de rumos do projeto político neoliberal para o século XXI. Nem social-democracia clássica, nem “fundamentalismo de mercado”, mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático, que chamamos de neoliberalismo de Terceira Via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a “paz social” (...) reestruturam-se as relações de poder, a concertação social (concertación) se estabelece como prática política majoritária em que o bloco histórico hegemônico cede às pressões sociais fragmentárias, para manter intactas as bases do projeto hegemônico no seu todo. (NEVES, 2011, p. 237).

De acordo com a afirmativa, destacamos as estratégias desempenhadas pelo governo na atualidade, qual seja camuflar em oportunidades e justiça social as oportunidades de acesso à Educação Profissional que nesse contexto continua a servir puramente aos interesses econômicos.

Contudo, percebe-se que nos últimos anos, ainda que timidamente, houve a possibilidade de concessões na introdução de algumas pautas reivindicadas há décadas pelos movimentos sociais. Mesmo que fragmentadas, não deixam de serem grandes conquistas em um território demarcado historicamente por grande disputa de interesses do capital.

Diante desta lógica, não se pode desconsiderar também que os investimentos nos últimos anos na reestruturação e ampliação da Rede EPT alavancaram e oportunizaram o acesso de inúmeros brasileiros, das mais diversas áreas do território nacional nos mais diversos níveis e modalidades ofertados na Educação Profissional.

Paralelamente a essa expansão e conseqüente diversificação de público, ganha força o movimento legalmente instituído por meio de documentos normativos advindos das Políticas públicas que visa garantir a Educação Especial na perspectiva inclusiva como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis do sistema educacional, tencionando a Educação Profissional a repensar sua organização, suas práticas e formações.

Dentre os conflitos, antagonismos e disputas de projetos na Educação Profissional não se pode desconsiderar as contradições que o próprio sistema de ensino produz ao possibilitar que o sujeito se repense e se reorienta por meio da reflexão de mundo/sociedade, conforme nos apontam Neves e Pronko (2008, p.29):

A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do

grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes.

Nesse sentido, a partir desse contexto se instaurou o interesse predominante desta pesquisa, que se situava na discussão das políticas públicas de inclusão, considerando os documentos institucionais que orientam as ações do NAPNE, pautando-nos na reflexão dos dispositivos legais que orientaram as discussões de suas operacionalidades. Deste modo, elegemos os seguintes objetivos do estudo:

- ✓ Caracterizar e discutir as demandas e os desafios dos NAPNEs no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nos IFs da Região Nordeste, considerando os documentos institucionais que orientam suas ações;
- ✓ Analisar os desdobramentos referentes à modalidade da Educação Especial nos regulamentos dos NAPNEs, considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva;
- ✓ Identificar nos regulamentos do NAPNE, os obstáculos e as possibilidades para a elaboração e execução das orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;

E como desdobramentos dos objetivos, apresentamos nossas questões de estudo:

- ✓ O que afirmam os documentos nacionais e internacionais sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional?
- ✓ Quais são os desafios encontrados na elaboração e execução das orientações presentes nos documentos orientadores do Programa TEC NEP para a construção dos regulamentos dos NAPNEs? De que forma esses documentos foram interpretados nos Institutos da Região Nordeste?

- ✓ Em que cenário histórico, político e social se constituem os NAPNEs e quais são atualmente as suas reais possibilidades de atribuições e ações?

Não pretendemos com nossa pesquisa trazer respostas prontas, acabadas e generalistas, mas assumimos o risco de pensarmos criticamente em um contexto tão abrangente e diversificado dos IFs que compõem a Região Nordeste, refletindo e descrevendo sobre as possibilidades e os caminhos necessários para uma equiparação justa de oportunidades de ensino a todos (as) os (as) estudantes da Educação Profissional.

“A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa liberta-se dos tabus, cuja pressão reproduz a barbárie.”

Theodor Adorno

1. DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA DÉCADA DE 90: NOVOS RUMOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O pensamento de Adorno nos instiga a pensarmos sobre a urgente necessidade de nos contrapormos à barbárie reproduzida na escola, que ao longo de séculos reforçou inúmeras práticas discriminatórias e excludentes. Entretanto, no cenário educacional atual algumas ações advindas das orientações legais nos permitem vislumbrar outros caminhos favoráveis à inclusão das minorias historicamente segregadas/excluídas.

Neste sentido, a efetivação e garantia da obrigatoriedade da oferta de educação pública como um direito inalienável a toda a população, sem discriminação de classe social, gênero, etnia, condições físicas, sensoriais e cognitivas é um movimento recente em nossa sociedade.

Diante de tais preceitos a partir da década de 90, com as influências de movimentos internacionais, foram elaborados em nosso país inúmeros documentos legais que visam assegurar o direito das pessoas com deficiência acessarem ao ensino regular na perspectiva inclusiva.

Todavia, ao darmos início às análises das políticas públicas que permitiram a ampliação de perspectivas inclusivas na sociedade brasileira, não podemos desconsiderar o contexto histórico a partir da percepção dos parâmetros políticos e sociais das quais as mesmas foram sendo constituídas. Inclusive destacando o embate de forças que objetivavam interesses distintos. Por meio dessa lógica, destacamos a seguinte reflexão:

[...] tanto o movimento de exclusão, como o de inclusão, é uma característica humana constituída pela sociedade, em um tempo histórico condicionado por valores sociais de cada época (ORRÚ & SIQUELLI, 2012, p. 357).

Dentro desse contexto não podemos desconsiderar os avanços ocorridos nas últimas décadas através da oferta e do acesso à educação pública no Brasil, ainda que esse cenário se apresente envolto de intencionalidades não explícitas, de

contradições e sob o controle de organizações internacionais de financiamento do capital.

Contudo, as políticas públicas de inclusão trouxeram uma nova perspectiva diante da quebra de inúmeros modelos que sustentavam um ensino historicamente elitizado e excludente.

Nesse capítulo poderemos refletir sobre a importância dos inúmeros dispositivos legais que tem contribuído para o movimento de democratização da escola, destacando os avanços ocorridos nas políticas públicas de educação em nosso país, por meio de importantes e necessários instrumentos legais que objetivam efetivar a garantia de direitos sociais a toda a população brasileira.

1. 1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E SUA GARANTIA NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

No intuito de averiguar os sentidos históricos que perpassam a formulação das Políticas públicas de inclusão, descrevemos as tramas históricas-políticas que se entrelaçaram ao longo da articulação para a elaboração de novas leis que vislumbram novos/outros caminhos de mudanças políticas e sociais, em uma perspectiva mais democrática.

Embora em meio a grandes desigualdades e adversidades em nosso país, inúmeras demandas estavam postas à educação, dentre elas o comprometimento a nível internacional pela assinatura de declarações que reivindicavam acesso mais democrático no sistema público de ensino.

Nesse sentido, procurando atender as metas e orientações dos documentos internacionais que objetivavam superar a segregação de milhares de pessoas ao ensino regular. A partir da década de 90 ampliaram-se consideravelmente o processo de elaboração e implementação de Políticas públicas no Brasil.

No entanto, estando conscientes de que a perspectiva da Educação Inclusiva compreende um grande número de indivíduos e grupos étnicos

marginalizados historicamente⁶, optamos nesse estudo por debruçarmos sobre as Políticas públicas referentes à Educação Especial.

Dessa maneira, nossa análise terá como ponto de partida os documentos elaborados no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). E, entendemos que foi a partir da instituição desses dispositivos legais que a orientação para a inclusão foi determinada em diversos âmbitos sociais, sendo o meio educacional um dos territórios mais impactados e, conseqüentemente, contemplado por meio das legislações.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é um importante marco legal da redemocratização e da nacionalização dos direitos humanos e da possibilidade de se elaborar novas bases organizacionais para a educação brasileira. Este documento propicia assim os alicerces para se pensar a democratização da escola e a ampliação do reconhecimento dos direitos da população.

Cabe enfatizar que avanços significativos ocorreram na elaboração das questões sociais e educacionais tratadas na Constituição Federal de 1988, que diferentemente das constituições anteriores, dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), baseando-se em importantes princípios e garantias de acesso a toda população, sem exceção, além da seguridade de direitos reivindicados pelos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Diante de tais acontecimentos, Saviani (2011) relata que:

De fato, a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos (SAVIANNI, 2011, p. 206).

Nesse contexto, a Constituição estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito na Constituição de 1988 e reafirmado ao elaborar a nova Lei de

⁶ Na declaração de Salamanca (1994, p.3), documento referência para os processos de inclusão educacional no Brasil, descreve que os sujeitos que necessitam ter o direito garantido de acesso e permanência a rede regular de ensino, são: crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, tornando-o um importante plano de ação a nível nacional visando determinar orientações e metas ao sistema escolar brasileiro em todos os níveis de ensino sob responsabilidade do Poder Público, tratados no Art. 214, que descreve:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, C.F. 1988, Art. 214).

Diante dos termos que acabamos de expor, Oliveira (2016) enfatiza que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 representa um grande avanço qualitativo com relação às legislações anteriores.

Ainda segundo o autor, a Carta Magna foi escrita com grande precisão e detalhamento de seus ordenamentos jurídicos, observados com clareza no capítulo que versa sobre o direito à educação, sendo introduzindo até mesmo os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Todavia, Oliveira (2016, p.61) destaca que “o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada”.

Entretanto, a Constituição de 1988 conseguiu um grande avanço ao assegurar e garantir à União, a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira através do seu artigo 22 no inciso XXIV que define como competência específica da União a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional, motivando assim a iniciativa de elaboração de uma nova LDB, abrindo o início de uma série de processos de tramitações no Congresso Nacional ao projeto de lei que definiria as novas diretrizes e bases da educação no país (SAVIANNI, 2011).

Outro ponto que ganha destaque é a exposição dos direitos sociais, considerando a educação como um elemento predecessor aos demais elementos constituintes desses direitos, sendo apresentada e garantida antes mesmo do capítulo que trata de suas especificidades, fato que também é inédito até então. Portanto, o artigo 6º, afirma que:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Art. 6º da C.F. 1988)

Diante dessas garantias legais, Gadotti (2014, p. 1) descreve que é inaugurada “uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia”.

Sob tal prisma, entendemos que essa nova ordem de ampliação dos direitos sociais, através da soberania da representatividade popular faz avançar inúmeras discussões e reivindicações por espaços mais democráticos, projetando um panorama mais justo e humano às pessoas que historicamente estavam à margem dos processos instituintes no país.

A inclusão da educação como um direito social prevê a necessidade de se assegurar que a mesma seja socialmente estabelecida. Cabe destacar que nesse período histórico o acesso ao ensino é considerado como uma condição para constatar a cidadania da população brasileira. Fica recorrente à época a afirmação de que “sem educação não pode haver cidadania”. Nesse sentido, Flash (2011) destaca a contribuição da democratização do conhecimento, ao referir-se que:

O acesso e a permanência dos indivíduos na escola contribuem para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos históricos, econômicos e políticos. Ao se conscientizar de tudo isso, o indivíduo se transforma e passa a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva (FLASH, 2011, p. 02).

Amparados dessas considerações sobre democratização do conhecimento, nos sustentamos fundamentalmente em Adorno (2012) para aprofundarmos o verdadeiro significado e a abrangência da educação, concebido pelo autor como um processo de esclarecimento e emancipação, quando o mesmo se remete a Kant para afirmativa que: “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável menoridade” (Idem, p. 169).

Nessa perspectiva, entendemos que o conhecimento advindo de uma educação que visa ao esclarecimento pode vir a emancipar os homens para alternativas e possibilidades que desatem as adaptações desiguais e excludentes

impostas pela tutela ideológica do capital, possibilitando que os mesmos tomem para si o protagonismo de seus pensamentos e ações.

Contudo, cabe destacar que diferentemente dos grandes avanços ocorridos por parte das orientações e diretrizes para a área educacional contidas na CF de 1988, na composição da LDB essas normativas não foram aprofundadas satisfatoriamente. Isto porque a década de 1990 foi marcada por grandes recuos e retrocessos no contexto educacional, devido aos acordos políticos e ao contexto econômico da época fundamentado na doutrina capitalista neoliberal.

A nova LDB Lei n. 9394/96 ao longo de sucessivas versões foi esvaziada de um conteúdo político e social, retirando de seu texto concepções e assuntos fundamentais para o avanço na qualidade da educação brasileira e cedendo aos interesses da economia e da política adotadas no governo da época. Saviani (2011, p. 227) sintetiza bem essa escolha ao relatar que: “Daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política dominante”.

Neste sentido, Pino (2007) questiona a implementação da nova LDB como Lei de Diretrizes da Educação Nacional, chegando a afirmar que o que realmente vem a orientar os sistemas de ensino a nível nacional são as medidas provisórias, as emendas e os projetos de lei. Fato que podemos atestar em sua descrição:

O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação, caminham por fora da LDB 9.394/96: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso Nacional pelo Executivo e nas Resoluções e portarias do MEC (PINO, 2007, p.32).

Essas e outras reflexões realizadas pelos autores que se debruçaram sobre a temática da trajetória, elaboração, tramitação e das interferências realizadas durante o processo de preparação da atual Lei n. 9.394/96 nos levam a compreender os diferentes vieses pautados na disputa de concepção de sociedade e poder, que atravessam uma lei de tamanha importância para o desenvolvimento da população brasileira.

Pensar os processos históricos constituídos ao longo dos embates é fundamental para entendermos a conjuntura atual a qual estamos vivenciando e

refletirmos sobre estratégias para superar as adversidades que se impõem. Adorno ajuda-nos a ampliar essa concepção sobre a materialidade do presente constituído e influenciado permanentemente pelo passado, ao ponderar que:

O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico acessível a uma práxis transformadora. (ADORNO, 2012, p.10)

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a força da representatividade e participação da população nesse processo histórico, assim como o anseio de reais mudanças que persistiram através dos movimentos da sociedade civil organizada e mesmo que indiretamente influenciaram em algumas aberturas na nova LDB como, por exemplo, a redação sobre a Educação Especial, que na concepção, Deimling e Moscardini (2016. p. 12):

Falar sobre inclusão escolar não significa apenas falar sobre os documentos legais que fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão de todas as pessoas e, em particular, daquelas com deficiência no sistema - regular de ensino, mas implica, igualmente, tratar sobre os movimentos sociais que, mesmo antes das iniciativas legais do poder público, tiveram como protagonistas os grupos organizados de pais ou mesmo de sujeitos com diferentes tipos de deficiência, que se reuniram com o objetivo de discutir propostas e planos de ação, visando à luta por seus direitos.

Seguindo esta perspectiva e imbuídos no dever de reconhecimento da importância das conquistas de direitos garantidos pelo Estado, através da organização e mobilizações sociais das pessoas com deficiência, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por intermédio da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) para a Educação, a Ciência e a Cultura lançaram em 2010, o livro sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil com o objetivo de resgatar a luta histórica desse grupo em nosso país. Dessa forma, os autores reconhecem que:

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista

que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento objeto da pesquisa que resultou neste livro (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda segundo os autores, torna-se importante destacar que:

O fundamental, em termos paradigmático e estratégico, é registrar que foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Essa mudança de concepção da política do estado Brasileiro aconteceu nos últimos trinta anos. O movimento logrou êxito ao situar suas demandas no campo dos Direitos Humanos e incluí-las nos direitos de todos, sem distinção (BRASIL, 2010, p. 14).

Por esse ângulo de conquistas através das reivindicações de grupos organizados das pessoas com deficiência, observamos inúmeros avanços, pois, a atual LDB 9394/96, diferentemente da antiga LDB 4024/61, passou a destinar o Capítulo V exclusivamente à Educação Especial voltada a todos os “educandos” portadores de “necessidades especiais”, incluídos os superdotados, modificando assim, a terminologia utilizada pela legislação anterior - “deficiente físico e mental” – substituindo-a na legislação atual pela terminologia Educação Especial visando acabar com o estigma de marginalização. Além disso, houve a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino para crianças de zero a seis anos. (PARECER CNE/CEB 5/97, p. 55).

Embora, naquele momento, a discussão sobre inclusão já estava em pauta a nível internacional e nacional, tendo inclusive o Brasil participado como signatário de importantes documentos que delineavam as novas Políticas para a educação na perspectiva da inclusão, a redação da LDB 9394/96 utilizou-se do termo “integração”, demonstrando que ainda precisava avançar para garantir a plena participação e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, a legislação brasileira, em especial a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional necessitou ser amparada por emendas constitucionais, medidas provisórias, planos nacionais e decretos para garantir a democratização do ensino e o cumprimento de ações contemporâneas firmadas em âmbito internacional (Pino, 2007).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos organizada pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo Banco Mundial, ocorrido na cidade de Jomtien na Tailândia em março de 1990, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação, que em sessão plenária discutiram aspectos relativos à educação no contexto mundial, procurando restabelecer a garantia de que “toda pessoa possa ter acesso à educação” a fim de renovar o compromisso dos países membros já afirmada anteriormente há mais de sessenta anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Através dessa iniciativa, os países participantes elaboraram um plano de ação que foi revisado e aprovado na sessão plenária de encerramento, esse documento especifica as ações necessárias de combate à exclusão educacional com diversos objetivos, distribuídos e descritos em artigos, os quais orientam:

- Artigo 1 - Satisfazer a necessidade básica de aprendizagem;
- Artigo 2 – Expandir o enfoque;
- Artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- Artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Artigo 5 – Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica;
- Artigo 6 - Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Artigo 7 – Fortalecer as alianças;
- Artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- Artigo 9 – Mobilizar os recursos;
- Artigo 10- Fortalecer a solidariedade internacional.

E por fim, afirma-se nessa declaração que: “Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo” (UNESCO, 1998, p. 07).

Todavia, ainda que algumas propostas objetivassem a ampliação de oportunidades de acesso a pessoas e grupos sociais excluídos historicamente do âmbito educacional, não podemos desconsiderar a problemática em que se inseriram tais propostas. Diante disso, nos fundamentamos em Adorno (2012, p. 140) ao refletir sobre as verdadeiras finalidades da educação contemporânea:

[...] Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma

cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: "Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Analisando criticamente as propostas da Declaração Mundial de Educação para Todos e vislumbrando entender o real sentido da educação (para que?), no qual assinaram diversos representantes de países capitalistas periféricos, podemos perceber que a educação que se quer “para todos” tem como finalidade propiciar a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. O cerne desta preocupação de “acesso educacional” está fragmentado dentro da lógica capitalista de caráter neoliberal ordenado pela conjuntura da globalização, portanto apenas as habilidades básicas advindas da educação já seriam os recursos suficientes para a manutenção da ordem vigente (ZANARDINI & PELETTI, 2013).

Sob essa ótica, Bueno (2008, p. 47) realiza importantes considerações ao destacar:

O que se pode retirar da declaração, se formos mais a fundo, é que, mais uma vez, distinguem-se os processos de escolarização para os bem aquinhoados (que ultrapassarão em muito o estágio das necessidades básicas de aprendizagem) e aqueles para o “populacho”, quer sejam as massas pauperizadas da América Latina, África e Ásia, quer sejam os filhos dos árabes e africanos que hoje vivem na França, Inglaterra e Alemanha ou os negros e os “chicanos” dos Estados Unidos.

Diante dessas considerações críticas sobre os processos de formação desenvolvidos na atualidade, mesmo sobre um panorama controverso, cabe destacar a importância do papel decisivo da escola e da educação na sociedade diante da produção conhecimentos. Sobre esse processo Neves e Pronko (2008, p. 29) ponderam que:

Ainda que a escola no capitalismo sofra influência preponderante da concepção de mundo burguesa e das necessidades da reprodução da força de trabalho, ela, desde os seus primórdios, vem se constituindo também em demanda da classe trabalhadora para o exercício de tarefas simples e complexas na produção da vida e também para a compreensão das relações sociais historicamente constituídas e do seu lugar nessas relações. A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes.

Contudo, envolvido em um novo cenário que busca garantir o ingresso ao meio educacional a todas as pessoas, surge à concepção de educação inclusiva, difundida na Conferência Mundial de Educação Especial, em junho de 1994, dá origem a Declaração de Salamanca.

Esse documento veio propor novas concepções, que orientaram as práticas de inclusão educacional, dando início a um novo paradigma de compreensão dos contextos e atitudes inclusivas que iria atravessar diferentes esferas sociais, além do contexto educativo. Assim, constitui-se como um dos documentos de maior expressão e referência sobre a temática.

A Declaração de Salamanca traz diversas orientações, postuladas em convicções que direcionam suas reivindicações. Dentre elas destacamos o que pensamos ser o cerne do conceito da inclusão escolar:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (SALAMANCA, 1994, p. 03)

Valendo-se dessas considerações, a educação inclusiva visa atender a todas as crianças e jovens que estão excluídos do processo de educacional do ensino regular e em grande parte, em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma a Declaração de Salamanca deixa claro o público-alvo que as escolas devem incluir:

(...) deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p.03).

Assim a compreensão em destaque, ressalta a amplitude, o desafio e complexidade de tal iniciativa em possibilitar o acesso (inclusão) do público-alvo da Educação Inclusiva, demandando nesse sentido, muito mais do que mudanças na estrutura educacional. Pois para concretizar a garantia de tais direitos essas mudanças deveriam passar fundamentalmente por uma nova configuração da estrutura social, na perspectiva do cumprimento dos direitos constitucionais, visando superar as injustiças sociais.

Em nível educacional o desafio que se propõe a escola inclusiva é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, sendo com isso capaz de alcançar êxito com todos/as estudantes, como definido na Declaração de Salamanca (1994, p. 04):

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequente, conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

Além disso, a declaração explicita os conceitos necessários de uma escola inclusiva, ao referir-se que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p. 05).

Perante essas novas orientações para a educação inclusiva e mais especificamente, para a inclusão de crianças com deficiência, a Declaração de Salamanca não exime a responsabilidade do Poder Público e a eles exigem que:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de

planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (SALAMANCA, 1994, p. 01 e 02)

Damasceno (2010) destaca que a Declaração de Salamanca possibilitou aos profissionais da educação uma necessidade de repensar a estrutura organizacional das instituições de ensino, tendo em vista o acolhimento das diversidades pautados no movimento de democratização da escola. Para isso, segundo o autor, torna-se indispensável: “(...) uma ressignificação de práticas de maneira a descolar a instituída adaptação dos estudantes à escola para a instituinte adaptação da escola aos estudantes” (Idem, p.37).

Valendo-se dessas considerações, entendemos que está posto para a sociedade a urgente necessidade de melhorias que favoreçam a inclusão, emergindo na escola o grande desafio de adequar-se para atender as exigências explicitadas por inúmeros dispositivos legais.

Nessa perspectiva, não cabe mais a ideia de que os estudantes com necessidades específicas sejam obrigados a atenderem as exigências de um sistema homogeneizador e excludente. Pelo contrário, as reivindicações voltam-se para que o sistema escolar possa se repensar e garantir os subsídios necessários para a aprendizagem de todos.

Para isso, a escola precisa se reinventar para atender as demandas advindas da diversidade e subjetividade de seus estudantes. Nesse percurso acentuam-se inúmeras questões como: falta de formação profissional, recursos pedagógicos inadequados, ambiente físico e recursos didáticos inacessíveis, barreiras atitudinais e comunicacionais, além dos impedimentos decorrentes dos moldes unidirecional e restritivo da escola tradicional.

Um dos primeiros dispositivos a iniciar o estabelecimento de novos passos para a garantia de direitos as pessoas com deficiência foi criado no ano de 1989 através da Lei n. 7853/89 que objetivava promover a integração social dessa população, instituindo o Estado como protetor dos interesses coletivos ou particulares do segmento, disciplinando a atuação do Ministério Público e inovando na definição de crimes, ao considerar em seu artigo 8º que:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta; II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência; III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência; V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público".

Com a criação da Lei n. 7853/89 foi garantida a participação social e assegurado o pleno exercício dos direitos básicos dessa população, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à investidura em cargos públicos, dentre outros.

Ao sistema educacional cabia-lhes a obrigatoriedade da matrícula, sendo contrária, a escola poderia responder judicialmente, inaugurando a obrigatoriedade de oferta de ensino na rede pública para as crianças com deficiência. Todavia, cabe ressaltar que à época o ingresso do estudante com deficiência era predeterminado nos moldes da integração.

Dando prosseguimento às ações que visavam salvaguardar os direitos fundamentais de inserção social através de meios legais foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, através da Lei 8.060/90, estabelecendo os direitos e deveres do Estado para com as crianças e jovens brasileiros e provendo a concepção da proteção integral, delineando assim, uma nova expectativa de futuro para a infância no país. E para isso, em seu artigo 4º define:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4º da Lei n. 8060/90)

Embora esses dispositivos legais tenham evoluído na concepção dos direitos da infância e juventude, sendo assegurados independentes da situação física, econômica, social ou cultural desses indivíduos, partindo de uma visão que os concebe fundamentalmente como sujeitos de direitos, ainda há muito que se conquistar.

A partir da reflexão sobre alguns direitos que vão se perdendo no caminho, observamos que as concretudes dessas orientações legais, esbarram-se em interesses econômicos, políticos e sociais, não conseguindo a contento proporcionar um pleno desenvolvimento nas áreas as quais se propõem.

Sobre esses detalhamentos dos ordenamentos jurídicos que por vezes não superam as mazelas sociais, introduzimos a seguinte reflexão de Adorno e Horkheimer, (2006, p.13), ao declararem que: “[...] Abandonando seus inimigos, a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade.”

Assim, ressaltamos que essa via de superação não passa essencialmente pela força de lei e que as ações que visam estabelecer metas para eliminar o contexto de exclusão de milhares de crianças e jovens brasileiros precisam superar as questões focais e estabelecer meios de participação e organização da sociedade civil na aplicação dos recursos públicos, redefinindo as estratégias do Estado.

Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 438) ao discutir sobre questões teórico-políticas e das práticas de exclusão e/ou desigualdade social, ressalta que:

Neste horizonte, a tarefa política é, sem dúvida, transcender às estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio à pobreza e manutenção do status quo. Para ir além do focal, a luta da classe trabalhadora e dos movimentos que a constituem implica, como indica o historiador Eric Hobsbawm (2000), redefinir o papel do Estado. Não do Estado em sua função de preposto para o capital, mas, como sublinha o historiador, de um Estado radicalmente democrático. Aqui a tarefa é criar capacidade política para ter controle do fundo público e sua aplicação para garantir os múltiplos direitos e necessidades humanas e não as exigências do capital. Esta possibilidade está condicionada, sem dúvida, à organização, cada vez mais ampla, da classe trabalhadora em seus diferentes organismos coletivos e nos movimentos sociais.

Diante dessas ponderações e ciente de que precisamos avançar para elaborarmos estratégias para a garantia de efetivação das orientações jurídicas, seguimos com a discussão dos documentos que asseguram a plena participação dos sujeitos no contexto educacional, ainda que em alguns destes possamos encontrar alguns equívocos e supressões importantes para o estabelecimento de tal garantia.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1999 pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial

(MEC/SEESP), sob a temática: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades especiais foi um dos primeiros documentos a orientar sobre as diretrizes e estratégias para a integração de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, tornando-se um documento com importantes orientações aos profissionais da educação no intuito de estabelecer o desenvolvimento no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, focando em especial, o currículo.

Outro importante passo dado no aprofundamento das questões que abarcam a inclusão e, conseqüentemente, os direitos humanos foi a Convenção de Guatemala de 1999, que se tornou um dispositivo legal através da promulgação no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 que reafirmou seus pressupostos, que dentre eles destaca-se:

(...) que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Em 2001, outro importante documento foi elaborado: O Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 10.172, sinalizando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Destacando como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais nos diferentes níveis de ensino, ao explicitar que:

Não há como ter uma escola regular e eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001a, p.65)

Muito embora o PNE de 2001 estabelecesse pontos essenciais para a garantia do desenvolvimento da educação inclusiva, percebe-se através de suas colocações, que a prática predominante naquele momento histórico ainda era de segregação institucionalizada na rede regular, subscrita pelo documento como: integração parcial, pois os estudantes público-alvo da Educação Especial frequentavam as classes especiais que coexistiam ao ensino regular, como podemos constatar através de suas orientações:

As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001a, p. 65).

Sobre esse conceito, Damasceno (2010) demarca que embora o Brasil tenha estabelecido uma Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP) em 1994 e ter assumido compromissos com a assinatura dos documentos referentes a Declarações de Educação para Todos e de Salamanca, prevaleceu à concepção integracionista ao invés da inclusiva, contrariando assim os preceitos da Declaração de Salamanca, fato que fez retardar no país as mudanças necessárias e significativas em relação à inclusão escolar.

Ainda nesse processo, no ano de 2001 foi instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), corroborando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os estudantes bem como a necessidade de organização das escolas para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assegurando as condições necessárias de educação para todos. Destacando para esse caso que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001b, pág. 12).

Dando prosseguimento a exposição dos dispositivos legais e documentos oficiais que servem de orientação para as ações inclusivas da Educação Especial no diversos níveis de ensino, iremos abordar sucintamente os objetivos desses marcos regulatórios no contexto educacional. Entretanto, alguns deles serão retomados e explorados no texto adiante, nesse sentido, destacamos:

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, definindo que as instituições de Ensino Superior através da construção do projeto pedagógico de formação docente deve considerar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre

o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando os conhecimentos necessários sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

O Decreto nº 5.296, de 2004, que regulamentou a Lei nº 10.048 de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos e a Lei nº 10.098 de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando outras providências.

A Lei Federal nº 10.436 de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, cabendo ao sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal assegurar a sua inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino Libras.

A Portaria nº 2.678/02 que aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, documento de subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação contendo experiências e relatos de boas práticas de ensino que propiciam as condições necessárias para a inclusão de todos os alunos, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele, refletindo o trabalho dos gestores e educadores de municípios-polo que integram o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que fez uma crítica à visão fragmentada entre educação regular e educação especial e propôs superar falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação, considerando-a como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não podendo nessa perspectiva ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal, ao contrário, tendo de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação.

Perante um panorama ainda pouco favorável a inserção das pessoas com

deficiência na sociedade e objetivando assegurar os subsídios necessários a plena e efetiva participação social dessas pessoas, foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, sendo o primeiro tratado de direitos humanos a ser incorporado como emenda constitucional no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008.

Neste tratado evidencia-se o direito da pessoa com deficiência e, em destaque, seu direito à educação e inclusão escolar, tendo como propósito, em seu artigo 1º:

“(...) promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2008c).

Cabe ressaltar, que antes que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fosse incorporada a Constituição Federal, o governo brasileiro elaborou o Decreto nº 6.215, de 26 de dezembro de 2007 que estabelece o compromisso pela inclusão, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, instituindo o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD, que entre outras providências, indica em parágrafo único:

Os entes participantes do Compromisso atuarão em colaboração com as organizações dos movimentos sociais, com a comunidade e com as famílias, buscando potencializar os esforços da sociedade brasileira na melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007)

Ainda nesse período histórico foi elaborada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que fez um resgate dos marcos históricos e normativos da Educação Especial e demarca definitivamente a escola pública como um espaço de todos, especialmente inserindo nesse contexto os estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino.

Esse documento divulgado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) foi elaborado por um grupo de

trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007 prorrogado pela portaria nº 948/2007, composta por uma comissão de profissionais da equipe da SEESP e por colaboradores (professores, pesquisadores de várias universidades públicas, federais e estaduais localizadas em diferentes regiões do país).

Constituindo-se, dessa forma, como um documento orientador, pois sistematizou em suas discussões todas as normativas que validam a perspectiva da educação inclusiva, produzidas e ratificadas no país, além de trazer o panorama crescente da inclusão dos estudantes com deficiência no sistema público de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apontou e orientou para a construção de importantes recursos e perspectivas necessárias a inclusão e a demarcação definitiva da garantia da escola pública regular para todos(as).

Nesta perspectiva da garantia de recursos indispensáveis para a aprendizagem dos estudantes com deficiência foi estabelecida a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

E consecutivamente o Decreto 7611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências, define o AEE como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

A Lei 12.764/2012 veio instituir a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008a), inclusive estabelecendo a punição para o gestor escolar ou autoridade competente que se recusar a matricular uma pessoa com transtorno do espectro autista.

Os Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de 2013 - é documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) que tem como propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado.

O Plano Nacional de Educação (2014-2020), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 – é um documento que se apresenta como articulador do Sistema Nacional de Educação, tendo o Fórum Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação como instâncias de Estado, com a responsabilidade de acompanhar a sua implementação e em seu Eixo II- Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, descrevem as proposições e estratégias referentes à perspectiva inclusiva de Educação Especial indicando as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre seus federados.

A Lei nº 13.146/2015 – instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo o primeiro projeto de lei a ser traduzido em Libras durante sua tramitação na Câmara dos Deputados, seu texto ficou sob consulta pública no E-democracia⁷ por seis meses, recebendo inúmeras contribuições.

A grande novidade trazida com a LBI (Lei 13146/2015) diz respeito à concepção dos padrões de acessibilidade social, pois a mesma retira o foco da deficiência e enfatiza que a limitação da pessoa com deficiência poderá passar despercebida em determinadas situações. No entanto, em outros casos essa deficiência poderá acentuar-se em resultado de respostas inacessíveis que a sociedade e o Estado impõem às características individuais de cada sujeito. Por conseguinte, o artigo 2º afirma que:

Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Outro ponto de grande destaque foi a abrangência da LBI na garantia de direitos em diversos setores sociais, como nas áreas de educação, habitação e moradia, trabalho e previdência social, habilitação e reabilitação, assistência social e direitos civis.

Contudo, não desconsiderando o grande passo dado pelo governo ao implementar uma lei que visa a garantia efetiva dos direitos fundamentais à

⁷Portal desenvolvido pela Câmara dos Deputados que visa a participação pública em debates de temas já específicos, como: projetos de lei, nesse caso, em comunidades legislativas ou a participação por meio de temas livres, denominado espaço livre.

participação social dessa população, não podemos menosprezar as inúmeras polêmicas causadas pelos vetos presidencial que incidiram em importantes artigos, em especial, aos que tratavam da responsabilidade das instituições públicas e privadas em oportunizar o ingresso das pessoas com deficiência no âmbito educacional e no acesso ao trabalho. Essa iniciativa demonstra que os interesses do capital ainda prevalecem em detrimento do social.

Sobre tais considerações, Adorno (2012, p. 11) nos auxilia a compreender os vieses que perpassam tais amarraduras, ao depreender que: “(...) quanto mais à educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente”.

Considerando os limites impostos pelo sistema capitalista em que nos encontramos, que geralmente apresenta-se bem mais adverso do que as peculiaridades advindas dos diversos tipos de deficiência, temos a compreensão de que nem todos (as) chegarão ao mesmo lugar e/ou trilharão os mesmos caminhos e/ou perseguirão os mesmos objetivos. Entretanto, cabe às instituições de ensino possibilitarem que os sujeitos se potencializem através de conhecimentos críticos que os permitam a emancipação, ao protagonismo de suas vidas e o desenvolvimento de suas capacidades.

1. 2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A garantia do atendimento educacional especializado é assegurada desde a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, parágrafo III, norteia que esse atendimento seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a LDB 9394/96 veio afirmar essa prerrogativa e em seu artigo 59 orienta aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino

regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

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

Essas orientações demonstram um grande avanço quanto aos serviços que deveriam estar disponíveis ao público-alvo da Educação Especial. Entretanto, considerando o contexto histórico onde as escolas estavam inseridas no momento que essas leis foram aprovadas, percebemos que apesar das mesmas estabelecerem importantes instruções ainda predominava a concepção integracionista de educação, fato que inviabilizava as necessidades de adequação dos sistemas de ensino para garantir o pleno desenvolvimento e a participação desses educandos.

Sob essa ótica de garantia de direitos fundamentais para a emancipação dos sujeitos e sua contraposição nas práticas cotidianas, Adorno (2012, p. 180) enfatiza que devemos considerar criticamente os obstáculos que se impõem na organização desigual da sociedade, ao destacar que:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como discurso dos compromissos que as outras senhorias impunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

Nessa perspectiva, compreendemos que a pressão exercida pela concepção assentada em uma determinada organização política e social sustentada por padrões rígidos de seletividade podem contrapor-se a avanços significativos para a garantia de direitos e atenção à todas pessoas, ainda que suas normativas sejam contrárias a esse posicionamento.

Contudo, continuaremos a descrever o processo da garantia legal do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino sem deixar de refletir criticamente sobre os entraves que dificultam a execução desse serviço/suporte educacional.

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 foi instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e essas orientações descrevem importantes ações, papéis e desafios para que a Educação Profissional atenda o público-alvo da Educação Especial ao descrever:

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Diante dessas orientações normativas não podemos desconsiderar que inúmeras demandas e desafios estão postos a Educação Profissional com o sentido de assegurar às condições necessárias de aprendizagem e, sobretudo, favorecer a profissionalização das pessoas com deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica tratam de maneira específica sobre os recursos e ações necessárias para sua implementação na Educação Profissional.

Nesse sentido, cabe as instituições de ensino profissional receberem os estudantes certificados por meio da terminalidade específica do Ensino Fundamental em seus cursos de educação de jovens e adultos e/ou educação profissional, promovendo a adequação de acessibilidade, flexibilização, adaptação do currículo e posterior encaminhamento ao mercado de trabalho.

Quanto às parcerias da Educação Profissional com as escolas especiais cabe destacar que devem ser estabelecidas mediante dois pressupostos: para a construção de competências e habilidades na equipe profissional pertencente ao quadro das instituições do ensino profissional e para a realização de assistência técnica e legitimação dos cursos profissionalizantes das escolas especiais.

Voltando nossa discussão ao âmbito legislativo, temos o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) como um dos marcos que define a Educação Especial como uma modalidade de ensino especializada, oferecida, preferencialmente no ensino regular como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades, destacando o atendimento educacional especializado e suas especificidades como um recurso importante para assegurar a aprendizagem dos estudantes que necessitam desse suporte, assim como as suas atribuições:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16, grifo nosso).

Considerando o destaque sobre as especificações do AEE, entendemos que esse serviço/suporte educacional na Educação Profissional trás a possibilidade de um atendimento que visa além do desenvolvimento das habilidades operacionais necessárias para o ingresso, a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes com necessidades específicas no ensino profissional.

Nesse contexto, o AEE no ensino profissional deve pautar-se para além da formação profissional considerando uma formação que os auxiliem na aptidão de orientar-se no mundo com autonomia e independência, por meio da percepção da importância de seus direitos e deveres enquanto cidadãos que objetivam ingressar no mercado de trabalho e/ou prosseguir seus estudos.

Pois, segundo Adorno (2012, p. 143) cabe considerar que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e

para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Neste sentido, cabe aos profissionais da Educação Profissional e nesse caso não somente aos que estão envolvidos no AEE, pois a concepção de uma educação inclusiva precisa estar assegurada por todos os que atuam direta ou indiretamente no processo de aprendizagem dos estudantes, a necessidade/vontade de se articular e interagir com certa autonomia ao contexto macropolítico, procurando em práticas criativas e responsáveis reverter às brechas que possibilitam as resistências, as contradições, as ausências e os silenciamentos instituídos pelas normas vigentes.

Para isto, torna-se necessário o desejo de mudança, o estranhamento de métodos puramente classificatórios e competitivos e o posicionamento político e ético que vão de encontro a tais práticas, pois como destaca Machado (2013, p. 52):

A mudança vai além das reformas educacionais desenvolvidas por meio de programas e projetos de governo. Exige processo e intencionalidade e não combina com atitudes passivas de gestores e de professores quando se tornam meros consumidores de diretrizes, ideias e propostas pensadas e elaboradas por grupos externos à escola. O controle, a mensuração e as orientações externas de como mudar o ensino não podem inibir o poder criativo dos sujeitos envolvidos nas escolas. A dimensão técnica não é a única a se revelar nos processos de mudança. É essencial a dimensão política, ética, humana e afetiva para que a mudança seja compreendida e desejada.

Corroborando a concepção de Machado (2013), entendemos que só é possível pensarmos em uma escola inclusiva se considerarmos o sentido ético, político e social da educação, por meio da perspectiva de uma formação humana e emancipatória, na qual a formação profissional dos estudantes com deficiência devem ser viabilizadas. Sob essa ótica, a Educação Profissional no Brasil tem uma grande responsabilidade na garantia não somente de acesso, mas nas condições adequadas a promoção desse processo.

É preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e assim, que aquele se repita.”

Theodor Adorno

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

A epígrafe com as reflexões de Adorno nos propõe a pensarmos as tessituras e conexões existentes entre o passado e o presente que permitem a perpetuação de contradições, especialmente nas operacionalidades da Educação Especial na Educação Profissional - assunto de nosso capítulo.

Ao mesmo tempo nos desafia a contrapor-se a esses fatores regressivos, identificando suas causas e propondo estratégias para avançarmos na obtenção dos direitos advindos com a orientação inclusiva estabelecida na atualidade, superando alguns equívocos ainda presentes.

Neste contexto, não podemos deixar de refletir sobre a questão da marginalização/segregação ao acesso de direitos sociais fundamentais e, sobre essa situação Crochick (2012, p. 48) destaca:

(...) em uma sociedade, boa parte da população pode estar à margem, não sendo considerado central ou principal na coletividade, e os que são posto “para fora”, só o são de maneira ilusória, pois continuam a pertencer, mesmo que “fora”, e continuam a serem existentes para os de “dentro”.

Diante dessas considerações compreendemos que a configuração social na qual a sociedade capitalista se sustenta, depende predominantemente de mecanismos de dominação e de alienação social, uma vez que não possibilita aos indivíduos pertencerem a uma cultura social mais ampla, negando-lhes a possibilidade de participação e da garantia de direitos fundamentais. Todavia, não os desprezam, pois os percebem como agentes imprescindíveis a essas determinações desiguais do contexto social (Adorno, 2012).

Nessa conjuntura, visando atender as orientações das normativas legais e considerando a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho como um ganho econômico, iniciou-se um longo processo de formulação de políticas públicas institucionais que visam garantir o ingresso do público-alvo da Educação

Especial a Rede Federal de EPT, inicialmente esse processo deu-se por meio do Programa TEC NEP, pautados na concepção de que:

Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos 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, pela histórica exclusão social desse segmento da população (BRASIL, 2010, p. 7, grifo nosso).

Por meio das colocações descritas acima, podemos perceber o que se pautava na base das propostas de inclusão das pessoas com deficiência na Rede Federal de EPT era a diminuição de gastos públicos em programas assistenciais.

Sob esse aspecto, Kassar (2011) destaca que após o golpe militar a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e incluiu-se na LDB - Lei 5.692/71 a caracterização dos alunos de Educação Especial, o que fez registrar um grande aumento do número de classes especiais no ensino regular, culminando com a implantação em 1973 da CENESP e segundo um de seus assessores técnicos:

[...] um retardado⁸ e internado entre as idades de 10 a 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensado quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com a educação (GALLAGHER, 1974, p. 100 *apud* KASSAR, 2011, p. 68).

Quanto às duas proposições destacadas, apesar dos diferentes contextos e olhares inseridos de acordo com o momento histórico-social da época em que cada uma das políticas foram formuladas, percebemos que o plano de fundo que moviam ambas as ações, pautadas em possíveis aberturas e garantias de direitos, era a diminuição dos gastos públicos e, sobretudo, o ganho econômico que isso representaria ao governo.

Para Adorno (2012) a reflexão acerca dos pressupostos necessários a superação das contradições presentes em nossa sociedade e da possibilidade de

⁸ Esse era o termo utilizado na época para designar pessoas com doença mental, ou mesmo, deficiência intelectual.

emancipação dos indivíduos frente a pressão inserida na organização desigual de classes, passa necessariamente pelo esclarecimento, entretanto segundo o autor:

[...] atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto se tornou muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda a realidade da indústria cultural. Senão quisermos aplicar a palavra 'emancipação' num sentido retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo (Adorno, 2012, p. 181).

Com isto, neste capítulo discutimos sobre o contexto histórico, a formulação e as orientações do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP, pois conforme destaca Luís Augusto Caldas Pereira – Presidente do CONCEFET na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica:

As instituições de educação profissional e tecnológica não podem se furtar a dar as respostas às exigências sociais de seu tempo, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa [...] não é possível fazer apologia à técnica e à tecnologia sem levar em conta que a vida produtiva moderna vem nos colocando, cada vez mais, diante de questões cruciais da existência humana. (BRASIL, 2007).

Nestes termos, procuramos refletir sobre os caminhos que tem trilhado a Educação Profissional para responder as demandas contemporâneas de grupos historicamente excluídos e segregados, em especial, os estudantes com necessidades específicas, sem desconsiderar a pressão na qual esta modalidade está submetida por meio da concepção mercadológica e competitiva do trabalho direcionada pela lógica do capital.

Para isso, destacamos a trajetória histórica do Programa TEC NEP (posterior Ação TEC NEP) que foi o precursor das orientações das ações inclusivas na Rede Federal de EPT assim como seus desdobramentos após a sua reconfiguração.

2. 1. O PROGRAMA TEC NEP NA REDE FEDERAL DE EPT E SEUS DESDOBRAMENTOS

O Programa TEC NEP inicia-se na Rede Federal de EPT como uma proposta para identificar os estudantes público-alvo da Educação Especial, analisar as experiências da comunidade acadêmica quanto a inclusão no ensino profissional e propor orientações/ações para o cumprimento da garantia legal já existente desde o início dos anos 90 que preconizavam a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2010).

Ao longo de sua atuação, inúmeros documentos foram construídos, entretanto, os relativos ao início da implementação e ações do Programa TEC NEP não estão disponíveis online para consulta pública, fato mencionado por Anjos (2006), Cunha (2015) e Rocha (2016).

Desse modo, Cunha (2015) que buscou verificar as ressonâncias do TEC NEP na produção acadêmica brasileira, destaca que: “Ao consultarmos o Gestor Central Franclin Costa do Nascimento ele informou que o documento-base versão III fazia uma compilação das informações presentes nas versões anteriores” (Idem, p. 134).

Portanto, nesse estudo, objetivando compreender como a política do TEC NEP foi orientada e executada na Rede Federal de EPT, assim como refletir sobre os desafios, avanços, entraves, possibilidades e perspectivas permeadas no encontro das modalidades: Educação Especial na perspectiva inclusiva com a Educação Profissional, utilizamos os seguintes documentos:

- 1) Documento Educação Profissional Indicações para a ação: a interface Educação Profissional/Educação Especial de 2003;
- 2) Documento-Básico da Ação TEC NEP em sua Versão III de 2010;
- 3) Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (Censinho de 2011);
- 4) Livro: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: Um caminho em construção de 2013;
- 5) Apresentação “A Educação Inclusiva na Rede Federal de EPCT: PANORAMA ATUAL” de 2015 ministrado pelo Prof. Dr. Franclin

Nascimento- Presidente da ANEI Brasil, com os dados do Observatório da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva⁹.

Nesses termos, em meados do ano 2000, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial pertencente à Secretaria de Educação Especial (SEESP) ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscou uma parceria junto a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atualmente denominada Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) também ligada ao MEC, para que pudessem iniciar um processo de identificação de instituições na Rede Federal de EPT que possuíam em seu quadro discente, estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 2010). Neste sentido, destacaram-se algumas ações:

(...) reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas. Pelo levantamento, ficou constatado que no ensino agropecuário 153 alunos estavam matriculados, no ensino técnico, 17 alunos e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, 97 alunos. A partir daí, iniciou-se um processo de consulta às instituições da Rede, para sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2012, p.12).

Diante dos fatos históricos descritos percebemos que apesar de naquele momento ainda não haver nenhuma política de inclusão para pessoas com deficiência na Rede de Educação Profissional, já existiam estudantes com esse perfil inseridos em diferentes instituições, fato que possivelmente aumentou a responsabilidade das Secretarias em orientar e possibilitar a adequação das escolas para o cumprimento das orientações e exigências dos dispositivos legais vigentes.

Outro ponto que destacamos nesse primeiro momento de identificação e planejamento de ações focadas no ingresso das pessoas com deficiência na Rede Federal de EPT foi à consulta as instituições e a tentativa de uma sistematização para a criação de um atendimento que visava à implementação de centros de referência em Educação Profissional de pessoas com necessidades específicas.

Neste sentido, em abril de 2001, a SEESP assinou o Termo de Compromisso juntamente com a SEMTEC, visando o estabelecimento de ações

⁹ Ver Portal ANEI Brasil em aneibrasil.org

cooperadas para o desenvolvimento e a implementação do Programa TEC NEP, por meio da mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros (VIÉGAS e CARNEIRO, 2003).

Assim, as duas Secretarias assumiram mútuas responsabilidades e recíprocos compromissos, conforme podemos observar descrito na tabela abaixo:

Quadro 1. Discriminação das responsabilidades da SEMTEC e SEESP (Programa TEC NEP)

| SEMTEC | SEESP |
|--|---|
| Promover o desenvolvimento e a implementação do Programa. | Identificar as áreas de conhecimento técnico especializado instrumental e metodológico que promovam parceria e articulem ações institucionais no sentido de viabilizar o desenvolvimento do programa. |
| Promover fóruns de discussões, reuniões de trabalho, oficinas pedagógicas e seminários, voltados para a sensibilização da Rede Federal de Educação Tecnológica quanto ao Programa TEC NEP. | Desenvolver programas de capacitação para o efetivo preparo das instituições, visando ao alcance do objetivo proposto na cláusula primeira. |
| Fomentar a integração de atividades nas esferas federal, estaduais e municipais que possam dar aporte ao desenvolvimento e aprimoramento do programa. | Articular-se com as instituições de ensino, trabalho e pesquisa para apoiar ações pertinentes. |
| Promover, em articulação com a SEESP, a capacitação de recursos humanos na Rede Federal de Educação Tecnológica, objetivando a formação de professores. | |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Viégas e Carneiro (2003)

Apesar da reciprocidade de compromisso e responsabilidades, observamos na tabela acima uma diferenciação nas ações de ambas Secretarias. Este fato foi descrito por Rosa (2011) em sua tese sobre as Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, pois ao analisar a Ação TEC NEP o autor descreveu que: “A SETEC continuaria com o foco na educação profissional e a SEESP prestaria o apoio necessário visando à implantação da educação inclusiva na Rede”. (Idem, p. 70).

Portanto, de acordo com a discriminação das atividades das Secretarias-SEMTEC e SEESP (Quadro I) e de acordo com Rosa (2011) podemos perceber a importância das ações de cooperação de ambas as secretarias para que o Programa TEC NEP fosse planejado, organizado e implementado na Rede EPT.

Desse modo, cabia a SETEMC as ações mais pontuais de orientação, estímulo e realização das atividades do Programa TEC NEP na Rede EPT,

enquanto a SEESP ficava responsável pelo planejamento e apoio por meio de programas de capacitação e da articulação com outras instituições de ensino, trabalho e pesquisa para orientar as ações da SETEMC.

Segundo Nascimento *et al*, (2013) foi a partir dessa iniciativa de criação do Programa TEC NEP que sucederam alguns momentos importantes para a implantação da educação inclusiva na rede federal e, ainda de acordo com o autor, os momentos sucederam-se em três etapas descritas a seguir:

O primeiro momento ocorreu entre 2000 a 2003 e teve como objetivo a mobilização e sensibilização, através da apresentação do Programa TEC NEP aos representantes regionais que deveriam expandir as propostas do programa subsidiando a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para o público-alvo na região administrativa em que se localizavam. Para isto, foram planejados e realizados quatro eventos nas diferentes regiões brasileiras, conforme a exposição detalhada abaixo:

- ❖ Região Sul – Sede: Escola Técnica Federal de São Catarina, nos dias 28 a 30 de agosto de 2000;
- ❖ Região Centro Oeste – Sede: Escola Agrotécnica Federal de Cáceres/MT, nos dias: 10 e 11 de outubro de 2000;
- ❖ Região Sudeste – Sede: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais, nos dias: 25 a 27 de outubro de 2000;
- ❖ Região Nordeste – Sede: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio Grande do Norte, nos dias: 06 e 07 de novembro de 2000.

As oficinas regionais dos grupos de trabalho tiveram o Professor João Batista Cintra Ribas, Consultor da SEESP, como Conferencista Magno em todos os eventos e assim foram iniciadas as atividades de implementação do Programa TEC NEP na Rede EPT das diferentes regiões do Brasil, faltando apenas a Região Norte que não constava na descrição da programação, mas a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, o CEFET do Pará e a Escola Técnica Federal do Amazonas estavam descritos como participantes dos eventos regionais, assim como as instituições do sistema 'S', instituições governamentais, Secretarias de Estado de Educação, ONGs e Associações Representativas das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010).

O segundo momento ocorreu entre 2003 a 2006 e foi marcado por um processo de reconfiguração na esfera administrativa e pela criação dos NAPNEs,

além da formulação de estratégias para a implantação da Ação TEC NEP na Rede Federal de EPT estabelecida por meio da Portaria nº 29 de 25 de fevereiro de 2010, com o objetivo de descentralizar a gestão do Programa TEC NEP, criando outros grupos gestores que assumiram as seguintes configurações / atribuições:

- Grupo Gestor Central – Composto por profissionais da SETEC que tem o papel de coordenarem todos os processos relativos ao Programa, eram os responsáveis pelas orientações, confirmações, expedientes, datas de eventos, reuniões de trabalho e atividades de atuação do Programa TEC NEP em todo o Brasil.
- Gestor (a) Regional – Era o (a) profissional que representava uma região do país e trabalhava como ligação entre o grupo gestor central e os grupos estaduais. Em articulação com o grupo gestor central, assumia o mesmo papel no nível de sua região, repassando as orientações aos Gestores Estaduais e aos coordenadores (as) dos NAPNEs.
- Gestor (a) Estadual – Era o profissional que trabalhava como ligação entre o (a) gestor regional e os NAPNEs das instituições envolvidas em seu Estado e por meio das orientações do (a) gestor (a) regional, implementava as ações do Programa, além de realizar o contato com as instituições/organizações estaduais que militavam no atendimento às pessoas com necessidades específicas.

Quanto ao processo para a seleção dos gestores (centrais, regionais e estaduais), Esteves Neto (2014, p. 42) relata que “Ainda pouco democrático, todos os gestores, em todos os níveis, são designados por Portarias nas suas respectivas instâncias componentes da Rede.”

Com base na observação descrita percebemos que apesar dessa nova conjuntura administrativa propor uma descentralização e uma articulação na Rede para favorecimento das demandas de inclusão, ainda temos o direcionamento hierárquico na decisão da representatividade nas ações de interlocuções na Educação Profissional, em outras palavras, não se considerou a possibilidade de escolha dos representantes por meio dos servidores envolvidos com a temática inclusiva em suas regiões e estados.

Ainda nesse período destaca-se a mudança de nomenclatura do Programa TEC NEP para Ação TEC NEP, que foi realizada como uma estratégia que visava possibilitar a continuidade das ações independente do governo que estava à frente da administração federal, pois no âmbito do Poder Executivo os Programas de governo costumam ter início, meio e fim durante uma gestão governamental (BRASIL, 2010).

Outro ponto que obteve um grande destaque na formulação e execução das propostas e orientações da Ação TEC NEP foi a implantação dos NAPNEs nos *campi* da Rede Federal de EPT, pois segundo Nascimento e Faria (2013, p. 20) o núcleo: “é o principal *lócus* de atuação do processo de inclusão (...)”.

Nesse sentido, cabe ressaltar que nos últimos anos inúmeras pesquisas acadêmicas (especialização, dissertações e teses) que tem abordado a temática da Educação Inclusiva na Educação Profissional vem destacado o NAPNE em suas discussões como o principal - e em algumas pesquisas, como o único - a responder pelas ações de implementações das Políticas de Inclusão na Rede Federal de EPT (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; COSTA, 2011; ROSA, 2011; WALDEMAR, 2012; CARLOU, 2014; ESTEVES NETO, 2014; CUNHA, 2015; SOARES, 2015; PESSINI, 2015; ROCHA, 2016).

Por meio dessas iniciativas, cabe ainda destacar que a Secretaria de Educação Especial do MEC para implementar o Programa TEC NEP, envolvia e contava com o apoio de instituições e organismos especializados, tais como:

- ✓ Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES/RJ.
- ✓ Instituto Benjamim Constant - RJ.
- ✓ Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais.
- ✓ Rede de Instituições Pestalozzi.
- ✓ Sistema "S".
- ✓ Rede de Escolas Públicas Estaduais e Municipais.
- ✓ Fórum das Instituições de Ensino Superior.

Outro fato histórico importante foi que a execução do Programa TEC NEP ocorreu ao longo de grandes mudanças conjunturais e estruturais na Rede Federal de EPT, atuando assim como um fator que propiciou no interior das elaborações da nova configuração da rede federal, a inserção de temas que tratam da EPT sob uma

perspectiva Inclusiva, inserindo-a na pauta das formulações dessa nova institucionalidade (BRASIL, 2010).

Assim, em 29 de dezembro de 2008 é criada a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dando outras providências, das quais as demandas por inclusão social e desenvolvimento socioeconômico por meio de arranjos produtivos locais, na perspectiva de expansão da oferta de Educação Profissional em todo o país são o mote dessa nova configuração. (BRASIL, 2008b).

Por fim, deu-se o terceiro momento que ocorreu entre os anos de 2007 a 2009 onde objetivou a formação de Recursos Humanos, o uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, tendo sido iniciado após a consolidação da Ação TEC NEP na Rede Federal de EPT através da crescente demanda de formação de recursos humanos para atender aos estudantes com necessidades específicas matriculados, ofertando assim cursos de especialização e formações iniciais e continuadas (NASCIMENTO, *et al*, 2013).

Cunha (2011) que pesquisou sobre a Educação Profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA, ressaltou a importância do suporte oferecido pela SETEC/MEC por meio de recursos e cursos de formação, no qual a autora destaca uma capacitação sobre: “Procedimentos básicos para a inserção, permanência e saída com sucesso de pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica”, pois, segundo a autora, serviu como orientador para a implantação do NAPNE em sua escola.

Nesse sentido, Bez (2012) que discorreu sobre a Inclusão Escolar: As experiências do grupo de discussão do IFC – *campus* Sombrio também relatou sobre uma capacitação básica voltada para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, que culminou com a criação e implementação do NAPNE na então EAFS, assim como Bortolini (2012), que descreveu sobre os Desafios e estratégias para tornar o IFRS - *campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva, destacou que:

De 2007 a 2009 após a consolidação da Ação TEC NEP em toda a Rede Federal de EPCT, foi oferecido um curso para a formação dos profissionais que iriam atuar como atendimento especializado (BORTOLINI, 2012, p. 56).

Entretanto, outros autores que se debruçaram no estudo das políticas do Programa /Ação TEC NEP destacaram que o mesmo não chegou a ser consolidado em toda a Rede, como podemos observar a seguir:

Mesmo considerando o pouco mais de uma década de existência da Ação TECNEP, é possível verificar que a mesma não está presente em 100% da Rede, e onde está presente, não pode ser considerada como consolidada. Apesar da existência de NAPNEs constituídos em muitas escolas da Rede, e de existirem casos de excelência no funcionamento de alguns, a falta de institucionalização da Ação TECNEP na Rede parece constituir-se como regra geral. (ROSA, 2011, p. 118)

Com a perspectiva de apresentar alguns dados sobre o terceiro momento (2004-2006) da Ação TEC NEP, o documento básico versão III (BRASIL, 2010) especificou as ações realizadas até aquele momento, assim como os produtos de sua atuação:

❖ Quanto às ações:

Quadro 2. Atuações da Ação TEC NEP

| |
|--|
| Implantação/implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs; |
| Reunião de Trabalho, em Brasília, para definição dos modelos de capacitação para as IFET – Gestores Regionais e Central; |
| Implantação do Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; |
| Capacitação de Recursos humanos em conteúdos de educação profissional inclusiva; |
| Desenvolvimento de Seminários Estaduais de Sensibilização: AL, AM, BA, CE, MA, MG, MT, PA, PB, PI, RN, RS, RO, SC e SE; |
| Desenvolvimento do Seminário Nacional de Educação Profissional Inclusiva – Programa TEC NEP; |
| Assistência técnico-financeira às instituições que se integram o Programa TEC NEP. |

Fonte: Documento Básico (Versão III): Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2010).

❖ Quanto aos produtos:

Quadro 3. Resultados da Ação TEC NEP

| |
|---|
| Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ao mundo produtivo – MEC/SETEC; |
| Capacitação de 250 docentes e técnicos-administrativos em curso de atualização para atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - MEC/SETEC; |
| Capacitação das Equipes Gestoras em Ferramentas de Educação à Distância do E-proinfo - MEC/SETEC e SEED; |
| Projeto “Cursos de Gemologia e Lapidação para PNEs”, que capacita alunos com Necessidades Educacionais Especiais para a criação de peças em pedras preciosas, que lhes garante a geração de renda – CEFET Rio Grande do Norte; |
| Projeto “Equoterapia”, desenvolve de ações terapêuticas e de formação profissional utilizando cavalos – EAF Ceres/GO; |
| Projeto “Pré-Técnico”, que prepara alunos das redes estadual e municipal para o vestibular de ingresso na instituição – CEFET Pará e CEFET Sergipe; |
| Projeto “Educação Física Adaptada”, voltado para o atendimento a todo aluno que é matriculado no CEFET – CEFET Maranhão e CEFET Roraima; |
| Projeto “Livro Falado”, que disponibiliza material didático-pedagógico aos alunos deficientes visuais que são gravados em fita K7 e CDs por outros alunos – CEFET Pará; |
| Projeto “Roupa Especial”, que confecciona roupas e calçados voltados para a clientela com algum tipo de deficiência – CEFET Minas Geras / UNED Divinópolis. |

Fonte: Documento Básico (Versão III): Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2010).

Diante dos dados apresentados, não podemos deixar de realizar algumas reflexões tendo em vista os documentos produzidos pela SETEC quanto ao Programa/Ação TEC NEP e os resultados de pesquisas de alguns autores que se debruçaram sobre a temática.

Anjos (2006) destaca que até o ano de 2005, de um universo de cento e quarenta e quatro instituições na Rede, apenas trinta e duas escolas haviam implementado o NAPNE. Por meio da análise de vinte e nove questionários respondidos, a autora descreveu que:

Uma das propostas do programa TEC NEP é a criação de um banco de dados de recursos humanos que tem por objetivo cadastrar os alunos com necessidades educacionais especiais que passaram pelos cursos nas escolas da rede federal. Quando questionados sobre a existência deste banco de dados, constatou-se que 75,9% dos informantes declararam que seus núcleos não possuíam um banco de dados dos alunos com necessidades educacionais especiais capacitados. Apenas 24,1% dos núcleos tinham o banco de dados (ANJOS, 2006, p. 75).

Logo, por meio da pesquisa de Anjos (2006) entendemos que a implementação de um Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ao mundo

produtivo promovido via MEC/SETEC tenha sido realizado com algumas limitações, visto o baixo quantitativo (24,1%) de núcleos que o realizou. Além disso, em nenhum dos documentos analisados há a citação da localização desse banco de dados.

Quanto a capacitação de 250 docentes e técnico-administrativos em curso de atualização para atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ofertado pelo MEC/SETEC, Esteves Neto (2014) descreve que no ano de 2006 iniciou-se um processo mais abrangente de formação de recursos humanos na Rede, com cursos voltados na área de inclusão que culminaram em um curso de especialização, *lato sensu* à distância, no qual o autor foi um dos coordenadores e destaca:

Esta experiência-piloto resultou na qualificação de 180 profissionais – docentes e técnico-administrativos – dentre os 250 que iniciaram, destacando aí as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) componentes da Rede. O curso realizado a nível nacional foi certificado pelo IFMT- *Campus* Cuiabá, pois a época era a única instituição da Rede autorizada, pela Portaria do MEC nº 873, de 11/04/2006, a oferecer cursos de pós-graduação à distância (Idem, p. 39 e 40).

Neste sentido, Nascimento *et al.*, (2013) descreve as dificuldades para a realização dessa especialização, das quais o autor considera que procederam-se das mais diversas ordens e descreve que:

Desde a formação dos recursos humanos que ministrariam as disciplinas até a composição do material didático-pedagógico, foi tudo construído na “formação em serviço”, pois, além de tudo, não havia referencial teórico para o curso. O autor ainda complementa: “Foi um desafio complicado de vencer mas, com a colaboração de todos, obtivemos êxito.” (Idem, p. 21)

Com base nessas descrições sobre as dificuldades presentes no processo de formação de recursos humanos na Rede, nos questionamos primeiramente quanto a cooperação e participação da SEESP na elaboração e execução do curso, pois havia um termo de compromisso de ambas as secretarias, inclusive destacando as suas responsabilidades (Quadro I). Outro fato que também não pode ser desconsiderado é a falta de planejamento das ações, sendo portanto construídas “em serviço”.

Diante das colocações, dos dados disponibilizados e dos documentos orientadores do Programa/Ação TEC NEP, destacamos o seguintes apontamentos quanto a ação e resultados apresentados:

1 - Houve uma falta de organização gerencial dos dados divulgados e de planejamento de algumas ações no Programa;

2 - A Ação TEC NEP tinha objetivos muito claros quanto a formação continuada dos servidores (docentes e técnico-administrativos), qual seja: capacitá-los para atuarem no atendimento especializado aos estudantes com necessidades específicas e conseqüentemente favorecer a abertura dos NAPNEs nos *campi*.

3 - Algumas instituições na Rede apresentavam ações específicas para o público-alvo da Educação Especial. Entretanto, naquele momento tais ações eram desenvolvidas como projetos, ou seja, não fica claro se houve prosseguimento ou mesmo quais desdobramentos de tais projetos.

Em dezembro de 2010 foi realizada uma Reunião de Trabalho para Avaliação Decenal (2000/2010) da ação TEC NEP coordenada pela SETEC, onde participaram os Gestores: Centrais, Regionais e Estaduais, essa reunião objetivava instrumentalizar, para o próximo quadriênio, a nova gestão governamental e, segundo Costa (2011):

Nesse evento, foram agregados os relatos do quórum de instituições como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (antiga CORDE), a SEESP, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC) que, além de discutirem e analisarem os resultados das suas ações que envolviam a inclusão abordou também os novos temas ligados a essa área (MEC/SETEC/2011 *apud* Costa, 2011, p. 75).

No entanto, segundo Nascimento *et al*, (2013) não houve tempo para o quarto momento que seria de instrumentalização dos NAPNEs, com recursos multifuncionais e formação de recursos humanos, pois com a extinção da SEESP, as coordenações das ações inclusivas passaram a ficar a cargo da nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com essa mudança e reorganização da esfera administrativa a Ação TEC NEP nas redes federais de ensino foi interrompida.

Considerando essa perspectiva, Rosa (2011, p. 120) destaca:

Na publicação do novo quadro administrativo de funções do MEC, a Diretoria da SETEC, que respondia pela Gestão Central da Ação TECNEP, não foi mais contemplada, ou seja, a Ação TECNEP deixou de existir formalmente na estrutura da referida Secretaria.

Segundo Silva, R. S., (2014) essa reorganização na gestão da Ação TEC NEP geraram inúmeras inquietações e insatisfações por parte dos que estavam ligados ao TEC NEP nos âmbitos regionais, estaduais e nos NAPNEs, pois temiam que essas modificações pudessem causar uma descontinuidade nas ações.

Nesse sentido, esses representantes encaminharam um documento a SETEC e a SECADI solicitando a manutenção da ação TEC NEP na Rede. Logo após a essa iniciativa, os gestores receberam da SETEC um memorando que designava uma servidora para responder pela Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena, Direitos Humanos e pela Ação TEC NEP (SILVA, R. S., 2014). Ainda segundo a autora:

A Ação TECNEP, passou por uma grande mudança estrutural no ano de 2011, com a reestruturação das Secretarias no MEC promovidas pela gestão da presidenta Dilma Rousseff, sendo retirada do âmbito da Rede de Educação Profissional dentro da estrutura da SETEC/MEC e alocada na SECADI, deixando de possuir uma gestão central própria. Essa reestruturação, publicada no Diário Oficial da União de 17 de maio de 2011, ocorre também com a extinção da SEESP, sendo que suas ações, assim como as do TEC NEP, foram incorporadas à SECADI, através da criação da Diretoria de Educação Especial (Idem, p. 47).

O último documento produzido pela coordenação de ações inclusivas da SETEC foi o documento Ação TEC NEP, dez anos depois (Censinho 2011) que destacou os resultados de uma pesquisa realizada na Rede, no qual procurou-se avaliar os NAPNEs e o TEC NEP.

Entretanto, os números apresentados nesse documento possuem algumas divergências ao serem descritos durante o texto, pois inicialmente há o relato de que das quatrocentos e uma unidades existentes naquele momento na Rede Federal de EPT, cento e noventa e seis responderam e encaminharam as questões.

Em seguida, relata-se que a conclusão trás a análise dos dados de cento e nove instituições, enquanto que na descrição da metodologia afirma-se que o questionário foi respondido por cento e oitenta instituições. Fato que também foi verificado e descrito por Cunha (2015).

Contudo, apesar das discordâncias da quantificação dos resultados iremos abordar alguns apontamentos, orientações e reflexões realizadas nesse documento, pois pensamos que os mesmos podem contribuir para a

problematização do estudo. Nesse sentido, a pesquisa descrita no Censinho 2011 toma por base a discussão da análise de duas categorias:

A primeira refere-se à implantação da Ação TEC NEP e criação dos NAPNEs, no qual destacaram-se os principais resultados:

73% desenvolviam atividades da Ação TEC NEP, enquanto 18% não desenvolviam as atividades e 9% não responderam. Quanto a instituição do NAPNE foram observados o mesmo quantitativo referentes as atividades da Ação TEC NEP.

Esse resultado demonstra que após dez anos de implementação da Ação na Rede Federal de EPT ainda existia um número considerável (18%) de *campi* que não realizavam nenhuma atividade referente ao TEC NEP, ou seja, relativo a inclusão.

Outro fato que chama a atenção é a ligação entre o desenvolvimento de atividades propostas pela Ação TEC NEP e a presença dos NAPNEs nos *campi* que apresentaram os mesmos percentuais, o que nos faz inferir sobre a possibilidade de que nos *campi* onde não foram implementados os núcleos as ações de inclusão eram inexistentes. Sobre esse dado Cunha (2015, p. 146 e 147) descreve:

No documento, percebemos que: “as instituições respondentes, em sua maioria, não tiveram dificuldades em implementar a Ação TEC NEP uma vez que iniciaram o processo com a instituição dos Núcleos.” Nesse sentido, a implantação do TEC NEP é relacionada ao fato de existirem os NAPNEs como setor responsável para a condução do processo de inclusão dentro das instituições.

Quanto a segunda categoria, que objetivou analisar a inclusão de pessoas com necessidades específicas, apresentaram-se os seguintes resultados:

Em relação a estudantes com necessidades específicas incluídos, 70% declararam que tinham estudantes regularmente matriculados nas diversas modalidades e níveis ofertados na Rede (cursos técnicos, tecnólogos, licenciaturas, bacharéis e pós-graduação).

Em relação a capacitação de recursos humanos para atender as demandas relacionadas a inclusão, apenas 51% dos *campi* relatam ter profissionais qualificados em seu quadro permanente e temporário.

Quanto a inclusão e acessibilidade também pode-se observar um grande entrave, tal como a capacitação de recursos humanos, pois o autor realiza a mesma observação para ambas temáticas (recursos humanos e inclusão e acessibilidade)

ao declarar que “Com esse dado fica constatado que esforços deverão ser feitos e como preparar todo seu quadro de pessoal para a inclusão”. (BRASIL, 2011, p. 20)

Na ponderação realizada no Censinho 2011 fica uma dúvida quanto a sua colocação, ou melhor, quanto a exposição de motivos para superar as barreiras que ainda se impõem referentes à inclusão na Educação Profissional, pois ao descrever: “(...) e como preparar todo seu quadro de pessoal para a inclusão” não fica claro se a intenção era deixar uma pergunta. Nesse caso, a pontuação deveria ser outra, ou se este período destacava-se a preparação de todo o quadro de pessoal para a inclusão que deveria ser o esforço a ser realizado pelas instituições.

Todavia, independente das intenções explícitas e implícitas na discussão dos dados, cabe ressaltar que fica evidenciado os obstáculos e as resistências para a adequação do ensino profissional na perspectiva inclusiva, especialmente quando se trata dos estudantes com deficiência.

Outro ponto que se destaca na divulgação dos resultados é a questão aberta referente a críticas/sugestões para a melhoria da Ação TEC NEP que obtiveram como resultado 62% respondentes, dos quais apenas 8% elogiaram a atuação da mesma na Rede e 46% indicaram sugestões, críticas e comentários para sua melhoria, demonstrando assim que grande parte dos entrevistados tinham apreciações para realizarem quanto a atuação da política.

Contudo, ainda que a partir das análises dos dados percebêssemos alguns contrastes, lacunas e resistências não podemos desconsiderar o pioneirismo e a relevância do Programa TEC NEP na Rede Federal de EPT como precursor e motivador das discussões acerca da inclusão de minorias segregadas/discriminadas, reivindicando a abertura de mais oportunidades de acesso e enfatizando a importância da formação profissional para as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, ao final do Censinho 2011 foram descritos algumas recomendações, caso houvesse a continuidade do Programa:

- a) A necessidade de liberação de recursos financeiros; b) formação dos coordenadores de NAPNEs e demais servidores da instituição em conteúdos voltados para a inclusão; c) maior divulgação das ações desenvolvidas pelo núcleo; e d) contratação de profissionais especializados (BRASIL, 2011, p. 30 e 31).

Cabe ainda salientar um outro apontamento e descrição realizado nas recomendações ao final do Censinho 2011 que traz orientações inéditas quando

comparado a outros documentos produzidos pela SETEC, referentes a inserção da temática da ação TEC NEP em diferentes esferas, ao orientar que:

Dessa forma, baseados no novo modelo institucional, o que pressupõe também uma nova dinâmica operacional onde não há mais ações isoladas, a Ação TEC NEP, caso continue, deverá caminhar ao lado dos diversos Fóruns de Pró-reitores, das câmaras setoriais do CONIF e dos setores articuladores de ações inclusivas, para otimização dos recursos (financeiros, materiais e humanos) (BRASIL, 2011, p. 31).

Por meio das recomendações transcritas percebemos uma preocupação relevante quanto a inserção da temática inclusiva em outras instâncias, como o CONIF e setores articuladores. Destaca-se, também, uma das maiores barreiras para a elaboração e execução da Ação TEC NEP, que foi a liberação/otimização de recursos financeiros, pois o mesmo foi mencionado por diversas vezes.

Outro dado que também nos chamou atenção diz respeito a articulação nas ações do Programa, inclusive destacando o novo modelo institucional implementado na Rede a partir da Lei nº 11.892/08.

Nesse sentido, cabe destacar que baseado nos documentos orientadores do Programa TEC NEP e em suas ações, que se iniciaram efetivamente no ano de 2001, e considerando o seu segundo momento (2003-2006) onde ocorreu

a descentralização das ações por meio das Coordenações (Central, Regional e Estadual), ou seja, antes da nova reformulação da Rede Federal de EPT, essa orientação de articulação demonstra que as conexões ainda não estavam adequadamente estabelecidas entre os Institutos componentes da Rede.

Pois, o que compreendemos por meio das recomendações é que apesar das ações de descentralização da gestão do TEC NEP, assim como a nova configuração advinda com a Lei nº 11.892/08 que preconiza uma Rede para a integração da Educação Profissional Tecnológica, ou seja, uma interligação por meio de um caráter sistêmico, não foi possível por meio da Ação TEC NEP uma articulação satisfatória das ações a nível nacional, havendo assim ações isoladas na Rede. Sobre esse fato Cunha (2015, p. 151) relata:

[..] A ausência de um monitoramento e de uma avaliação consistente dos caminhos e contornos que o programa assumiu ao longo dos anos, possibilitou ações desarticuladas entre os diversos Institutos dentro da RFEPCT.

Entretanto, dentro dessa conjuntura não podemos desconsiderar as dificuldades pelas quais possivelmente o Programa TEC NEP passou para implementar uma nova política, que trouxe uma outra concepção de educação em uma Rede em crescente expansão, que apresenta-se permeada por um cenário tão diversificado e complexo composto por diferentes instituições, espalhadas em todo o território brasileiro, que por si só se revelam com diferentes condições sociais, políticas e econômicas.

Contudo, procurando averiguar como atualmente tem sido desenvolvida a política de Educação Especial na Rede Federal de EPT, pesquisamos pela SECADI no portal do MEC e observamos que no *link* referente a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPPE) não há nenhuma referência a Ação TEC NEP. Já na página do SETEC no portal do MEC no *link* Programa e Ações podemos observar que a Ação TEC NEP está descrita como uma das ações propostas pela secretaria.

Esses cenários de descontinuidades de políticas de inclusão de estudantes com necessidades específicas na Educação Profissional nos dá a dimensão do tamanho dos embates e dos desafios que ainda precisamos enfrentar para que o direito a educação e profissionalização dessas pessoas possam ser efetivados e, muito desses entraves estão para além das insuficiências do sistema educacional, como bem podemos observar na seguinte reflexão:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

Nesta perspectiva entendemos que as reformas e mudanças gerenciais que precisam ser implementadas para atender os anseios do paradigma inclusivo, especialmente na Educação Profissional, passam necessariamente por uma concepção de Estado envoltos em diferentes interesses políticos e sociais e inserido em um contexto de disputa e poder.

Nesse sentido, o cenário de enfrentamento das políticas que visam dar acesso e qualidade na aprendizagem das pessoas historicamente excluídas do

Ensino Profissional é um percurso permeado por contradições, interesses e resistências, como destacado por Viégas e Carneiro (2003, p. 43):

No que pese todo este quadro de iniciativas voltadas para destravar os sistema de ensino, no tocante à inserção do aluno com deficiência em cursos e programas de educação profissional, cabe reconhecer a enorme resistência das instituições em se abrirem e em abrirem seus programas de formação profissional com este objetivo. O déficit de atendimento é desafiador.

No IV Fórum de Educação Profissional Tecnológica realizado em 2015 no IFB – *campus* Brasília, o presidente da Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI), professor Dr. Franclin Nascimento, proferiu a palestra sobre: “A Educação Inclusiva na Rede Federal de EPCT: Panorama atual” no qual apresentou alguns dados gerais do Observatório da Educação Profissional Inclusiva, dos quais destacamos:

A diversificação das nomenclaturas e ações no gerenciamento das ações inclusivas em cada Instituto da Rede Federal de EPT que apresenta-se em diferentes denominações:

- Assessoria de ações inclusivas;
- Diretoria de ações inclusivas;
- Departamento de ações inclusivas;
- Coordenação de ações inclusivas;
- Coordenadoria de ações inclusivas;
- Coordenadoria de projetos especiais;
- Setor de políticas de ingresso e inclusão;
- Núcleo de apoio pedagógico e inclusão social;
- Assessoria de assuntos estudantis e necessidades especiais;
- NAPNE sistêmico;
- Coordenação de políticas e diversidade e inclusão;
- Coordenação de inclusão e diversidade;
- Coodenadoria de ações integradas de inclusão e diversidade.

Quanto a subordinação desses setores responsáveis pela gestão das ações das Políticas de inclusão na Rede, Nascimento (2015) destaca que metade

estão ligados diretamente a Pró-Reitoria de Ensino e a outra metade a Pró-Reitora de Extensão.

Em relação as responsabilidades e interconexões com a implementação de Políticas de inclusão nos *campi*, esses setores abarcam diversos núcleos, como: NAPNE, NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), NUPA (Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca), Núcleo de Tecnologia Assistiva e Núcleos de Estudos e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade (NEPGSSs).

Entretanto, segundo os dados do Observatório da Educação Profissional, em geral, há apenas uma pessoa responsável em gerenciar ações dos Núcleos supracitados e os mesmos contam com a colaboração de um(a) estagiário(a) ou monitor(a).

Diante desse panorama desafiador, em seguida iremos contextualizar, discutir e problematizar os resultados e apontamentos realizados nas pesquisas de pós-graduações que tratam das políticas públicas inclusivas na Educação Profissional e da inclusão de estudantes com necessidades específicas, focalizando as ações e possibilidades dos NAPNEs na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica.

2. 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO PROFISSIONAL: O QUE RELATAM AS PESQUISAS NAS PÓS-GRADUAÇÕES BRASILEIRAS?

Ao longo do desenvolvimento dos capítulos que compõem a dissertação, refletimos e discutimos sobre as inúmeras legislações, orientações normativas e ações que foram sendo realizadas ao longo das últimas décadas para a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva na Rede Federal de EPT. Outro fato que também se destacou por meio do levantamento bibliográfico foram as produções acadêmicas nas pós-graduações brasileiras que versaram sobre as políticas de inclusão na Educação Profissional¹⁰.

Nos últimos anos, especialmente a partir de 2006 foram produzidas inúmeras pesquisas que abordavam a temática da inclusão na Rede Federal de EPT¹¹.

¹⁰ No apêndice encontra-se informações mais detalhadas sobre as produções acadêmicas utilizadas nesse capítulo.

¹¹ Ver dados na dissertação de CUNHA (2015).

Mesmo sabendo que alguns destes trabalhos trazem em sua composição o estado da arte das produções que versam sobre educação profissional inclusiva (RECH, 2012; ZAMBROGNO, 2013; CUNHA 2015, dentre outros), nos propusemos a enveredar também por esse caminho, ciente de que essas pesquisas em muito contribuem para evidenciarmos a realidade, além de trazer importantes apontamentos que nos provocam a buscar novos olhares e caminhos para o estudo.

Neste sentido, Rech (2012) que objetivou analisar as políticas de inclusão voltadas a formação dos sujeitos da Educação Especial no IF-SC, destaca que:

Observamos que o que se apresenta nesses trabalhos é muito mais uma divulgação de políticas e ações do que uma análise dos conceitos e discussões sobre as políticas relacionadas à inclusão. A realidade brasileira econômica e social e suas especificidades não são colocadas em destaque e, praticamente, não são tratadas. (RECH, 2012, pág. 74)

Ainda nessa perspectiva, Zamprogno (2013) que objetivou investigar como têm sido delineadas as políticas de inclusão no IFES, realizando um estudo sobre as produções acadêmicas no período de 2006 a 2011 enfatizou com base nos resultados analisados que:

A partir dos trabalhos encontrados nesta pesquisa bibliográfica ficou evidenciada a ênfase de estudos pontuais na inclusão e assim, destaco a necessidade de voltar esforços para a produção de mais estudos e reflexões que compreendam as políticas e programas na perspectiva da educação inclusiva (Idem, p. 78).

Indo ao encontro dos apontamentos realizados pelas autoras supracitadas, ressaltamos que nossas análises objetivaram refletir sobre as políticas públicas de inclusão e os documentos institucionais que orientam as ações do NAPNE considerando as contradições, as resistências e os desafios postos ao Ensino Profissional que historicamente está atrelado aos interesses do capital.

Por isso, cabe ressaltar que mais do que descrever as ações do NAPNE, nosso estudo se propôs a discutir o embate das políticas na orientação das atribuições, das operacionalidades e da implementação nos *campi* desse núcleo de fundamental importância nas ações sobre inclusão na Rede Federal de EPT. Neste sentido, Adorno (2012, p.121) destaca:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si

próprias. A educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Nessa perspectiva, utilizamos as reflexões realizadas nas pesquisas de pós-graduação que trouxeram diferentes perspectivas, metodologias e abordagens sobre a temática da Educação Inclusiva e da Educação Especial na Educação Profissional que nos ajudará a desvelar as complexas relações dessas tramas.

Nosso intuito foi descrever, discutir e problematizar os resultados e as análises realizados pelos autores que em sua grande maioria pertencem a Rede Federal de EPT localizada em diferentes regiões do país, conforme destacado no quadro 4 a seguir:

Quadro 4. Distribuição regional, quantitativo e instituições pesquisadas nas pós-graduações

| Região | Números de produções | Instituições pesquisadas |
|--------------|----------------------|---------------------------------------|
| Sul | 07 | IFC, IFRS, IFSul, IFSC, IFFarroupilha |
| Sudeste | 06 | IFRJ, IFES, IFMG |
| Centro-Oeste | 01 | IFB |
| Norte | 01 | IFPA |
| Nordeste | 08 | IFPE, UFMA, IFPB, IFRN, IFBaiano |

Fonte: Estado da Arte das pesquisas de pós-graduação realizada pela autora (2015)

O quadro 4 foi realizado com base nas informações coletadas nas vinte e nove produções acadêmicas pesquisadas. Cabe destacar que algumas pesquisas caracterizam-se pela análise das Políticas institucionais de inclusão, como: Anjos (2006), Rosa (2011), Santos (2011), Silva (2011) e Rocha (2016), porém ressalta-se que do total das vinte e nove produções analisadas, apenas dois pesquisadores não faziam parte do quadro (permanente ou provisório) de servidores dos IFs.

Outro dado que se destaca é que alguns IFs foram pesquisados mais de uma vez, como por exemplo os da Região Sudeste, no qual o IFRJ obteve duas pesquisas e o IFES com três pesquisas. A mudança na organização também foi observada nesse estudo da arte, como exemplo destaca-se o IFBaiano, que na época da pesquisa eram nomeados como Escolas Agrotécnicas Federais (Quadro 4).

Portanto, nesse estudo da arte evidenciamos que a maioria das pesquisas encontradas analisam os Institutos Federais e as políticas de Educação Especial e Inclusiva implementadas na Rede Federal de EPT.

Rocha (2016) que objetivou analisar a política de Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) ressalta que onze dos trinta e seis

PDIs dos IFs analisados demonstraram um número maior de ausência e/ou indicação sem definição no item referente ao plano de acessibilidade e atendimento prioritário, ainda que o Decreto nº 5.773/06 especifique as ações necessárias para concretização desse plano.

Nesse sentido, as análises de Rocha (2016) corroboram as observações de Santos (2011) que em sua pesquisa também analisou os PDIs, elegendo um IF de cada região do país (Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná) nos quais a autora destacou que apesar dos mesmos considerarem as diretrizes políticas voltadas para as pessoas com deficiência, na maioria das amostragens não foram encontradas metas e ações de gestão e de orientações pedagógicas que concretizassem as políticas vigentes.

Com base nos resultados apresentados, podemos inferir que estes silenciamentos demonstram os entraves referentes as discussões sobre acessibilidade e atendimento prioritário nas instituições da rede e apontam para um caminho contrário a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva que sinaliza o atendimento e os recursos de acessibilidade como fatores fundamentais ao processo de inclusão.

Desse modo, destacamos a seguinte reflexão:

Claro, se nossa sociedade é contraditória e já tem condições objetivas para superar suas contradições, a educação deveria ser, sobretudo, política, indicando essas contradições e a possibilidade de sua superação (CROCHICK, 2012, p. 44).

Valendo-se das análises de Crochick (2012) e considerando que a implementação de programas educacionais trazem para a escola uma emergência de debates sobre a inclusão, podemos considerar por meio das análises documentais, que o TEC NEP possibilitou uma necessidade de diálogo sobre as questões inerentes a inclusão na Educação Profissional. Porém, apesar dos documentos produzidos destacarem as contradições e os impasses existentes, não conseguiram avançar para direcionar os caminhos para a superação de tais obstáculos, assim como disponibilizar os recursos necessários para a sua efetiva implementação nos *campi*.

Nesses termos, Leitzke (2011) em sua pesquisa que buscou investigar como o IFSul – *campus* Pelotas implementou as ações de inclusão instituídas pelo governo federal, enfatizou a demora das orientações inclusivas, pois mesmo o

instituto tendo aderido ao Programa TEC NEP em 2005, somente no interstício de 2000-2014 foram incluídos a menção sobre as ações inclusivas no PDI.

Outro fato analisado foi que ainda que o Programa TEC NEP tenha apresentado um forte apoio e colaboração em sua descrição sobre a sua estrutura organizacional e gerencial, definindo com clareza a relevância de suas hierarquias, o Programa não desenvolveu as necessárias proposições, pautando-se apenas como um indicativo apresentado por meio dos objetivos gerais que deveriam ser alcançados (Leitzke, 2011).

Perante as análises realizadas pelos autores supracitados, percebemos que o Programa TEC NEP fundamentou-se pela sua organização e articulação para alcançar e mobilizar diferentes níveis existentes dentro da Rede. Entretanto, ainda que estivesse claramente definido as metas que se pretendiam alcançar, não estavam contemplados os processos de financiamentos, recursos e infraestruturas necessários para a execução das ações inclusivas.

Neste sentido, Rech (2012) afirma que as políticas educacionais de perspectivas inclusivas tendem a disseminar conceitos humanitários como: justiça social, solidariedade, igualdade de oportunidades, cidadania, protagonismo, etc, que geralmente são bem aceitos e, segundo a autora essas concepções estavam presentes na Ação TEC NEP como forma de tentar atribuir uma “nova roupagem” ao capitalismo, porém a mesma pondera ao afirmar que:

[...] as políticas de inclusão como estão propostas acabam por justificar e legitimar as desigualdades sociais em questão, pois ao invés de mudar esta realidade, elas servem para manter o poder vigente, sob a lógica mercadológica. (RECH, 2012, p. 163)

Sob esta perspectiva, Anjos (2006) ao analisar o Programa TEC NEP e relatar que os objetivos propostos pelo mesmo, após seis anos de sua atuação ainda pareciam mínimos dentro da Rede, indicando inclusive que suas estratégias deveriam ser reavaliadas, descreveu que:

Na implementação do Programa verifica-se a difusão do pensamento neoliberal, tornando comum a valorização de ações filantrópicas, na cobrança de parcerias com a sociedade para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, eximindo assim, a responsabilidade do poder público. (ANJOS, 2006, p. 85)

Diante dos dados analisados e de acordo com a leitura dos documentos orientadores da Ação TEC NEP, podemos destacar a ênfase dada sobre as questões de parcerias que deveriam ser estabelecidas pelos coordenadores dos NAPNEs, ainda que na descrição dos referidos documentos a intenção era:

“[...] **construir centros de referências** para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica que possibilitem o acesso, a permanência e a saída com êxito das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento).” (BRASIL, 2010, p. 4, grifo nosso)

Nesse sentido, observamos por meio dos estudos e pesquisas que as políticas asseguram, mas nem sempre especificam e/ou orientam as ações necessárias para a realizações de suas normativas, pois a ideologia e as forças que revestem essas orientações estão pautadas em determinadas concepções hegemônicas, conforme destaca Santos (2011, p. 88):

A escola, como aparelho do Estado, é utilizada para que essas políticas ocorram, porém a pesquisa mostra que há uma dissonância entre a legislação que introduz a política e a estrutura necessária para que essas políticas se desenvolvam de forma efetiva.

Quanto a essas dissonâncias existentes entre as orientações normativas e as práticas cotidianas no âmbito escolar, Adorno (2012, p. 116) nos ajuda a refletir ao ponderar que “Enquanto a sociedade gerar a bárbarie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso”.

Nessas condições mínimas que é dada a escola, instala-se o seu objetivo primaz que é o desbarbarizar as relações humanas e seus processos estruturantes, pautados na resistência aos processos homogeneizadores que desconsideram, invisibilizam e oprimem as diferenças e suas especificidades, contrapondo-se inclusive a ênfase mercadológica que é dada a Educação Profissional, que opera pela lógica voraz, competitiva, classificatória, exploratória e coercitiva do capital.

Esse panorama referente ao ensino profissional fica ainda mais controverso quando por meio das análises apresentadas e discutidas pelos autores supracitados observamos a falta de um direcionamento e comprometimento com as políticas inclusivas pelas instâncias superiores, refletidos na desresponsabilização de suas demandas e em omissões/ausências em importantes documentos institucionais.

Desse modo, um dos assuntos mais discutidos e recorrentes nas produções acadêmicas foi a responsabilização direcionada aos NAPNEs como única instância a desenvolver a articulação, consultas e execuções relativas ao acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com necessidades específicas nos *campi*. Como apontado nas pesquisas de Anjos (2006), Azevedo (2007), Costa (2011), Rosa (2011), Waldemar (2012), Zambrogno (2013), Carlou (2014), Esteves Neto (2014), Cunha (2015), Pessini (2015), Soares (2015), Rocha (2016), Welker (2016).

Rosa (2011) em sua tese que analisou todas as instâncias gestoras da Ação TEC NEP (Central, Regional e Estadual) reconhece que:

Localmente, é um erro considerar que o NAPNE sozinho, dentro de uma instituição, dará conta de todo o trabalho inclusivo. Entretanto, via de regra, esta situação ocorre (Idem, p. 79).

A esta observação, o autor ainda acrescenta:

Muitas instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções ao NAPNE e imaginam está em dia com as responsabilidades inclusivas (Rosa, 2011, p.79).

Essa constatação de que há uma grande responsabilização dos NAPNEs como os únicos articuladores e executores das ações relativas à escolarização do público da Educação Especial e dos estudantes com dificuldades severas de aprendizagem pode incorrer em uma nova faceta de segregação no interior da instituição, pois outros atores que deveriam estar comprometidos com o processo educacional (Direções de Ensino, Coordenações de curso, Professores, Equipe Pedagógica) podem não se sentir responsáveis por essa demanda ou mesmo delegar suas incumbências ao núcleo (Rocha, 2016).

Apesar de destacarmos anteriormente a existência da diversificação nas nomenclaturas dos setores que são os responsáveis pelo gerenciamento das ações das políticas de inclusão nos IFs, ligados as Pró-reitorias (Educação ou Extensão), ainda podemos encontrar Institutos onde não há esse gerenciamento e, assim, os NAPNEs dos *campi* acabam ficando sem um interlocutor em instâncias superiores.

Neste sentido, Welker (2016) que buscou conhecer as transversalidades e ações de Educação Especial nos IFs da Região Sul, retrata diferentes condições existente no âmbito de um mesmo estado:

A coordenação responsável pelas ações inclusivas em cada Instituto Federal é formada por diferentes formas, conforme sua gestão. No IF Farroupilha, o cargo de coordenador tem a incumbência de trabalhar com a inclusão, é chamado de Coordenadores de Ações Inclusivas e também existe a figura do Presidente do NAPNE, mas o gestor maior nesse caso é o primeiro citado. No IFRS e IFSUL, existe uma diferença por **opção da gestão** o cargo responsável pelas ações inclusivas nesses dois Institutos Federais é o Coordenador do NAPNE, não existindo a figura de Coordenador de Ações Inclusivas. (Idem, p. 50 e 51, grifo nosso)

Desse modo, Soares (2015) que objetivou avaliar a realidade em que se encontram os NAPNEs do IFRN, destaca que apesar das inúmeras ações (pesquisa e extensão, de palestras e de eventos, entre outras) desenvolvidas pelos NAPNES, os coordenadores trabalham de forma isolada, cada um no seu *campus*, pois não há a presença de uma articulador central para integrar com os núcleos e desenvolver ações comuns a todos.

Nesta perspectiva, Rosa (2011) que discorreu a tese sobre Políticas públicas educacionais inclusivas na Rede a partir da implantação da Ação TECNEP, ao entrevistar os gestores regionais e estaduais, os coordenadores do NAPNE e alguns estudantes com deficiência, relatou que:

Estes depoimentos mostram a limitação nas ações dos NAPNEs locais, tendo em vista que muitos dos problemas elencados extrapolam a autonomia de ações dos Núcleos, ou seja, muitas das limitações provêm do não cumprimento das responsabilidades das instâncias superiores, entre elas a omissão da direção da Escola. Verifica-se, portanto, que a questão do bom funcionamento dos NAPNEs pressupõe um pré-requisito básico, ou seja, disponibilização de condições de trabalho (Rosa, 2011, p. 88).

Sobre esse aspecto, Pessini (2015) que buscou verificar a concepção dos gestores do NAPNEs do IFRS no processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição, destacou que não há uma padronização nas ações e na equipe dos NAPNEs, ocorrendo assim uma heterogeneidade nas condições e na equipe de trabalho de cada *campus*.

Pessini (2015, p. 75) ainda enfatiza que: “(...) a inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é um trabalho que deve ser institucionalizado, e não ficar somente a cargo dos NAPNEs”.

Durante a leitura das produções acadêmicas podemos observar que diversos autores pontuaram a reflexão de que o desenvolvimento das ações necessárias para efetivação da inclusão dentro da Rede, assim como as responsabilidades advindas por essas demandas deveriam ser um compromisso de todos os profissionais do âmbito educacional e que a figura de um gestor central à nível da Pró-Reitora ajuda a articular, orientar e desenvolver as ações dos NAPNEs nos *campi*.

Quanto à função dos coordenadores de NAPNEs, segundo o documento Ação TEC NEP, dez anos depois (Censinho 2011) que cita o Manual de orientação para criação dos NAPNEs, o coordenador (a):

Tem a função de articular os diversos setores na instituição relativas à inclusão, definindo prioridades, recursos humanos, materiais e financeiros que possibilitarão a inclusão, além de todo o material didático-pedagógico a ser utilizado. Tem também como função acompanhar e gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades específicas, órgãos públicos e outros setores afins. Cuida da divulgação das informações do TEC NEP (BRASIL, 2011, p. 15).

Desse modo, podemos observar por meio dos documentos produzido pela SETEC as inúmeras atribuições do coordenador do NAPNE, dentre elas se destacando ações de cunho organizacional e tomadas de decisões que direcionarão as prioridades, os recursos, os materiais e os financiamentos necessários à inclusão.

Entretanto, não encontramos nesses documentos, orientações específicas quanto às condições necessárias para seu funcionamento, tão pouco a provisão de recursos financeiros necessários para todas as atribuições, salvo uma descrição sobre uma verba direcionada à implementação dos núcleos TEC NEP (NAPNEs) descrita no Seminário Nacional em 2006:

O Ministério da Educação liberou um recurso de R\$ 5.000,00 aos núcleos TEC NEP já constituídos e com certeza essa verba ajudou a iniciar um trabalho que mostrou que o Programa TEC NEP tem interesse em tê-los como parceiro (BRASIL, 2006, p. 51).

Contudo, nem todos os NAPNEs conseguiram a viabilização de recursos financeiros, pois segundo Carlou (2014, p. 94):

Em 2011 foi anunciado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, a compra de equipamentos de tecnologia assistiva para todos os NAPNE da rede federal. Muitos institutos se apressaram para implementar os núcleos com a expectativa de receber tais materiais, entretanto, até o mês de janeiro do presente ano nada foi recebido.

Outro fato a ser destacado por meio das análises documentais e posicionamento de alguns pesquisadores é a mudança de nomenclatura referente ao público atendido no NAPNE, que passou de Pessoas com Necessidades Especiais para Pessoas com Necessidades Específicas.

Esse posicionamento foi tomado com o objetivo de enfatizar que diferentes necessidades que causam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem podem ser acometidas a todos (as), independente de algum tipo de deficiência. Nascimento *et al*, (2011, p. 2) explica que essa modificação, ao considerar que:

[...] entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não uma "necessidade especial".

Ainda segundo o autor:

Não há no momento nenhum documento ou legislação que justifique o termo "pessoa com necessidade específica", porém já se concorda com essa terminologia (NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 2).

A concordância na qual o autor refere-se está diretamente ligada a Rede Federal de EPT que a partir desse posicionamento via documento TEC NEP passaram a utilizar esse termo para se dirigir não somente ao público-alvo da Educação Especial como também a todos (as) estudantes que por diversos motivos apresentem grandes dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, analisando alguns documentos institucionais percebemos que essa mudança não foi adotada em toda a Rede.

Por meio dessa iniciativa de ressignificar o conceito dado as pessoas com evidentes dificuldades de aprendizagem e demarcar definitivamente que dentre elas existem as que não apresentam nenhum tipo de deficiência, ampliou-se consideravelmente o público que necessita de atendimento no NAPNE.

Quanto a essa demanda, o professor Dr. Franclin Nascimento na palestra intitulada: "A Educação Inclusiva na Rede Federal de EPCT: Panorama atual",

destaca que o termo necessidades específicas está relacionado a: Deficiências/ Superdotação/ Transtornos Globais do Desenvolvimento; Transtornos Psiquiátricos; Distúrbios de aprendizagem; Adultos/Anciãos; Trabalhadores em geral; Gênero.

Sob esta ótica, destacamos o aumento considerável do público que deverá ser atendido no NAPNE sendo incluído algumas especificidades que não estão descritas como público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Entretanto, a mesma não desconsidera outras demandas que possam vir a necessitar de um atendimento especializado e individualizado:

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 15).

Em relação à definição do público-alvo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva preconiza que essa interpretação deve ser contextualizada, orientando para que não se esgote na mera categorização e especificação direcionadas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões, considerando que:

[...] as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008a, p. 15).

Esteves Neto (2014) em sua tese intitulada: Preconceito e contato intergrupar: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades especiais, realizou a análise do perfil dos coordenadores do NAPNE e ao investigar cento e dezoito servidores (docentes e técnicos administrativos) que respondiam pela coordenação dos NAPNEs nos IFs de distintas regiões do país, o autor descreveu que:

(...) 75,4% são do sexo feminino, 41,5% com idade entre 30-39 anos, 58,5% com menos de 10 anos de atuação profissional e 70,3% preparadas para o trabalho com deficientes. (ESTEVES NETO, p. 159)

Nos dados apresentados percebemos o perfil predominante dos coordenadores dos NAPNEs, no momento da coleta da pesquisa, um dos fatores

que se destacam nessas informações, além do quantitativo que demonstra que 58,5% dos servidores que estão à frente da coordenação possuem poucos anos de experiência na Rede. Chama a atenção o alto índice de profissionais que se declararam preparadas para o trabalho com estudantes com deficiência (70,3%).

Apesar do alto índice de servidores especializados para o trabalho com pessoas com deficiência, observa-se que esses profissionais estão à frente da coordenação dos NAPNEs e estão acumulando essa função junto com o cargo de técnico administrativo ou docente no qual prestaram concurso (SOARES, 2015).

Nesse sentido, Rosa (2011) ao entrevistar os gestores estaduais, destacou os seguintes dados:

[...] o quadro de pessoal que vem para os IFs vem para atender a demanda de aula e de gerenciamento educacional. Não há previsão de uma equipe multidisciplinar para atender e acompanhar as necessidades necessárias. Assim as pessoas que atuam nos NAPNE têm que acumular trabalho (GE24, 2010 *apud* Rosa , 2011).

Atualmente, podemos observar alguns concursos para os cargos de Revisor de Texto em Braile e Tradutor e Intérprete de Libras, assim como para professor de Libras na Rede, mas para o cargo de professor de AEE ainda são pouquíssimas as instituições que conseguiram o código de vaga e as disponibilizaram via concurso público.

Diante das dificuldades encontradas pela falta de uma equipe para atuar no atendimento a um público tão diversificado na Rede, percebemos por meio dos estudos nas produções acadêmicas que não há um consenso quanto as atribuições do núcleo, inclusive no que se refere a definição da sigla que o nomeia, pois identificamos que alguns servidores/pesquisadores dos IFs o apresentam como núcleo de atendimento, outros como núcleo de apoio e há ainda os que utilizam ambos os termos.

O fato de alguns pesquisadores denominarem o NAPNE como apoio e não como atendimento, que é o termo descrito nos documentos orientadores, possivelmente denota um posicionamento quanto ao tipo de atuação profissional que se está ofertando ou que se pretende realizar nos *campi*, ou mesmo considerando as condições contrárias expostas nas epígrafes acima. Essa concepção diversificada pode vir a sinalizar as atuações possíveis de serem realizadas em tais atendimentos dadas as circunstâncias.

Quanto a esse fato, Monteiro (2014) que pesquisou sobre a Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – *campus* Volta Redonda, descreve:

Assim, a importância de ressaltar as diferentes nomenclaturas está guardada nos diversos sentidos que podem ser assumidos pelas palavras. Nesta mesma linha, o uso do termo “atendimento” ao invés de “apoio” é, sobretudo, um posicionamento quanto a nosso entendimento de que a formação específica em educação especial é necessária, assim como a formação de todos os professores na perspectiva inclusiva (MONTEIRO, 2014, p. 97).

Ainda nessa perspectiva, Rocha (2016) contribuiu com outro olhar sobre as divergências encontradas na utilização do termo referente ao NAPNE e relata:

Desse modo, quando destacamos a opção de alguns Institutos em utilizar os termos “necessidades específicas” e “necessidades educacionais específicas” no lugar de necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais, entendemos que não é uma simples troca de palavras. Parece indicar, conforme procuramos discutir, a tentativa de tanto delimitar um público quanto de produzir um outro conceito em relação a esse trabalho (ROCHA, 2016, p. 124).

Esses diferentes posicionamentos e diferentes concepções acerca do atendimento a ser realizado pelo NAPNE, assim como o público-alvo a ser acolhido no núcleo, demarcam posições, conflitos e possibilidades que as políticas institucionalizadas permitem operar. Nesse sentido, Ball (2006, p.20) define:

Em certos momentos, quando conjuntos de políticas não coordenadas e contraditórias estão em ação, o recurso a estratégia de satisfação e de acomodações secundárias pode ser a única resposta razoável e factível.

Além das diferentes possibilidades de leituras/interpretações e demarcações de posicionamentos quanto ao público-alvo do NAPNE, observamos alguns equívocos no atendimento ofertado a esses estudantes:

Quando um aluno apresenta, de forma muito contundente, alguma dificuldade de aprendizado de alguma matéria ou conteúdo, lhe são oferecidas aulas de reforço. Essas são realizadas com orientação do NAPNE e auxílio de alunos monitores (CARLOU, 2014, p. 122).

A descrição do atendimento realizado por estudantes monitores aos discentes que apresentam condições adversas de aprendizagem sinalizam mais do

que situações contraditórias e equivocadas quanto aos serviços realizados no NAPNE, nos indicam a falta de uma equipe multidisciplinar, os subterfúgios que a instituição estrategicamente desenvolve para contornar uma demanda emergente e a responsabilização por meio de bolsas ofertadas a estudantes que ainda estão em processo de formação.

Discutimos anteriormente que a legislação brasileira garante ao estudante público-alvo da Educação Especial a oferta de atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar a formação (Art 2º - Res. nº 4/2009), destacando inclusive a formação dos profissionais que atuarão nesse atendimento. No art. 12 há a previsão que “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.” (BRASIL, 2009).

Entretanto, mesmo que as orientações normativas preconizam uma série de fatores/recursos, para que seja garantido o atendimento adequado aos estudantes com deficiência, observamos que na prática as instituições de ensino não se adéquam satisfatoriamente a tais pressupostos.

Nesse sentido, evidencia-se os caminhos “possíveis” nessa conjuntura controversa, como o destacado por Carlou (2014, p. 123):

Em síntese, verificamos que os serviços de suporte não apresentam uma estruturação para a oferta de atendimento aos alunos; são oferecidos à medida que as necessidades surgem. Isso reflete o panorama geral da realidade do NAPNE na instituição. É como se os núcleos trabalhassem a partir de duas vertentes antagônicas: ‘apagando incêndios’ e “preparando terreno”. Ou seja, realizam ações tentando amenizar os problemas emergentes, mas sem um planejamento prévio de ações e articulações com outros setores.

Não obstante aos obstáculos presentes no atendimento realizado pelo NAPNE agrega-se a esse cenário uma série de outros fatores que interferem negativamente na garantia de equiparação de oportunidades necessárias a inclusão educacional e, dentre eles, revela-se a falta de acessibilidade e de infraestrutura, como os recursos mais destacados e observados nas pesquisas de Carlou (2014), Marques (2014), Silva, R.S. (2014), Zambrogno (2013), Bortolini (2012), Margon (2012), Mota (2008), Anjos (2006).

Marques (2014) que buscou identificar as estratégias utilizadas para o ingresso e permanência de estudantes com deficiência, constatou que no IFB estão

sendo construídos *campus* sem considerar as legislações e normas de acessibilidade.

Nesse sentido, cabe destacar que a Lei nº 5296 de 2004 determina que todas as construções de instituições de ensino devem ter acessibilidade para as pessoas com deficiência e orienta que:

os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, art. 24).

Desse modo, cabe destacar que a garantia da acessibilidade passa pelo respeito a cidadania, por meio da efetivação do direito de todas as pessoas (com mobilidades reduzidas ou não, com ou sem deficiência) poderem se deslocarem exercendo sua autonomia e seu direito de ir e vir.

No âmbito educacional, essas ações garantem o acesso à educação, por meio da participação, de comunicação e informações adequadas.

Quanto ao aspecto de infraestrutura, Carlou (2014, p. 93) descreve:

É importante destacar que, de modo geral, a maioria dos campi não possui infraestrutura para a viabilização eficaz das ações dos NAPNEs. Alguns não possuem sala ou dividem o espaço com outro setor da instituição. E mesmo aqueles núcleos que têm seu próprio espaço, o mesmo não é adequado às funções do núcleo.

Sobre esse aspecto, Rosa (2011) conclui por meio de dados coletados dos atores da Ação TEC NEP que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, existe uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede, o que acaba por prejudicar ou mesmo inviabilizar o trabalho da Ação TEC NEP.

Todavia, Silva (2011) que realizou um mapeamento das políticas para a educação profissional, bem como dos programas de educação profissional aos quais a pessoa com deficiência tem acesso, defendeu a hipótese que a inclusão educacional precisa movimentar todos os sujeitos envolvidos para que haja uma ruptura com a realidade excludente, esse processo não pode ser entendido simplesmente pela inserção da pessoa com deficiência em uma realidade estática.

Por meio dessa concepção, Cunha (2011) ressalta que:

Reconhecer a Educação Profissional numa perspectiva inclusiva, como sinônimo de dignidade humana, significa, pois, pensar a educação de uma forma mais abrangente, para além da adaptação burguesa, levantando questionamentos sobre como os processos de ingresso, aprendizagem e avaliação estão sendo concebidos nesse espaço. (Idem, 2011, p. 79)

Sob tal perspectiva, nos propusemos a discorrer sobre as possibilidades de atuação dos NAPNEs no IFs da Região Nordeste, refletindo sobre suas atribuições, seus desafios e seus limites, destacando a maneira como as políticas nacionais que versam sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva estão sendo apropriadas e traduzidas nos contextos institucionais, sendo assim, no próximo capítulo destacamos os caminhos metodológicos que deram suporte as análises e discussão do estudo.

“Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis.”

Theodor Adorno

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O pensamento de Adorno nos estimula a reflexão sobre a problemática de uma práxis dissociada da teoria, caracterizada na perda da capacidade dos indivíduos realizarem uma experiência formativa, uma autorreflexão de suas práticas, propiciando dessa maneira um déficit emancipatório, uma “semiformação”.

Percorrer um processo de estudo objetivando aprofundar-se em determinado contexto para a produção do conhecimento, exige do pesquisador procedimentos que o permita verificar e validar as etapas, as reflexões e as descobertas realizadas ao longo da pesquisa (GIL, 2008).

Sobre esse contexto ALVES-MAZZOTTI (2001, p.48) ressalta que:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área de educação depende de teorias próprias, da seleção apropriada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, da sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação pela análise crítica da sociedade científica.

A presente pesquisa que tem como eixo central a análise das Políticas de Educação Especial contidas nos regulamentos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dos IFs da Região Nordeste, objetivou discutir/problematizar as demandas e os desafios do NAPNE frente à perspectiva de inclusão postos nos documentos institucionais que orientam suas ações. Para isso nos apoiaremos na Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para o pensamento de Theodor W. Adorno, como também outros estudiosos que darão o suporte teórico-metodológico para a pesquisa.

Foram analisados os documentos oficiais que regulamentam as atribuições do NAPNE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste, composta pelos seguintes instituições:

- ✓ IFBA- Instituto Federal da Bahia;
- ✓ UFBahiano – Instituto Federal Bahiano;
- ✓ IFS – Instituto Federal de Sergipe;
- ✓ IFAL – Instituto Federal de Alagoas;
- ✓ IFPE - Instituto Federal de Pernambuco;
- ✓ IFSertãoPE - Instituto Federal do Sertão Pernambucano;
- ✓ IFPB - Instituto Federal da Paraíba;
- ✓ IFRN - Instituto Federal do rio Grande do Norte;
- ✓ IFCE - Instituto Federal do Ceará;
- ✓ IFPI - Instituto Federal do Piauí;
- ✓ IFMA - Instituto Federal do Maranhão.

Nessa perspectiva, os dados obtidos com a pesquisa foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido, sem que haja uma cisão entre teoria e método, pois para Adorno e demais estudiosos da Escola de Frankfurt a teoria se constitui no próprio método da pesquisa, não havendo, portanto, sentido em designá-la como quantitativa ou qualitativa, haja vista que segundo a Teoria Crítica essa escolha entre um método ou outro, “enclausura” o objeto de estudo.

Sobre esse aspecto, a relação entre Teoria-Práxis proposta pela Teoria Crítica visa superar, segundo Adorno (2012, p. 209-210):

O que, desde então, vale como problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o conhecimento.

Nesta perspectiva, à medida que o pensamento crítico é anulado, a teoria perde sua essência tornando-se estéril e conseqüentemente inviabiliza sua instrumentalização na prática, tornando-a inócua, ou seja, perde-se o sentido de uma educação voltada para a formação humana que considerada todas as nuances e complexidades nas quais a mesma esta inserida, inoperalizando as experiências e principalmente os conhecimentos advindos da mesma.

Segundo essas argumentações temos a compreensão de que o sistema escolar não está desconectado ao sistema organizacional da sociedade organizada em classes. Nesse sentido, a educação ao longo da história tem contribuído para a manutenção do “*status quo*”, promovendo um ajustamento através de adaptações em uma orientação homogeneizadora permeada de opressões a determinados grupos minoritários.

Todavia, é também nesse meio social que as contestações, reflexões e críticas ganham espaço, revelando-se uma ambiguidade no processo educativo que, mesmo diante de tais contradições pode vir a favorecer uma formação para a emancipação.

Neste sentido, Adorno (2005) nos conduz à reflexão de possíveis ressignificações no processo educacional, ao ponderar que: “a análise da ação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações, da situação tal qual se apresenta” (idem, p. 202).

Valendo-se dessas reflexões, cabe-nos a constatação das dubiedades existentes nos sistemas educacionais, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo os déficits existentes nessa modalidade. Sobretudo nesse estudo concentramos nosso esforços nas discussões dos fatores que impossibilitam a realização de uma educação para a contradição, para a resistência de adaptações excludentes que visam modelar e desconsiderar a diversidade humana, procurando estratégias para superar essa realidade.

Frente ao exposto, a pesquisa será inicialmente direcionada por dois caminhos: primeiro por meio da revisão bibliográfica para uma melhor adequação do problema da pesquisa, com base em material elaborado e analisado e, em seguida, através de levantamento documental que consideram fontes que ainda não receberam tal tratamento, como leis decretos, documentos institucionais, etc. Sobre esse tipo procedimento de pesquisa (GIL, 2008, p. 47) esclarece que:

(...) pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Cabe destacar que com o objetivo de se complementar informações não coletadas e/ou imprecisas no âmbito da análise documental, aplicamos um questionário aos coordenadores do NAPNE das instituições pesquisadas.

Para a análise dos contextos subjacentes a formulação, a implantação e a ressignificação das Políticas públicas nos documentos institucionais dos IFs elegemos a abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe, que dará o suporte necessário para as reflexões sobre esses processos. O Ciclo de Políticas tem sido amplamente utilizado no Brasil e segundo Jefferson Mainardes (2006, p. 48):

(...) constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Esta abordagem metodológica ressalta as complexidades e as contradições presentes nas políticas educacionais de forma não linear, destacando os processos micro políticos e a atuação dos profissionais que atuam com as políticas em nível local, além de indicar a necessidade de articulação dos processos macro e micro nas análises das políticas, de modo dinâmico e flexível.

Dentro dessa lógica, a política é vista com todas as suas contradições, nuances não muito claras e instáveis, pois destaca-se o campo de conflitos e lutas multifacetárias de valores, interesses e significados, não seguindo assim uma linearidade e sim ciclos de repetições (BALL, 2010).

O autor supracitado ainda ressalta o equívoco da utilização do termo implementação, optando pela utilização da palavra atuação, pois a ideia de que as políticas sejam implementadas sugere um processo de linearidade, de movimentação das políticas direto à prática e em entrevista dada a Mainardes e Marcondes (2009), Ball (ibid, p.305) destaca que:

[...] o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida

quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Sob tal prima, o Ciclo de Políticas utiliza-se de cinco contextos: Contexto de influência (onde se inicia a política por meio da construção de discursos realizados por grupos de interesses); 2- Contexto de produção de texto (é o processo da formulação dos textos políticos); 3- Contexto da prática (é o momento onde a política é sujeita a interpretação e recriação); 4- Contexto de resultados/efeitos (procura analisar o impacto da política frente às desigualdades existentes) e o 5- Contexto de estratégia política (visa identificar as estratégias necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada) (MAINARDES, 2006).

Cabe destacar que mesmo com essa definição conceitual, os contextos no ciclo de políticas não seguem uma linearidade, nem uma sequência lógica de acontecimentos, os contextos podem coexistir simultaneamente, ao mesmo tempo em que podem se agrupar em um ou mais contextos, já que os mesmos incorporam diferentes lugares, atores e grupos de interesses (BALL, 2010).

Contudo, este estudo limita-se a compreender o ciclo de políticas da Educação Especial na Educação Profissional em três contextos (da influência, da produção de texto e da prática).

Ball (2010) ressalta que sua concepção metodológica necessita *a priori* de uma teoria que a sustente e ao elegermos a Teoria Crítica da Sociedade assumimos nossa posição sob uma visão de mundo demarcado pelas contradições, desigualdades, resistência e embates postos na sociedade de classes, ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de se analisar dialeticamente os processos das Políticas públicas em uma perspectiva multifacetada.

A partir dessas considerações, primeiramente realizou-se a revisão bibliográfica, buscando compreender e refletir sobre conceitos como: Estado/Educação Profissional/Trabalho, uma vez que essas dimensões vêm criando novos contornos às perspectivas educacionais ao longo da história, além de propiciar a busca por pistas das lutas ideológicas de correntes hegemônicas e contra hegemônicas presentes nos discursos que tem orientado as mudanças no sistema educacional brasileiro, em especial na Educação Profissional.

Neste sentido, aprofundamos discussões tendo como lentes Batista (2011), Frigotto (2005; 2010; 2012), Ciavata e Ramos (2012), Gadotti (2014),

Kuenzer (2007), Neves e Pronko (2008), Neves (2011; 2013), Saviani (2011; 2013) e entre outros autores.

Para refletir sobre a Educação Especial no contexto da política de educação inclusiva, o diálogo é estabelecido, de modo especial, com Bueno (1999, 2008), Costa (2012; 2015), Costa e Damasceno (2012), Damasceno (2010, 2015), Damasceno *et al* (2012), Mazotta (2011), Kassar (2011; 2012), entre outros.

A revisão bibliográfica implicou ainda no levantamento de pesquisas em bancos de dados acadêmicos que abordaram como temática o Programa TEC NEP e/ou o NAPNE, sendo realizada no Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - no Banco de Teses¹² e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹³ que indicaram as pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil.

Para tanto, foi delimitado o período de 2000 a 2016, o qual é justificado tendo em vista que a partir dos anos 2000 com as primeiras discussões sobre experiências de Educação Inclusiva na Rede EPT que se inicia a formulação do Programa TEC NEP. Sobre essa delimitação temporal é preciso explicar que o Programa supracitado representa o início das formulações das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na modalidade da Educação Profissional.

Desse modo, com o descritor: TEC NEP encontramos doze dissertações: Anjos (2006), Azevedo (2007), Mota (2008), Costa (2011), Bortolini (2012), Leitzke (2011), Rech (2012), Monteiro (2014), Silva, R. G., (2014), Carlou (2014), Soares (2015), Cunha (2015).

Alguns trabalhos estavam disponíveis através de um link, ao contrário dos que haviam sido apresentados anteriores a Plataforma Sucupira. Porém, os buscamos na internet. A dissertação de Leitzke (2011), intitulada: Profissionalização e Educação Especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas, não estava disponível no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas, no qual o trabalho foi produzido. Porém, ao entrarmos em contato com o autor o mesmo gentilmente a disponibilizou.

¹² Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso: 18 de julh. 2015.

¹³ Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso: 19 julh. 2015.

Por meio do descritor NAPNE foram encontradas cinco dissertações: Santos (2011), Waldemar (2012), Silva R. S. (2014), Pessini (2015) e uma tese de Esteves Neto (2014). Além da busca realizada no Portal da Capes, realizamos uma pesquisa no Domínio Público, no entanto, não encontramos trabalho com nenhum dos dois descritores utilizados.

Na pretensão de obter mais resultados foi realizado um levantamento no Google¹⁴, utilizando os dois descritores já utilizados na busca no Portal da Capes (TEC NEP e NAPNE), além de dois descritores relacionados à temática, quais sejam: Educação Profissional Inclusiva e Educação Especial nos Institutos Federais.

Com o descritor: Educação Profissional Inclusiva encontramos uma especialização: Nunes (2012), duas dissertações Coimbra (2012) e Cunha (2011) e duas teses: Silva, (2011) e Rosa (2011). Já o descritor: Educação Especial nos Institutos Federais nos possibilitou o encontro de seis dissertações, contudo, três já haviam sido selecionados anteriormente restando três trabalhos: Bez (2012), Rocha (2016) e Welker (2016).

Na pesquisa de Cunha (2015) em seu terceiro capítulo, intitulado: Ressonâncias do TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil: (2000 – 2014), a autora realizou um levantamento da produção acadêmica relacionada às Políticas de Inclusão na Educação Profissional, com enfoque ao Programa TEC NEP, a partir de suas análises foi possível detectar mais algumas importantes produções na área, como: Margon (2012), Moura (2013), Oliveira (2013), Zamprogno (2013) e Marques (2014).

Todavia, o texto Oliveira (2013) que estava disponível na internet tratava-se de sua qualificação e ao entrarmos em contato com o programa na qual a autora cursou fomos informados que a mesma apresentou sua dissertação com outra temática. Portanto, essa pesquisa foi desconsiderada por não abordar questões relativas ao estudo.

Cabe destacar que em outras produções acadêmicas foram encontradas mais pesquisas (especialização e mestrado) que abordavam a temática do estudo. Contudo, por conta da limitação do tempo não podemos nos debruçar a estudá-las. Este fato demonstra o crescente interesse no estudo acerca da políticas públicas de perspectivas inclusivas na Educação Profissional e seus desdobramentos.

¹⁴Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso: 20 julh. 2015.

Após o levantamento dos trabalhos acadêmicos foi possível localizar vinte e nove pesquisas selecionadas, das quais: uma especialização, vinte e cinco dissertações e três teses que foram objetos de análise no segundo capítulo que descreveu sobre a Educação Especial na Educação Profissional: desafios, possibilidades e demandas atuais.

A busca pelos documentos referentes aos regulamentos do NAPNE se deu pelos sites dos Institutos Federais da Região Nordeste, nesse percurso conseguimos acessar oito regulamentos e os três que não estavam disponíveis via internet, conseguimos por contato via e-mail aos departamentos responsáveis pelas coordenações de Educação Inclusiva nos *campi*. Entretanto, o documento disponibilizado pelo IF2 trata-se da aprovação das diretrizes para acessibilidade pedagógica, pois este servirá na construção do regulamento que está em construção.

Atualmente a Rede Federal de EPT é composta por trinta e oito Institutos Federais, dois CEFETS (Rio de Janeiro e Minas Gerais), vinte e três escolas técnicas vinculadas às universidades, uma universidade tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Nesta nova configuração destaca-se a amplitude territorial dos IFs que estão presentes em todos os estados brasileiros e segundo o MEC cobrem cerca de 80% das microrregiões do país, conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 2. Distribuição da Rede Federal de EPT no mapa do Brasil



Fonte: Ministério da Educação¹⁵

Descrição da imagem: Mapa do Brasil sinalizado pela distribuição das instituições de ensino da Rede Federal de EPT nos Estados e capitais.

De acordo com a Figura 2 percebemos a predominância dos Institutos Federais na distribuição geográfica das regiões brasileiras, sendo inclusive as únicas instituições da Rede Federal EPT presentes em grande parte dos estados que compõem o país.

Quanto a sua presença na Região Nordeste cabe destacar que onze dos trinta e oito Institutos Federais localizam-se nos estados nordestinos, o que lhe confere a maior representatividade de IFs quando comparada as demais regiões brasileiras.

¹⁵ Disponível em: <www.redefederal.mec.gov.br>. Acesso em 19 nov. 2016

Visando complementar as informações não coletadas e/ou imprecisas no âmbito da análise documental e bibliográfica, aplicamos um questionário eletrônico pela plataforma *Google forms*¹⁶ aos coordenadores do NAPNE das instituições pesquisadas.

O contato dos coordenadores dos NAPNEs dos *campi* dos IFS da Região Nordeste foi levantado pela pesquisa no portal dos Institutos Federais. Cabe destacar que a SETEC tem um quadro com o contato dos coordenadores do NAPNE, porém está desatualizado.

Apenas um IF divulgou em seu portal o contato de telefone e e-mail de todos os coordenadores dos NAPNEs, os demais contatos conseguimos via telefone dos *campi* pesquisado nos portal dos IFs. Porém, alguns constavam como inexistentes e/ou não atendiam e alguns *campus* ainda não implementaram o núcleo.

No total de um universo de cento e oitenta e um *campi*¹⁷ pertencentes aos Institutos Federais da Região Nordeste, conseguimos noventa e cinco e-mails de coordenadores dos NAPNEs para encaminharmos o questionário e retornaram devidamente preenchidos vinte e nove questionários.

Apesar da baixa devolutiva dos questionários preenchidos pelos coordenadores que representou 30,5% dos e-mails encaminhados, conseguimos receber questionários de todos os IFs que compõem a Região Nordeste do país, o que nos garantiu a representatividade regional.

Cabe destacar que antes de encaminhar o questionário para o público-alvo da investigação, foi realizado um pré-teste com três servidoras (uma servidora revisora de Braille e coordenadora do NAPNE há um ano e quatro meses, uma servidora assistente social, que coordenou o NAPNE por dois anos e uma servidora graduada em Letras que exerce a função de técnica em assuntos educacionais e coordenou o NAPNE por três anos). Após as observações realizadas pelas colaboradoras foram realizadas alterações pontuais e em seguida encaminhado o questionário revisado para os coordenadores dos NAPNEs dos IFs da Região Nordeste.

¹⁶ É uma ferramenta do Google drive, um serviço virtual do Google, que permite armazenamento e sincronização de arquivos, via online, sendo disponibilizado via e-mail.

¹⁷ Nesses dados não estão contabilizados os *campus* avançados, nem os pólos de inovação, levantamento realizado em agosto de 2016.

Assim, quando fizemos referências as respostas obtidas no questionário, para cada coordenador (a) dos NAPNEs utilizamos as iniciais CN sucedidas por dois números (exemplo: CN1.2). O número após a sigla corresponderá a um IF específico e o segundo número ao seu *campus*. Para os Institutos Federais utilizamos a sigla IF com apenas uma numeração. Por questões éticas optamos pela não-identificação dos entrevistados e dos Institutos.

Feitas estas ponderações, este estudo objetivou analisar de forma crítica a operacionalização do NAPNE na Educação Profissional, procurando discutir o atual cenário em que se encontra esse núcleo, destacando mais especificamente, a formulação das políticas que orientaram sua criação e o contexto da prática onde os documentos normativos são ressignificados, de acordo com as reais necessidades e realidades postas à interface da Educação Especial no Ensino Profissional.

“No instante em que nos indagamos: “Educação – para quê?”, onde Este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo ingenuamente presente, tudo se torna inseguro requer reflexões complicadas. E, sobretudo, uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por uma vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior”.

Theodor Adorno

4. TRAMAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DOS NAPNEs: INCLUSÃO PARA QUÊ E PARA QUEM?

Ao indagarmos sobre o para quê? e o para quem? da perspectiva inclusiva na educação destacamos a questão dos atendimentos nos NAPNEs como objeto educacional essencial ao processo de equiparação de oportunidades, a fim de discutir para além da necessidade de sua implementação e organização, para onde ele deve conduzir, procurando analisar o sentido fundamental desse serviço/suporte educacional.

Durante a leitura das pesquisas de pós-graduações que trataram a temática da inclusão na Rede Federal de EPT, observamos que o NAPNE figurou como o setor responsável pela implementação das políticas inclusivas nos *campi*. Outro fato destacado foram a falta de diretrizes do Programa/Ação TEC NEP que possibilitou inúmeras interpretações quanto ao atendimento e/ou apoio do núcleo, assim como o público-alvo a ser atendido por esse setor.

Neste sentido, consideramos que os profissionais que atuam nas escolas não estão excluídos das interpretações e atuações das políticas e por meio de suas apreciações sobre os textos normativos há uma série de processos que podem desdobrar-se em procedimentos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo (MAINARDES, 2006).

Desse modo, Ball (2001, p. 102) ao referendar algumas de suas reflexões anteriores sobre as reformas educacionais afirma que:

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Considerando a perspectiva de diversos fatores que permeiam as formulações e atuações das políticas procuramos no presente capítulo compreender a configuração dos NAPNEs nos IFs da Região Nordeste por meio das análises de seus regulamentos e das respostas dadas pelos(as) coordenadores(as).

Todavia, não podemos desconsiderar a amplitude e as diversidades dos estados da Região Nordeste, assim como uma riqueza de situações advindas das pessoas que estão envolvidas localmente com essa política, cuja apropriação certamente serão influenciadas por esses fatores.

Entretanto, em meio a diferentes contextos buscamos discutir as políticas institucionais através das categorias que mais se destacaram nas análises dos documentos.

4. 1. O NAPNE NA POLÍTICA DE INCLUSÃO: O QUE REVELA SEUS REGULAMENTOS?

Na presente categoria procuramos apreender o contexto de produção de texto, analisando os regulamentos dos NAPNEs, assim como seus reflexos no contexto da prática nos diversos campi dos Institutos que compõem a Região Nordeste do país.

O contexto da produção de texto é o momento no qual a política é materializada, possuindo uma relação intrínseca com o contexto de influência, entretanto, nesse contexto, a política é descrita objetivando alcançar a sua objetividade por meio do acesso ao grande público do qual ela se destina. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais [...]”.

Desse modo, buscamos identificar, descrever e avaliar como cada IF define os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE buscando compreender de que forma eles estão organizados, quais são as orientações acerca desse serviço e a garantia das condições de funcionamento presentes em seus regulamentos.

Cabe destacar, mais uma vez, que identificamos cada Instituto Federal com a sigla IF sucedido por uma numeração e para os coordenadores dos NAPNEs

utilizamos a sigla CN, seguido por duas numerações, o primeiro referente ao IF no qual o coordenador atua e o segundo ao seu *campus*.

A primeira análise realizada nos regulamentos procurava compreender como os IFs identificavam os NAPNEs e desse ponto de vista encontramos inúmeras interpretações quanto a sua caracterização institucional, conforme descrito no quadro 5.

Quadro 5: Definição das caracterizações dos NAPNEs em seus regulamentos

| Trecho do regulamento que caracteriza o NAPNE | Instituto Federal |
|--|--------------------------|
| Núcleo de natureza propositiva e consultiva | IF3 |
| Órgão consultivo e executivo | IF6 |
| Setor de caráter consultivo e propositivo e media a educação inclusiva das pessoas com necessidades específicas / Setor propositivo e consultivo que coordena a Política de Educação Inclusiva no <i>Campus</i> | IF1 e IF5 |
| Núcleo de promoção, planejamento e execução | IF7 |
| Setor consultivo | IF8 |
| Setor de assessoramento, planejamento e execução | IF10 |
| Núcleo de AEE de natureza propositiva, consultiva e executiva | IF11 |
| Núcleo permanente que tem por finalidade promover o acesso, a permanência e o êxito educacional do discente com necessidades educacionais específicas | IF4 |
| Setor deliberativo | IF9 |

Fonte: Regulamentos dos NAPNEs da Região Nordeste, elaborado pela autora (2017).

De acordo com o quadro 5 observamos que as inúmeras definições quanto a implementação das ações dos NAPNEs inicia-se no modo como as instituições compreendem e caracterizam esse núcleo, pois observamos que dos dez¹⁸ regulamentos analisados, nove indicavam diferentes concepções acerca da definição do núcleo à nível institucional.

Essa amplitude na diversificação do caráter institucional atribuído ao NAPNE nos indica que há uma divergência quanto à concepção das orientações de trabalho que o núcleo deve desempenhar dentro da Rede, além de posições que apontam para possíveis ambiguidades e contradições presentes nessas diretrizes.

Essas discordâncias podem ser melhor identificadas quando comparamos a caracterização dos Núcleos com as suas competências. Nesse sentido, o IF3 que o caracteriza Núcleo de natureza propositiva e consultiva, o IF8 que o define apenas como um setor consultivo e o IF9 que o identifica com natureza deliberativa, atribuem aos NAPNEs as seguintes funções:

¹⁸ A Região Nordeste é composta por onze Institutos Federais, todavia, o IF2 ainda não regulamentou o NAPNE.

“Propor/**realizar** atividades e eventos que promovam a recepção dos(as) educandos(as) de maneira acolhedora e adequada, contribuindo com a valorização do respeito à diversidade humana” (IF 3, p. 5, grifo nosso);

“O NAPNE responde pelas atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Políticas de Inclusão (...), tendo por finalidade **promover e desenvolver ações** que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas” (IF8, p. 2, grifo nosso);

“Adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar” (IF9, p. 1).

Portanto, apesar dos IFs destacados definirem o NAPNE como um núcleo/setor de caráter propositivo, consultivo e deliberativo¹⁹, na descrição de suas atividades observamos inúmeras atribuições com caráter executivo²⁰, o que demonstra a grande expectativa e responsabilidade que a instituição destina ao núcleo.

Nesse sentido, a falta de uma orientação precisa quanto às atribuições e finalidades do NAPNE foram destacadas pelas coordenadoras no questionário, como um dos desafios encontrados na execução das orientações presentes nos documentos institucionais, conforme podemos observar nas transcrições abaixo:

“O documento interno não tem clareza na regulamentação do NAPNE. Além da falta de orçamento específico para o funcionamento de nossas atividades” (CN5,1).

“O IF 10²¹ não dispõe de uma política ou programa voltada para pessoas com necessidades específicas e nem tem priorizado discussões sobre o assunto. Também não há clareza, principalmente dos gestores sistêmicos, quanto ao entendimento institucional do que são necessidades específicas (limitando quase sempre o entendimento ao de necessidades especiais) e do próprio papel do NAPNE” (CN10,4).

¹⁹ A palavra propositivo não existe no dicionário formal da Língua Portuguesa, entretanto, a palavra propor é um adjetivo que vem do ato ou efeito de propor alguma coisa; Que se faz uma proposta ou proposição. A palavra consultivo significa: Que emite parecer técnico, como conselho ou sugestão, ou mesmo esclarecimento, mas, sem força deliberativa ou decisiva. A palavra deliberativo: Que envolve deliberação; Promover, executar ou organizar discussões sobre um determinado assunto ou circunstância, com o propósito de decidir o que fazer.

²⁰ A palavra executivo refere-se ao que executa ou realiza; Apto para tomar decisões (Dicionário Michaelis, 2016).

²¹ A coordenadora escreveu o nome da Instituição, entretanto, descrevemos a sigla no lugar, por motivos de preservação do anonimato.

“Na verdade, não percebo orientações em documentos institucionais relativos ao assunto, ficando muito a critério de cada campus e cada direção” (CN5,2).

Com base nas narrativas revelam-se a fragilidade e/ou a ausência de diretrizes nos regulamentos dos NAPNEs, assim como outros recursos e orientações necessários a realização de suas atividades, tais como: orçamento e público-alvo, dos quais discutiremos posteriormente.

De acordo com Mainardes (2006, p. 52), as representações dos textos políticos podem tomar diversas formas, pois:

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Quanto à temporalidade das aprovações e divulgações dos regulamentos, cabe destacar que esses trâmites foram recentes, pois a divulgação dos regulamentos dos IFs da Região Nordeste iniciaram-se a partir de 2012 estendendo-se até o ano de 2016, não sendo ainda concluída, pois ainda falta um IF (n. 02) elaborar, aprovar e divulgar o regulamento do NAPNE.

Um dos termos-chave presente em grande parte dos regulamentos (IF4, IF5, IF6, IF7, IF10 e IF11) diz respeito à “cultura da educação para a convivência”. Esse termo foi utilizado na Portaria Nº 20/2010 da SETEC que objetivava disciplinar a operacionalização da Ação TEC NEP, nomeando seus gestores centrais, regionais e estaduais e em seu Art. 3º definia:

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

Perante essa orientação, os IFs mencionados acima, destacaram em seus regulamentos como uma das principais finalidades/natureza/missão do NAPNE, a promoção da educação para a convivência, conforme podemos observar nos trechos que seguem:

ART. 3º O núcleo tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação (IF6, p. 2).

Art. 4º O NAPNE tem por missão: promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva; garantir a implementação de acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas; estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças (IF10, p. 1).

Entendemos que a cultura da convivência precisa ser, antes de mais nada, ser reconhecida como uma cultura do reconhecimento, do olhar atento e sensível a necessidade do outro, de suas capacidades e limitações, assim como a garantia efetiva dos recursos necessários a sua aprendizagem, pois ao naturalizar a inclusão pode-se cometer o risco de inviabilizar as reais necessidades desses indivíduos, o que na verdade acabará por incluí-los de maneira excludente.

Sob essa perspectiva instaura-se a necessidade urgente de refletirmos e analisarmos para que tais normativas/orientações conduzem a determinados caminhos, como sendo os únicos perante uma ordem estabelecida.

Nesses termos, entendemos que as mudanças de concepções e de paradigmas propostas pela Educação Especial no âmbito dos Institutos que possuem a finalidade de formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado, demandam o envolvimento não só de um único setor, no caso o NAPNE, a se responsabilizar pela mudança cultural do ensino profissional, pois, conforme destaca Cunha (2011, p.80):

A cultura da tolerância para a “boa convivência” com as diferenças na escola, que a princípio pode até parecer uma proposta pedagógica “generosa”, mas não promove nenhuma mudança de consciência ou resistência, ao contrário, só acaba reforçando os estereótipos sociais e a menoridade autoinculpável, tirando a subjetividade dos alunos por meio de um conformismo padronizado. (CUNHA, 2011, p. 80)

Portanto, se não nos atentarmos para os reais motivos dos direcionamentos aparentemente “inequívocos” corremos o risco de uma regressão do esclarecimento posto pela ideologia de manipulação das massas, que na

verdade, procura tão somente transformar os indivíduos em “objetos de dominação”, pois, para Damasceno (2015, p.188):

O chamamento para a naturalização da inclusão como processo humano significa que os processos de exclusão, tão presentes no modo de vida contemporâneo, acabaram por ser naturalizados, de maneira que se tornou ‘normal’ estar excluído em alguma dimensão na vida moderna.

Deste modo, conviver em uma sociedade altamente classificatória, competitiva e excludente que recebe o indivíduo com deficiência, mas ao mesmo tempo o invisibiliza, não propicia os meios necessários a equiparação de oportunidades, do envolvimento, da colaboração, da troca de experiências, da valorização das capacidades grupais e individuais, das potencialidades e das fragilidades específicas de cada ser humano.

Portanto, entendemos que imprimir uma cultura arraigada aparentemente em valores e ideais alicerçados em direitos contundentes e irrefutáveis pode vir a causar um esvaziamento da razão prática em benefício da valorização de um discurso ideológico desvinculado das ações políticas, econômicas e sociais no qual, na verdade, se estabelecem ou não tais pressupostos, pois segundo Adorno (2012, p.122):

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, têm uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência.

Ou seja, precisamos atentar especialmente para discursos que pregam a “igualdade de oportunidades” permeados em um contexto que se insere no cultivo de uma “cultura para a convivência”, uma vez que esses pressupostos, por vezes, podem mascarar, invisibilizar e/ou obstacularizar as reais necessidades de reconhecimento das demandas das pessoas com necessidades específicas, descaracterizando suas individualidades e não promovendo a equiparação fundamental ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, procuraremos analisar nos regulamentos dos NAPNEs dos IFs da Região Nordeste as concepções acerca da Educação Especial no ensino

profissional, assim como as definições, atribuições, finalidades e os recursos necessários para as ações dos núcleos no interior dos *campi*.

Neste sentido, encontramos divergências no que se refere à ligação do núcleo as Pró-Reitorias, pois a maioria dos IFs vinculam o NAPNE à Pró-Reitoria de Ensino - PROEN (IF1, IF3, IF5, IF6, IF8, IF10 e IF11). Entretanto, há uma pequena parte que o anexa à Pró-Reitoria de Extensão - PROEX (IF4 e IF7), já o IF8 encontra-se vinculado as duas Pró-Reitorias.

Essa associação demonstra mais uma vez, as distintas interpretações sobre as orientações do Programa/Ação TEC NEP que em seu documento versão III descrevia, que o processo de preparação da Rede para integrar ao projeto de expansão de oportunidades para as pessoas com necessidades especiais deveriam fundamentar-se em algumas proposições, das quais destacamos:

O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para a superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado-superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010, p. 20 e 21).

Portanto, podemos compreender que a atuação das políticas de inclusão dos estudantes com necessidades específicas na Rede deveria pautar-se nos subsídios necessários a superação de barreiras e melhorias ao atendimento educacional.

Nesse caso, entendemos que a PROEN seria a instância mais indicada para planejar, fomentar, coordenar e acompanhar as atividades e políticas referentes ao ensino. Porém, não desconsideramos a importância educacional da Pró-Reitoria de Extensão, que poderia contribuir dentre outras ações, com políticas relativas às parcerias para o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

Sob tal perspectiva, concebemos que a inclusão escolar impacta diretamente os processos de ensino, pois pressupõe o rompimento com a reprodução de modelos pedagógicos homogeneizadores e desafia diretamente a revisão da organização técnico-pedagógica e das atitudes docentes que precisam se reavaliar para responder a demanda diversificada de todos os estudantes (COSTA, 2015).

Prosseguindo com as análises, encontramos um ponto convergente nos regulamentos, referente à questão organizacional por meio da garantia de uma equipe mínima para funcionamento dos NAPNEs.

Pois, dos dez regulamentos analisados, oito IFs (IF1, IF3, IF4, IF5, IF7, IF8, IF9 e IF11) destacaram a composição mínima do núcleo composta por: Coordenador, vice-coordenador e secretário e os outros dois IFs (IF6 e IF10) destacaram a composição de um coordenador e uma equipe multidisciplinar para compor o NAPNE.

Outro fato que se destacou na leitura e análise de alguns regulamentos foi o grande destaque dado aos trâmites necessários à candidatura, à eleição, ao mandato e às reuniões dos membros que compõem a estrutura organizacional do núcleo.

Apesar de observamos uma grande preocupação quanto às descrições detalhadas sobre os trâmites administrativos referentes à composição, seleção e organização dos NAPNEs, alguns elementos fundamentais ao funcionamento do núcleo como: equipe multidisciplinar e financiamento, por vezes, não se faziam presentes. Sob a perspectiva de uma orientação normativa que não garante os subsídios de sua implementação e obstaculiza os processos de emancipação, Adorno (2012, p. 43) destaca que:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação as quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação.

Quanto à configuração da natureza organizacional dos NAPNEs, cabe ressaltar que o documento Ação TEC NEP, dez anos depois (Censinho, 2011) faz menção ao Manual de Orientação para a criação dos NAPNEs, que não está disponível para consultas no portal do MEC, mas conseguimos acessá-lo por meio de servidores ligados a Rede que participavam do grupo gestor da Ação TEC NEP.

O referido documento, na verdade, está intitulado como Manual de Orientação sobre o TEC NEP e foi produzido em dezembro de 2010 pela SETEC, tratando-se de um resumo da Versão III do documento básico da Ação TEC NEP e em anexo há um texto com descrições de forma correta e errada de como tratar corretamente pessoa(s) com necessidade(s) específica(s).

No documento básico versão III da Ação TEC NEP há uma indicação da equipe que deveria compor os NAPNEs na Rede Federal de EPT:

O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de alunos, docentes, técnicos e os próprios alunos que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010, p. 20).

Em relação à equipe descrita nos regulamentos dos IFs da Região Nordeste, podemos averiguar que quase todos os Institutos (IF1, IF3, IF4, IF5, IF6, IF7, IF8, IF10 e IF11) descrevem a composição de uma equipe multidisciplinar, apenas um IF (n.9) não relata a existência de tal equipe.

Contudo, observamos que ainda que exista a descrição de uma equipe multidisciplinar, em alguns regulamentos não ficam explícito os profissionais que integrariam essa equipe, tão pouco a garantia da existência da mesma e de que forma atuariam no NAPNE, como podemos observar na descrição a seguir: “Parágrafo Único- O NAPNE poderá contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais que atuam no *Campus* (IF5, p.3)”.

A observação acima nos possibilita inferir que alguns IFs apesar de formularem políticas de inclusão e assegurem por meio de regulamento o funcionamento do NAPNE, não garantem as condições e os recursos humanos necessários para as inúmeras atribuições do núcleo, apenas assentam-se em sua “zona de conforto” ao considerar que o núcleo pode contar com o apoio de uma equipe pré-existente em cada *campus* ou mesmo destacam a necessidade de parcerias para a realização do atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Sobre esse aspecto Damasceno (2006, p. 47) elucida:

Como está posta, a formação possível é a que prioritariamente conduz os indivíduos a um estado heterônomo. Com isso, fica clara a intenção do sistema em se servir do processo educativo para perpetuar a ideologia avassaladora que se fixa em seus ideais, atendendo assim à demanda de mercado posta no sistema neoliberal.

Nesse sentido, nos questionamos: E o *campus* em que não há uma equipe multidisciplinar, o núcleo contará com quem? Infelizmente, essa pergunta não é respondida nos regulamentos. Mas, destacamos algumas falas dos coordenadores que problematizam essa reflexão:

“A equipe hoje se constitui apenas de colaboradores que atuam em outros setores (pedagogo, psicólogo, assistente social, enfermeiro) e se reúnem pontualmente para buscar atender as demandas que estão a seu alcance” (CN10.4).

“Fator também que dificulta a institucionalização de uma política de educação inclusiva é o fato de que os servidores que hoje encontram-se à frente da coordenação dos NAPNEs não tem dedicação exclusiva para esse fim. Além de suas demandas ordinárias, respondem pelo apoio aos estudantes com NEE em toda a escola” (CN9.1).

Por meio dos aspectos apontados pelas coordenadoras podemos compreender que alguns IFs não se prepararam para compor uma equipe especializada para o NAPNE e com isso os profissionais que atuam nos *campi* abarcaram essa demanda, acumulando-a com outras atribuições e responsabilidades.

Essa acumulação de funções foi mencionada no questionário, quando interrogamos sobre quais seriam os principais desafios encontrados para a execução das orientações das políticas inclusivas nos documentos institucionais, uma coordenadora destacou: *“Maior tempo destinado aos profissionais para tratarem da inclusão, bem como o fortalecimento de uma equipe (CN7.2)”*.

O NAPNE, segundo a grande maioria dos regulamentos, é o responsável pela implementação das Políticas Nacionais de Educação Inclusiva e todas as ações/adequações necessárias à inclusão como: formação continuada dos profissionais, eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, supervisão das políticas de acesso, permanência e conclusão, assessoria aos dirigentes nos *campi*, colaboração no processo seletivo, estabelecimento de parcerias e atendimento aos estudantes com necessidades específicas são *a priori* atribuições do núcleo.

Diante das inúmeras incumbências atribuídas aos NAPNEs, observamos que grande parte dos regulamentos determina o período de funcionamento dos núcleos. No quadro abaixo podemos observar as diferenças existentes nessa orientação:

Quadro 6. Deliberação sobre o horário de funcionamento do NAPNE

| Instituto Federal | Descrição sobre a carga horária no regulamento |
|-------------------|--|
| IF1 | Coordenador e vice-coordenador devem reservar seis horas semanais, dentro da sua carga horária de trabalho para dedicação às atividades do NAPNE. O secretário do núcleo deve cumprir carga horária integral e fixa no núcleo e os demais membros, a carga horária mínima a ser reservada é de duas horas semanais, dentro da carga horária de trabalho. |
| IF3 | Ao/À Coordenador(a) do Núcleo deverá ser garantido o mínimo de oito horas semanais para o desenvolvimento das atividades; O horário de funcionamento do Núcleo deverá ser fixado em local visível à comunidade acadêmica com escala de atendimento de seus (suas) integrantes. |
| IF4 | Coordenador e vice-coordenador deverão cumprir carga horária mínima de oito horas semanais. O secretário e demais membros do NAPNE cumprirão carga horária mínima de quatro horas semanais. |
| IF5 | O NAPNE funcionará em espaço específico, devendo ser garantido um horário mínimo de vinte horas semanais, a ser distribuído entre os integrantes do Núcleo. |
| IF6 | Não delibera uma carga horária de funcionamento para o NAPNE. |
| IF7 | Não delibera uma carga horária de funcionamento para o NAPNE. |
| IF8 | O coordenador e secretário deverá cumprir oito horas semanais, em atividades do NAPNE distribuídas na carga horária do servidor. Os membros cumprirão carga horária de uma hora semanal, acrescidas a carga horária destinada às atividades de extensão. |
| IF9 | Não delibera uma carga horária de funcionamento para o NAPNE. |
| IF10 | Não delibera uma carga horária de funcionamento para o NAPNE. |
| IF11 | A coordenação do NAPNE cumprirá carga horária mínima de dez horas semanais. A equipe de atendimento educacional especializado atuará prioritariamente no NAPNE. |

Fonte: Regulamentos dos NAPNEs da Região Nordeste, elaborado pela autora (2017).

A partir das descrições realizadas no quadro 6, transparece em grande parte dos regulamentos o acúmulo de funções dos coordenadores, vice-coordenadores e secretário, assim como para os demais membros, além da falta de uma equipe especializada para realizar o atendimento no núcleo e a baixa carga horária que deve ser disponibilizada ao funcionamento do NAPNE.

Esses fatores demonstram mais uma vez que algumas orientações são realizadas por força da lei. Entretanto, a sua ação acaba tornando-se inviabilizada, pois desconsideram que os *campi* dos Institutos Federais atendem um grande e diverso público que se inserem em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes turnos, com demandas específicas e necessidade de atendimento em diferentes horários, sem contar com outras demandas de assessorias, planejamento, supervisão e formação.

Com relação à participação da comunidade escolar (estudantes, técnico-administrativos, pais, responsáveis, etc) nos NAPNEs, apenas quatro IFs (IF4, IF9, IF10 e IF11) asseguram essa participação, já em outros quatro IFs (IF1, IF3, IF6 e IF7) é facultada e em dois IFs (IF5 e IF8) não são mencionadas.

Cabe destacar que há regulamentos que enfatizam a importância de se promover diálogos que incentivem o respeito à diversidade. No entanto, não garante a participação dos estudantes com necessidades específicas e outros membros da comunidade, colocando a participação destes, como algo facultativo, como podemos observar nos exemplos abaixo:

O NAPNE é composto por servidores que deverão ser constantemente capacitados em Educação Inclusiva, sendo pelo menos: 01 (um) representante da Assistência estudantil, 02 (dois) docentes, 01 (um) técnico especializado (em tecnologia assistiva, tradutor/intérprete em Libras, tradutor em Braille, entre outros profissionais que atendam a demanda de cada Campus e 01 (um) assistente administrativo. É **facultada** a participação voluntária de servidores, discentes e comunidade externa (IF1, p. 3, grifo nosso).

O NAPNE deverá ser composto por equipe multiprofissional de pelo menos 01 (um/a) Assistente Social, 01 Professor (a), 01 Pedagogo (a) e 01 Psicólogo (a). **Poderão colaborar** com o grupo: outros servidores, familiares de estudantes, estagiário (a) e estudantes (IF3, p. 8, grifo nosso).

Entendemos que a participação da família e da comunidade externa na discussão e reflexão sobre a elaboração, formulação e atuação das políticas de inclusão nos IFs, provavelmente permitiria a construção de um diálogo mais amplo, por meio de novos olhares sobre as formas de organização acerca dos processos necessários ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Assim, facultar ou mesmo não afirmar essa participação pode gerar uma barreira para a aproximação desse grupo e até mesmo ocasionar a ausência de projetos educativos que contemplem a diversidade.

Nesse processo, ainda cabe ressaltar que garantir a participação dos estudantes com necessidades específicas na discussão e elaboração das políticas de inclusão é oportunizar espaços mais democráticos que propiciam a adequação das condições necessárias aos serviços educacionais em sintonia com as necessidades, perspectivas e realidades vivenciadas por esse público.

Assim, ressaltamos os problemas que podem estar mascarados com as possibilidades facultativas de participação da comunidade escolar, pois como já descrevera Adorno (1995) uma educação sem indivíduos é opressiva e repressiva.

Portanto, cabe aos profissionais do NAPNE e os estudantes atendidos por esse núcleo reivindicarem sua participação e de seus familiares, apesar das políticas internas contidas no regulamento de alguns IFs não assegurarem sua participação é

necessário resistir, pois, conforme pontua Adorno (1995, p. 154): “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”.

Contudo, cabe destacar um ponto positivo revelado na epígrafe supracitada retirada do regulamento do IF1, que diz respeito à garantia constante de formação continuada em Educação Inclusiva aos membros do NAPNE, o que demonstra a preocupação na melhoria do atendimento realizado por esse núcleo.

Todavia, apenas mais dois IFs (IF4 e IF6) fazem menção a essa garantia de formação continuada aos membros do NAPNE, ao considerar que:

Parágrafo Único: Não havendo equipe técnica especializada no *campus*, caberá ao diretor geral buscar mecanismos de formação de seus servidores, seja viabilizando a participação em cursos, eventos ou garantindo assessoria especializada para tal fim (IF4, p.7).

Art. 16 - O *campus* deverá assegurar no orçamento, de acordo com o planejamento de capacitação, recursos para que os membros do NAPNE possam participar de cursos e eventos sobre Educação inclusiva (IF6, p.6)

Essas ponderações sobre a necessidade constante de atualização e de formação continuada demonstram um comprometimento da gestão com a melhoria do atendimento aos estudantes e dos serviços ofertados pela equipe que compõe o NAPNE.

Apesar de apenas três IFs se comprometerem com a disponibilização de recursos para a formação dos profissionais do NAPNE, identificamos por meio das leituras dos regulamentos que todos os IFs atribuem ao núcleo a responsabilidade de promover ações/eventos de sensibilização e cursos de formação continuada em educação inclusiva aos servidores, o que acarreta a necessidade de uma contínua atualização e formação na área.

Por isso, ao considerarmos os aspectos discutidos sobre as inúmeras atribuições do NAPNE, compreendemos que o apoio da gestão e seu comprometimento com a melhoria do atendimento aos estudantes com necessidades específicas são fundamentais para o desenvolvimento das ações. Todavia, conforme Damasceno (2006, p. 129): “Ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais (...)”.

Portanto, em meio a algumas resistências podemos constatar que grande parte dos IFs não asseguram tais premissas referentes à formação continuada a equipe do NAPNE, fato que pode ser revelado na fala seguinte:

“(...) Temos uma aluna com diagnóstico CID 10 H 90.3 e tem sido uma verdadeira luta para que consigamos a capacitação para lidar com a questão, para poder capacitar enquanto núcleo a comunidade acadêmica. Tudo é burocrático demais e às vezes nos sentimos sem apoio algum em determinadas questões” (CN1.1).

Diante da colocação da Coordenadora 1.1, entendemos que a falta de apoio e a excessiva, às vezes exclusiva, cobrança aos NAPNEs pela resolução de todas as demandas advindas com a inclusão na Educação Profissional acaba por sobrecarregar o núcleo e muitas vezes inviabilizar algumas ações que deveriam ser tomadas por instâncias superiores.

No entanto, durante a leitura dos regulamentos observamos que dois IFs destacaram e descreveram as atribuições de outras partes envolvidas com a implementação das políticas inclusivas, quais sejam: a Coordenação de Políticas Inclusivas (IF7) e o Coordenador Geral do Setor do NAPNE (IF11), ambos estão localizados na Reitoria e coordenam os processos das políticas inclusivas por meio do acompanhamento sistêmico aos NAPNEs dos *campi*.

Apesar de suas atribuições pautarem-se mais em parâmetros propositivos e deliberativos do que executivo, compreendemos que suas ações e principalmente suas descrições nos regulamentos reforçam a perspectiva de que os processos necessários a educação inclusiva nos *campi* precisam estar articulados e, sobretudo, ter respaldo e garantia em instâncias superiores, conforme foi apontado por uma das coordenadoras ao relatar que:

“(...) A criação de um órgão específico na reitoria, como por exemplo uma Assessoria, para tratar de questões relativas a inclusão é necessário e pode contribuir na institucionalização das ações de inclusão, isso já ocorre em outros IFs. A criação desse órgão pode promover uma maior articulação e alinhamento das ações entre os NAPNEs dos campi, além da articulação com outros setores acadêmicos e administrativos, ampliando e dando visibilidade para ações voltadas para a inclusão. Outra necessidade diz respeito ao financiamento, já que não há uma verba específica para os NAPNEs, mais uma vez a criação de um órgão na Reitoria torna-se fundamental para vinculação de recursos específicos para os NAPNEs nos campi” (CN2.2).

Por meio da colocação da coordenadora do NAPNE 2.2, observamos que são geradas inúmeras expectativas quanto à criação de uma coordenação/assessoria via reitoria.

Porém, cabe destacar que por meio das análises nos dois regulamentos que descreviam as finalidades de tais coordenações, de fato estavam contemplados os subsídios necessários para a melhoria em relação à formação dos membros do NAPNE e da infraestrutura nos *campi*. Mas, a questão da verba específica destinada às ações do núcleo não estava assegurada, ou seja, o fato de ter um órgão/setor responsável em uma alta instância não garante os recursos orçamentários ao NAPNE.

Sobre esse aspecto, Mainardes (2006, p. 57 e 58) explica que “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais”.

Neste sentido, dos dez regulamentos analisados, apenas três IFs garantem orçamento para a realização das atividades do NAPNE, o IF1 assegura 1% do orçamento do *campus* para as ações de inclusão, o IF6 descreve que o *campus* deverá assegurar no orçamento de acordo com o planejamento de capacitação, recursos para que os membros do NAPNE possam participar de cursos e eventos sobre Educação Inclusiva, já o IF4 (2015, p. 10) garante recursos com algumas ressalvas:

Art.23. Por ocasião do Planejamento do Orçamento Anual (PLOA), os membros do NAPNE deverão solicitar à Direção Geral do *campus*, até 30 (trinta) de junho de cada ano, recursos necessários ao seu funcionamento para exercício posterior;
Parágrafo Único. Caso a solicitação seja negada, a Direção Geral do *campus* deverá apresentar uma justificativa de ordem orçamentária.

Por meio das descrições orçamentárias retiradas dos regulamentos, percebemos que há diferentes concepções acerca da garantia dos recursos financeiros que podem ser disponibilizado para a viabilização das ações do NAPNE.

Desse modo, apenas o IF1 assegura e determina o valor a ser destinado ao Núcleo, o IF6 faz descrição da verba recebida no *campus* para capacitação dos servidores e o IF4 apesar de explicar os trâmites necessários à solicitação no planejamento do orçamento anual, não assegura nem o valor e nem o recebimento, porém é o único IF da Região Nordeste - até o momento - a garantir: “Art 25. Cada

coordenador de NAPNE deve receber Função Gratificada (FG) condicionada a disponibilidade da gestão” (IF4, p. 10).

Sob essa perspectiva de garantia de uma função gratificada para os coordenadores dos NAPNEs, a coordenadora do IF2 explica os seguintes trâmites tomados no Instituto no qual trabalha:

“O NAPNE se transformou em CAPNE, ou seja, Coordenadoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. Os núcleos se transformaram em coordenação, assim é possível a garantia de uma FG. Há um grupo de trabalho elaborando a Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, o regulamento de Acessibilidade Pedagógica será incorporado no documento maior” (CN2.1).

O regulamento de Acessibilidade Pedagógica, do qual refere-se a coordenadora do IF2 foi aprovado por meio da resolução Nº 09 em março de 2016. Esse documento contém vinte e oito artigos que tratam de diretrizes que estabelecem recursos necessários para a equiparação e garantia da qualidade na oferta de ensino aos estudantes com necessidades específicas, dos quais destacamos os seguintes artigos:

Art. 2º Assegurar aos discentes com necessidades educacionais específicas adaptações/flexibilidade dos currículos, projetos e práticas docentes, garantindo o pleno acesso dos estudantes, assim como o entendimento voltado para a sua capacidade de aproveitamento e às especificidades de cada um, priorizando:

I – Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamentos e currículo;

a) As adaptações curriculares implicam o planejamento pedagógico e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino que são mais eficientes para o processo de aprendizagem, e como e quando avaliar o aluno.

II – Capacitação de recursos humanos: professores, instrutores, profissionais especializados;

III – Adequação de recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Art.8º Assegurar temporalidade flexível do ano letivo/semestre/módulo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com necessidades específicas, de forma que possam concluir em tempo maior ou menor que o currículo previsto para a série/etapa escolar, segundo as necessidades especiais de cada aluno, considerando o currículo e o tempo para integralização, conforme citado no §2º do art. 7º deste documento.

Art. 12. Assegurar aos discentes o tempo adicional para a realização das avaliações presenciais, bem como adequações do tempo e grau de dificuldades das demais avaliações.

Art. 13. **Considerar a singularidade linguística dos estudantes com surdez e com surdocegueira no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa**, adotando critérios diferenciados de avaliação para as provas escritas, discursivas ou de produção textual.

Art. 16. **Reduzir o número total de estudantes nas classes que possuem estudantes com deficiência** para favorecer a aprendizagem, facilitando aos professores a adaptação/flexibilização das atividades e a adequada avaliação das necessidades e habilidades de cada um.

Parágrafo único – A redução será recomendada mediante parecer do setor especializado no atendimento às pessoas com necessidades específicas, da diretoria de ensino e do conselho de curso.

Art. 27. **Garantir a todos os alunos** que essa proposta de inclusão viabilize as aprendizagens de fato, segundo as potencialidades de cada indivíduo, buscando-se superar a concepção de que a escola está para as pessoas com deficiência apenas para promover a socialização.

Segundo a CN2.1 serão as diretrizes de acessibilidade pedagógica que serão incorporadas à Política de atendimento às pessoas com necessidade específicas do IF2, no qual o CAPNE (antigo NAPNE) terá regulamentada suas atribuições considerando as orientações concedentes a esse documento.

Quanto a essas diretrizes podemos apreender que os recursos e técnicas destacados para propiciar acessibilidade estão ligados diretamente às questões pedagógicas, que nesse caso implicará em uma nova adequação, concepção e (re) planejamento das atividades por parte dos professores, que precisará contar com o suporte da equipe pedagógica, da direção e da equipe de profissionais especializados, no caso, o CAPNE.

É interessante observar que antes de propor a regulamentação com a organização, o funcionamento, as atribuições e as finalidades da equipe de atendimento aos estudantes com necessidades específicas, o IF2 procurou anteriormente repensar todo o seu cotidiano educacional, tanto nos aspectos conceituais quanto pedagógicos, regulamentando as diretrizes que darão a base para as ações não somente ao CAPNE, mas a todos os profissionais.

Prosseguindo com as análises, a infraestrutura nos *campi* dos IFs da Região Nordeste foram um dos pontos mais destacados pelos coordenadores como um dos desafios encontrados na execução das orientações presentes nos documentos institucionais, nesse sentido foram pontuados inúmeros aspectos:

“Não temos ainda nenhuma estrutura voltada ao atendimento desses alunos. Esperamos que, em breve, teremos, já que foi aprovado recentemente, um Regimento específico para isso” (CN9.2).

“A infraestrutura física é precária, o piso não é apropriado e é cheio de falhas, e temos um servidor cego no setor, tem infiltração nas paredes, não tem servidores suficientes para atender a demanda em sala e AEE, que existe, mas, não funciona como deveria. O AEE é só pra dizer que existe e cumprir a Lei. Não existe sinalização para pessoas cegas ou com baixa visão” (CN5.3).

“Embora a lei tenha avançado bastante, há muita resistência nas Instituições para segui-las. Não há investimento adequado, falta formação para os profissionais. No âmbito dos Institutos isso se agrava porque não temos profissionais qualificados e salas de recursos multifuncionais. Os estudantes chegam e não temos o mínimo para oferecer” (CN1.2).

Diante dos relatos acima, cabe destacar que a grande maioria dos IFs (IF1, IF3, IF4, IF5, IF6, IF7, IF9, IF10 e IF11) assegura nos regulamentos a necessidade de uma estrutura adequada para as atividades do NAPNE, apenas dois IFs (IF5 e IF8) não mencionam a questão da infraestrutura.

Contudo, nos trechos que se seguiram identificamos nos relatos das coordenadoras do NAPNE que a questão central que remete a infraestrutura está diretamente relacionada ao atendimento que tem sido possível de se oferecer aos estudantes que procuram os NAPNEs, dada as condições físicas e de recursos humanos (in)disponíveis para as ações do núcleo.

Sob tal ótica, entendemos que a Educação Especial, como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino é um processo histórico recente, e ainda mais recente são as novas configurações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Entretanto, destacamos que ainda que a Rede Federal de EPT instituída pela Lei 11.892/2008 fosse revestida de uma nova institucionalidade, esta trás consigo uma história centenária de uma Educação Profissional que sempre esteve extremamente atrelada aos interesses do mercado. Todavia, cabe aos IFs articularem suas ações para atenderem a demanda mercadológica, sem desconsiderar os dispositivos legais que asseguram a implementação dos subsídios necessários à Educação Inclusiva.

Sob tal prisma nos perguntamos: De que maneira os regulamentos do NAPNE estão abordando o atendimento educacional especializado no IFs da Região Nordeste? Qual é a finalidade/contribuição dos NAPNEs nesse processo?

Compreendemos que esses questionamentos nos impulsionam a avançar por essas demandas que pressupõe uma ruptura com conceitos, concepções e

práticas hegemônicas que se voltam predominantemente a adaptação, na qual para Damasceno (2015, p.21) significa: “(...) uma adesão acrítica e irreflexiva a modelos e padrões presentes nas ideologias dominantes das sociedades de massa”.

Portanto, avançar nessas discussões sobre os processos políticos que tem sido implementados com a perspectiva de cumprir as orientações normativas que garantem o ingresso e aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas no ensino profissional, pressupõe uma análise crítica aos modelos que tem se apresentado como inclusivos, pois conforme destaca Adorno (2012, p. 142): “A organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”.

Por isso, compreender as lacunas existentes em nossa sociedade administrada para responder as necessidades crescentes de um desenvolvimento tecnológico que responda a voracidade do consumo, requer análises críticas acerca de seus reflexos nos indivíduos, especialmente na formação que tem sido ofertada aos futuros profissionais, pois conforme apontam Costa e Damasceno (2012):

Afirmar que o desenvolvimento tecnológico e o do nível de vida resultam diretamente no bem da formação e da humanização do indivíduo é uma ideologia e, como tal, “desmoronável”. A contradição, desse modo, coloca-se entre a necessidade do desenvolvimento tecnológico para a sociedade e a própria crise da formação humana.

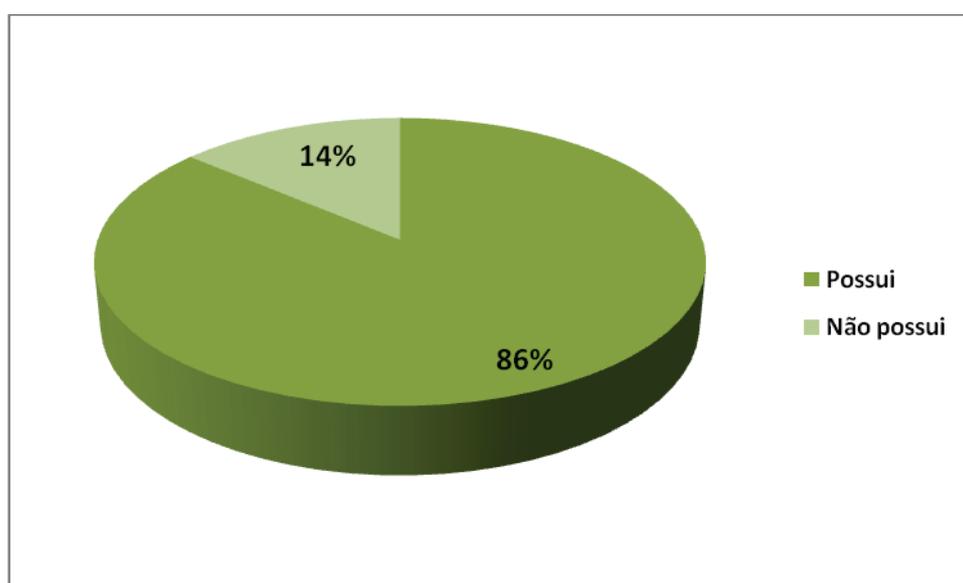
Portanto, procuraremos compreender como essa nova institucionalidade da Rede Federal de EPT que fundamenta-se na formação profissional, no desenvolvimento tecnológico e no fortalecimento dos arranjos produtivos locais tem implementados as políticas de inclusão de pessoas que historicamente estiveram a margem dessa formação.

Assim, dedicaremos a próxima sessão desse capítulo para identificarmos nos regulamentos dos NAPNEs, os obstáculos e as possibilidades para a execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e demais documentos normativos que asseveramos subsídios necessários para o processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

4. 2. O NAPNE e o AEE: Relações complementares, suplementares ou articulação necessária?

Até o presente momento procuramos discutir sobre como e para quê as políticas de inclusão na Rede EPT tem sido orientadas e implementadas na Rede Federal de EPT. No entanto, entendemos que ao focalizar nossas reflexões sobre o NAPNE não podemos deixar de problematizar algumas questões fundamentais aos processos legais que visam assegurar o aprendizado do público-alvo da Educação Especial, especialmente se considerarmos o quantitativo apontado no gráfico I.

Gráfico 4. Quantitativo de estudantes com necessidades específicas matriculados



Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores dos NAPNEs dos IFs da Região Nordeste, elaborado pela autora (2017).

Descrição da imagem: Gráfico em formato de pizza, onde 86% refere-se ao quantitativo de IFs que possui estudantes com necessidade específica matriculados e 14% refere-se aos que não possui.

De acordo com o gráfico 4, a grande maioria dos *campi* da Região Nordeste declararam que no quadro discente de seu campus há estudantes com necessidades específicas regularmente matriculados(as) (86%). Apenas uma pequena parcela (14%) dos coordenadores declarou que seu *campus* não possui estudantes com necessidades específicas.

Sob essa perspectiva, procuramos focalizar nossas análises sobre o atendimento educacional especializado que tem sido ofertado aos estudantes com necessidades específicas. Ao discutirmos sobre a maneira como o NAPNE é regulamentado nos IFs da Região Nordeste percebeu-se um grande silenciamento

quanto a esse serviço/apoio educacional, além de diferentes interpretações expressas nos discursos normativos que orientam as ações do núcleo.

Assim, observamos que uma das grandes discordâncias se refere ao significado da sigla NAPNE, uma vez que os dez regulamentos do IFs do Nordeste a utilizam da mesma maneira. No entanto, alguns a denominam com diferentes nomenclaturas, como podemos constatar no quadro 7:

Quadro 7. Diferentes nomenclaturas que denominam o NAPNE

| Nomenclatura | Instituto(s) Federal(is) que a utiliza (m) |
|---|---|
| Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas | IF4 |
| Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas | IF5, IF6 e IF9 |
| Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas | IF1, IF3, IF8, IF10 e IF11 |
| Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência | IF7 |

Fonte: Regulamentos dos NAPNEs da Região Nordeste, elaborado pela autora (2017).

A partir do quadro 7, percebemos que diferentes conceitos são empregados a uma mesma sigla, pois apesar de metade dos IFs da Região Nordeste consideram que o NAPNE refere-se a Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, a outra metade atribui-lhe diferentes significações.

Dessa maneira, podemos observar que há nomenclatura que diverge da própria abreviação que utiliza, como por exemplo, o IF7. Em outros casos, utilizam-se a mesma letra inicial, mas a palavra ganha diferentes representações, como por exemplo, a letra “A” que representa a palavra Atendimento, transforma-se em Acessibilidade no IF4 e em Apoio no IF7, (QUADRO 7).

Contudo, diante dessas inúmeras interpretações, cabe destacar que a sigla NAPNE foi originalmente escrita nos documentos produzidos pela SETEC que tratavam sobre o Programa TEC NEP e assim como o Programa que passou a chamar-se Ação TEC NEP, a sigla NAPNE que inicialmente referia-se a Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais posteriormente passou a ser denominada como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

Apesar da nova terminologia empregada na Rede Federal de EPT, com a utilização da palavra “específicas” ao invés de “especiais”, não estar amparada nas legislações que versam sobre o público-alvo da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva, percebemos que das quatro diferentes nomenclaturas utilizadas pelos IFs da Região Nordeste, três a utilizam como referência ao público-alvo a ser atendido pelo NAPNE, ainda que haja algumas divergências nas interpretações (QUADRO, 7).

Entretanto, mesmo com a apropriação do termo necessidades específicas, constatamos que nos regulamentos existem diferentes conceitos. Uns que delimitam e outros que ampliam o público a ser atendido pelos NAPNEs, conforme podemos observar nos trechos retirados de alguns regulamentos:

Art. 3º Para fins desse regimento, considera-se público-alvo do NAPNE, prioritariamente, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e pessoas com mobilidade reduzida (IF 11, p.1).

Art. 4º Consideram-se por pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas que apresentam necessidades próprias e diferentes das dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares, e, por essa razão necessitam de políticas de inclusão, requerendo recursos educacionais específicos (IF6, p.3).

Parágrafo único: são consideradas pessoas com Necessidades Educacionais Específicas para fins do *caput* os alunos com deficiência de natureza física, intelectual e sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento²² e alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com Transtornos Específicos (IF 5, p.1).

§ 1º Nos termos deste regimento, consideram-se Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (IF 4, p. 2).

Esses conflitos quanto à delimitação do público nos IFs da Região Nordeste pode ter sido originado pela abordagem empregada no documento Versão III da Ação TEC NEP, pois logo no início de sua apresentação utilizava-se como descrição de sua nomenclatura o termo necessidades específicas. Porém, ao longo do texto o termo utilizado era necessidades especiais (BRASIL, 2010).

Outro ponto que demonstra uma confusão conceitual é a justificativa apresentada para a mudança do termo, pois a Ação TEC NEP alegava que qualquer pessoa que possui uma dificuldade severa de aprendizagem, relacionada ou não a

²² Segundo Araújo e Neto (2013, p. 103), com a publicação do DSM – 5 (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Psiquiátrica Americana), os “Transtornos globais do desenvolvimento”, que incluíam o autismo, Transtorno desintegrativo da infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, “Transtornos da gama do autismo”.

uma deficiência, possui uma necessidade específica que atende unicamente a seu caso e não a uma necessidade especial (NASCIMENTO *et al*, 2011).

No entanto, apesar desse olhar ampliado sobre as necessidades educacionais específicas, o público-alvo descrito pela referida Ação eram as pessoas com deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, o público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, as ambiguidades e indefinições da Ação TEC NEP quanto ao público-alvo que deve ser atendido nas políticas de inclusão na Rede Federal de EPT acaba refletindo-se na regulamentação dos NAPNEs nos IFs da Região Nordeste, pois enquanto alguns IFs optam por uma concepção de público mais abrangente (IF6, IF1, IF5 e IF11), outros optam por delimitar o público de acordo com a Política Nacional (IF3, IF4 e IF7) e há ainda os que não especificam o público a ser atendido pelo núcleo (IF9, IF8 e IF10).

No que tange à existência de ambiguidades e de indefinições nas políticas de inclusão escolar, Bueno (2008) destaca que houve inúmeras distorções na comparação entre as versões impressa e eletrônica nas traduções da Declaração de Salamanca divulgadas pela CORDE, o que ocasionou algumas apropriações equivocadas, especialmente referente ao público com necessidades especiais da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, Bueno (2008, p. 50) ainda aponta que:

(...) em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo “educação especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isto, fica claro que o termo “necessidades educacionais especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas, não se restringe somente a ela.

Sobre esse fato, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mesmo considerando como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orienta uma atuação de forma articulada entre a Educação Especial e o ensino comum para atendimento aos casos que implicam em transtornos funcionais específicos²³ (BRASIL, 2008).

²³Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008). Entretanto, segundo Araújo e

Além disso, ao afirmar que na educação inclusiva a Educação Especial passa a construir a proposta pedagógica da escola e, sob essa perspectiva, as instituições de ensino que se propõe a assegurar as especificidades, os recursos e as orientações advindas com a inclusão, precisam considerar que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente **transformando o contexto no qual se inserem**. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.19, grifo nosso).

Por meio dessas orientações, consideramos que está posto para as instituições de ensino o grande desafio para que a inclusão deixe de ser uma perspectiva e torne-se uma prática, qual seja a necessária e urgente transformação do contexto escolar e suas diferentes esferas, para que a escola atenda adequadamente aos anseios de uma aprendizagem significativa advinda de um público diversificado em todos os aspectos que envolvem a individualidade de cada ser humano.

Contudo, cabe destacar que depreende-se dessa constatação acerca da conceituação do NAPNE como um núcleo de acessibilidade, de atendimento ou ainda de apoio, a explicitação clara do modo como as atividades/ações serão desenvolvidas. Assim como a utilização do conceito referente a pessoas com necessidades específicas ou pessoas com necessidades educacionais específicas ou ainda pessoas com deficiência, definem o público-alvo que deverá ser atendido pelo núcleo.

Desse modo, procuramos nos regulamentos as descrições sobre o atendimento que cada IF se propõe a realizar por meio do regulamento do NAPNE e averiguamos que os IFs que o descrevem na nomenclatura como um núcleo de Acessibilidade ou de Apoio não definem o atendimento como uma de suas prioridades. Logo, propõem-se ações ligadas a articulação, promoção, desenvolvimento, assessoramento, entre outros, como podemos observar no trechos abaixo:

Neto (2013), o DSM – 5 não subdivide mais os “Transtornos específicos da aprendizagem” em transtornos de leitura, cálculo, escrita e outros, especialmente pelo fato de que indivíduos com esses transtornos frequentemente apresentam déficits em mais de uma esfera de aprendizagem.

II. Promover as condições necessárias para o ingresso, a permanência e o êxito educacional de discentes com necessidades educacionais específicas (IF4, p. 4).

IV. Atuar junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica e aos colegiados dos cursos oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, colaborando com a adaptação dos referenciais teórico-metodológicos (IF 4, p. 4).

VI. Potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que facilitem esse processo (IF 4, p.4)

I. Desenvolver programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com necessidade específicas, (...), contribuindo com o desenvolvimento de políticas que venham desenvolver a inclusão (IF 7, p.3).

II. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software, material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas e estímulo à aquisição e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas (IF 7, p.4).

Tendo por base as descrições quanto aos objetivos/competências, percebemos que no IF4 existe a preocupação predominante com o desenvolvimento de acessibilidade para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, no qual o NAPNE se propõe a dar um suporte, atuando juntamente com outros profissionais. Porém, o atendimento educacional especializado não se materializa nessas orientações.

Com relação ao IF7, apesar de se atribuir ao núcleo a responsabilidade no desenvolvimento de programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito ao público-alvo, não se observa uma prioridade quanto ao processo de ensino. Antes, cabe aos NAPNEs atividades ligadas a assessoramentos, articulações, divulgações, representações, entre outras, nas quais o atendimento especializado não é contemplado como uma de suas ações.

Nesse sentido, reforçamos mais uma vez nossa compreensão de que definir o NAPNE como um núcleo de acessibilidade ou de apoio representa predominantemente as ações que serão realizadas e, sobretudo, as que não serão contempladas.

Não obstante a essas interpretações, mesmo alguns IFs que intitulam o NAPNE como um núcleo de atendimento acabam por definir de maneira indireta

quanto a sua atuação para o atendimento, conforme observamos nos trechos que seguem quanto as atribuições, finalidades e competências dos núcleos:

VI. Adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar (IF 9, p.1).

VIII- Sistematizar as atividades propostas pela comunidade educativa para atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (IF 5, p. 4).

Art. 13 – Elaborar atividades e projetos para atendimento e inclusão do(a) estudante com necessidades específicas (IF 3, p.6).

V- Elaborar, em conjunto com os docentes e coordenação pedagógica dos Campi, programa de atendimento aos alunos com necessidades específicas e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas, conforme o programa definido (IF 8, p.2).

Nas descrições acima observamos que o atendimento figura de maneira imprecisa, pois o que se percebe são ações de apoio, organização e até planejamento de um atendimento. Contudo, não se destaca quem são os profissionais responsáveis pela execução do mesmo e de que maneira ele acontecerá, o que transparece nas colocações é a necessidade desse atendimento.

Consideramos que não basta reconhecer a importância e necessidade do atendimento aos estudantes com necessidades específicas se não há clareza de questões cruciais para a garantia do mesmo, como os objetivos, os materiais e os recursos para o atendimento e, especialmente, os profissionais que atuarão nesse processo.

Neste sentido, Damasceno (2010, p. 87) descreve que:

(...) fica esclarecido que a dificuldade de implementação de Projetos Pedagógicos que priorizem o convívio entre as diferenças no mesmo espaço escolar, para além das justificativas históricas, encontram hoje reforço nas ações vigentes, sejam nas práticas pedagógicas de profissionais ou nas estruturas organizacionais tão heterônomas quanto o sistema que os impele a esse estado.

Portanto, a ausência de fatores cruciais para o estabelecimento da equiparação de oportunidades, do reconhecimento e atendimento as diversidades vão ao encontro do que é proposto pela cultura dominante da organização social, alicerçados em bases discriminatórias e excludentes.

Todavia, cabe destacar que inúmeros documentos normativos asseguram a necessidade da existência do atendimento educacional especializado como parte integrante do processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e no caso dos Institutos, consideram-se os estudantes com necessidades específicas como público-alvo das políticas de inclusão institucional.

Sob essa via de seguridade de direitos, especialmente ao que refere-se ao AEE, a resolução N^o. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), orienta que:

Art. 9^o A elaboração e a **execução** do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, **em articulação** com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e **em interface** com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p.2, grifo nosso).

Portanto, considerando às descrições realizadas quanto as orientações na elaboração e execução do AEE, entendemos que o NAPNE enquanto um núcleo de atendimento precisa contemplar em suas ações a execução do que a sua própria identidade propõe, qual seja, o atendimento aos estudantes com necessidades específicas de maneira compartilhada ao professor do AEE e, obviamente, assegurado também os recursos (humanos e de infraestrutura) necessários para que esse serviço aconteça.

Em outro regulamento, podemos apreender a maneira evasiva na qual relaciona-se o NAPNE ao atendimento, ao descrever que:

Art. 6^o Ao NAPNE compete apreciar e, quando necessário, intervir com orientações nos assuntos concernentes:

I – Ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no *Campus* (pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação, transtorno globais do desenvolvimento e síndrome do transtorno do espectro autista, dentre outros casos) (IF6, p. 3 e 4).

Diante dessa orientação podemos perceber à princípio, o modo indireto com que o atendimento é relacionado ao NAPNE, essas indefinições podem também ser observadas no modo como atribuem as suas responsabilidades. Porém, mais adiante, no capítulo que trata sobre as especificidades do núcleo, observa-se a seguinte orientação:

Art. 9º Cada *campus* deverá prevê no seu planejamento estratégico as seguintes condições para que o NAPNE possa atuar:

I – Profissionais capacitados e especializados para o atendimento às pessoas com necessidades específicas (IF 6, p. 5);

Essas orientações nos indicam que apesar do atendimento educacional especializado não se materializar em grande parte do regulamento com orientações precisas quanto ao seu local, recursos e profissionais, inclusive, colocando o NAPNE em funções de articulação, promoção e assessoramento, ao final, destina-se à ele a execução, por meio de profissionais capacitados e especializados o atendimento aos estudantes com necessidades específicas.

Por outro lado, o regulamento do IF10 pontua a necessidade de estabelecimento de apoio, de parcerias e de orientação da comunidade interna e externa para a realização de atendimento multidisciplinar, como podemos observar nas descrições abaixo:

Art. 5º O NAPNE terá como atribuições, além de outras ligadas à sua área de atuação, as seguintes:

b) Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas no *campus* com o apoio da Comunidade Interna e Externa (Órgãos Municipais, Estaduais, Federais, Familiares e outros);

f) Busca de parcerias e/ou orientação para que seja feito um atendimento multidisciplinar com o apoio da Comunidade Externa (Órgãos Municipais, Estaduais, Federais, Familiares e outros) (IF 10, p. 2).

As orientações destacadas acima podem sinalizar inúmeras interpretações quanto ao atendimento que poderá ser ofertado, dada a ênfase na parceria para a realização de tal serviço.

Contudo, entendemos que ainda que as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica indiquem que o Atendimento Educacional Especializado possa ser realizado fora da instituição, os IFs possuem especificidades quanto ao ensino técnico, que grande parte dos cursos oferecidos na Educação Básica não possui.

Neste sentido, pensamos que realizar o AEE fora dos *campi* prejudicará demasiadamente a articulação necessária do professor de AEE com os professores do ensino regular e demais profissionais da Rede Federal de EPT (assistente social, pedagogo, psicólogo, médico, entre outros), conseqüentemente as demandas de

complementação e suplementação desses estudantes também serão prejudicadas, assim como as experiências formativas que propiciam a emancipação, como bem destaca Adorno (2012, p.151):

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo, à relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que esse não é. Esse sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Perante tal perspectiva, tomamos como exemplo os estudantes com necessidades específicas do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico que possuem uma carga horária extensa, cursando disciplinas nos turnos matutino e vespertino, o que lhes impõem a necessidade de permanecerem o dia inteiro no *campus* para cumprimento das disciplinas de seus cursos e conseqüentemente essa vivência com os demais estudantes assim como os profissionais da escola os auxiliam na elaboração de experiências educativas que poderá propiciar a educação para sua emancipação.

Portanto, consideramos que para a efetivação da garantia do AEE nos IFs além da necessidade de uma grande flexibilidade curricular e pedagógica, o envolvimento/participação dos professores tornam-se fundamentais nesse processo, assim como a participação da equipe multidisciplinar.

Todo esse envolvimento na garantia de ofertar o atendimento a esse público demanda ao NAPNE, no mínimo, uma dupla jornada de trabalho, pois além de preparar/orientar os profissionais (professores e equipe pedagógica) para compreenderem as especificidades desse público, há o atendimento e acompanhamento constante desses estudantes.

Todavia, dois regulamentos que definem a nomenclatura do NAPNE, como um núcleo de atendimento discorrem claramente sobre as suas competências e atribuições e assim asseguram que o núcleo deve:

III – Prestar atendimento técnico especializado aos estudantes com necessidades específicas (IF 1, p. 4)

VIII – realizar atendimento educacional especializado, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mediante a atuação de profissionais com conhecimentos

específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (IF 11, p. 4).

Nos descrições destacadas observamos a orientação precisa quanto ao atendimento educacional especializado que o NAPNE deverá dispor nos *campi*, inclusive importantes recursos são assegurados para o funcionamento dos núcleos: no IF1 (constante capacitação aos membros e orçamento de 1% do *campus* para ações de inclusão) e no IF 11 (composição de uma equipe multidisciplinar que atuará prioritariamente no NAPNE e a descrição das atribuições do coord.(a) geral do Setor do NAPNE).

Essas orientações nos permitem inferir que quando se destaca com clareza nos regulamentos a necessidade do atendimento especializado que deverá ser realizado pelo NAPNE nos *campi*, em contrapartida, aumenta a necessidade de garantias para a efetivação desse serviço/apoio educacional, o que demanda aos Institutos assumirem as responsabilidades de prover os recursos necessários para que tais ações aconteçam. Sobre esse aspecto *Bowe et al., 1993 apud Mainardes 2006, p.53*), destaca que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes

Contudo, entendemos que essas discordâncias quanto à definição dos NAPNEs e de seu público demonstram a maneira como cada Instituto Federal interpreta e/ou se posiciona perante as orientações das políticas de inclusão, tendo em vista que essas Instituições possuem natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar conforme promulgada na Lei nº 11.892/08.

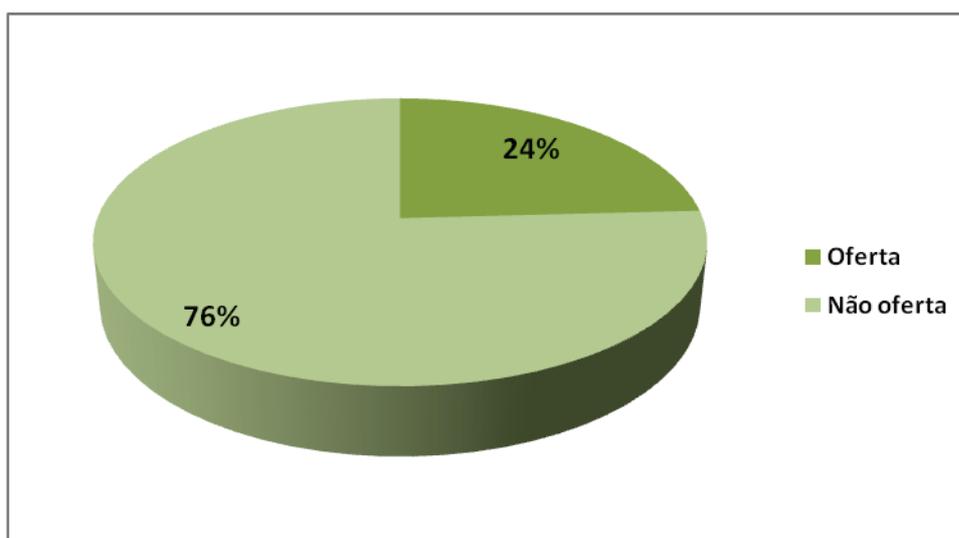
Porém, destacamos que a partir da publicação da lei supracitada ocorreu a reorganização da Rede de Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como a criação dos Institutos Federais, o que teoricamente estabelece que as instituições pertencentes a essa esfera administrativa devem atuar em equilíbrio entre os seus pares componentes da Rede (Silva *et al*, 2009).

Entretanto, a partir das análises dos regulamentos o que nos parece são os dissensos que ocasionam uma lacuna entre as indefinições da identidade do NAPNE e de suas ações/atribuições, especificamente quanto ao atendimento necessário aos estudantes dos IFs da Região Nordeste, demonstrando as tensões existentes entre as interpretações dos documentos legais implementados no país.

Esse panorama fica ainda mais complexo ao considerar que na pesquisa de Rocha (2016), o NAPNE destacou-se como o principal articulador das políticas de atendimento ao público-alvo da Educação Especial nos trinta e seis PDIs dos IFs que a autora analisou.

Portanto, essas divergências apontam para um grande entrave quanto a concepção do atendimento referente ao público-alvo das políticas de inclusão dos IFs e mais especificamente ao próprio atendimento que tem sido realizado nos IFs da Região Nordeste, fato que pode ser evidenciado na descrição do gráfico II.

Gráfico 5. Relação da oferta do atendimento educacional especializado



Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores dos NAPNEs nos IFs da Região Nordeste, elaborado pela autora (2017).

Descrição da imagem: Gráfico em formato de pizza referente a oferta de AEE, onde 76% dos IFs relatam que o ofertam e 24% não ofertam.

Por meio do gráfico 5 observamos que a maioria dos *campi* respondentes (76%) declararam que não há a oferta do atendimento educacional especializado e apenas uma pequena parte (24%) afirmaram ofertar esse serviço/apoio educacional em seu *campus*.

O Art.10 da resolução N°4/2009 afirma que o projeto pedagógico da instituição de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo inúmeros recursos para a sua organização, mas o que observamos ao analisarmos o gráfico II é que os IFs da Região Nordeste não estão implementando essas orientações e, conseqüentemente, o AEE não está se materializando em grande parte dos *campi*.

Quanto a essa perspectiva de diferentes apreciações dos documentos legais, que por vezes acabam por dificultar a materialização das ações/atividades no cotidiano das instituições escolares, Mainardes (2006) ao afirmar que as intervenções textuais das políticas que carregam consigo limitações materiais acabam conseqüentemente por sobrecarregar e/ou obstacularizar o contexto da prática.

Portanto, a partir desses silenciamentos, omissões e subterfúgios quanto ao atendimento, cabe questionarmos de que maneira a omissão das diretrizes e garantia do atendimento especializado ao público-alvo da Educação Inclusiva nos IFs da Região Nordeste tem impactado as práticas nos *campi*? De que forma tem acontecido o atendimento educacional especializado nesses Institutos? Quais são os profissionais e os recursos disponibilizados para esse atendimento?

Considerando que nossas discussões se fundamentam, prioritariamente, nas análises das políticas de inclusão que tem sido garantidas com a implementação dos regulamentos dos NAPNEs. Reconhecemos que essas perguntas precisam de um estudo mais aprofundado, preferencialmente no local onde essas práticas ocorrem.

No entanto, podemos contextualizar essas reflexões por meio das respostas dadas ao questionário repassado aos(as) coordenadores(as) dos IFs da Região Nordeste.

Sobre esse aspecto, ao perguntamos se havia o atendimento educacional especializado no *campus*? Como ele era realizado? E se havia um (a) professor(a) específico(a) para esse atendimento? Obtivemos as seguintes respostas dos coordenadores:

“Há. Temos um aluno cego e o acompanhamento do mesmo é feito pela revisora de texto braile” (CN7.1).

“Sua existência é só pra dizer que tem. Não tem equipe destinada ao AEE. Hoje ele é realizado pelos Transcritores Intérprete de Libras, no entanto não é o que é preconizado pela filosofia do AEE. Os Transcritores Intérprete de Libras fazem hora extra não remuneradas nem gratificadas executando esse papel que é de extrema importância” (CN5.3).

“O atendimento educacional especializado se dá com a psicóloga” (CN7.2).

“Não. No momento os atendimentos são os seguintes: orientações a professores e alunos acerca de materiais necessários, recursos pedagógicos, metodologias que promovam a inclusão do aluno com NEE no âmbito da sala de aula. No campus ainda não há um professor específico para esse atendimento. Atualmente o campus possui dois alunos com baixa visão, mas não recebem atendimento especializado em turno oposto. Apenas quando necessitam solicitar algo, é que conversam com algum membro do NAPNE” (CN3.1).

“Não. Estamos em processo junto ao MPF para contratação de tradutor e intérprete de libras” (CN 1.1).

“Temos uma parceria com uma instituição especializada. E estudantes de graduação que atuam no atendimento dos estudantes com necessidades específicas, realizando reforço no ensino, principalmente, nas disciplinas técnicas e de exatas e na adaptação de materiais com a orientação e supervisão dos profissionais do NAPNE. Temos também uma tradutora e interprete de Libras. Mas, no momento não há um professor específico para esse atendimento” (CN2.2).

“Não trabalhamos com AEE. Não acredito na implementação do AEE” (CN6.4).

“Não há AEE em nosso campus. Chegou apenas uma servidora intérprete em LIBRAS” (CN9,1).

“Sim, de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos oferecido uma vez por semana pela professora de português. Tem também o atendimento feito ao aluno com paralisia cerebral com os professores e adaptação de material que ele utiliza em sala de aula” (CN11.1).

“(…) para contratar os profissionais especializados, a gestão alega que esses profissionais ficariam ociosos porque não há essas demandas em todos os Campus. Mas, quando recebemos um aluno com necessidades específicas temos muitas dificuldades para prestar atendimento a ele” (CN1.2).

Ao analisarmos as respostas percebemos que grande parte dos IFs não estão realizando o AEE e os que o realizam não garantem as condições preconizadas pelas legislações, fato denunciado na fala da Coordenadora do NAPNE - CN5.3.

Contudo, apenas uma coordenadora CN11.1 descreve importantes ações para a garantia de aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas.

Cabe destacar que o IF na qual ela atua descreve em seu regulamento os recursos necessários ao AEE e assegura a atuação prioritária de uma equipe multidisciplinar no NAPNE.

Por outro lado, observamos algumas estratégias desempenhadas pelos *campi*, que direcionam o AEE aos profissionais que pertencem ao quadro do NAPNE, como: revisor de texto em Braille, transcritor e intérprete de Libras, psicólogo, assim como outros subsídios utilizados para auxiliar na superação de dificuldades dos estudantes como aula de reforço, destacado pela CN2.2.

Entendemos que os documentos legais e normativos deixam claro a necessidade de profissionais como revisores de texto em Braille, transcritores e intérpretes de Libras, assim como a articulação com os demais serviços setoriais existentes na escola (BRASIL, 2009) e, considerando as peculiaridades da formação no ensino técnico, reforçamos o quão são indispensáveis tais pressupostos para a garantia da aprendizagem.

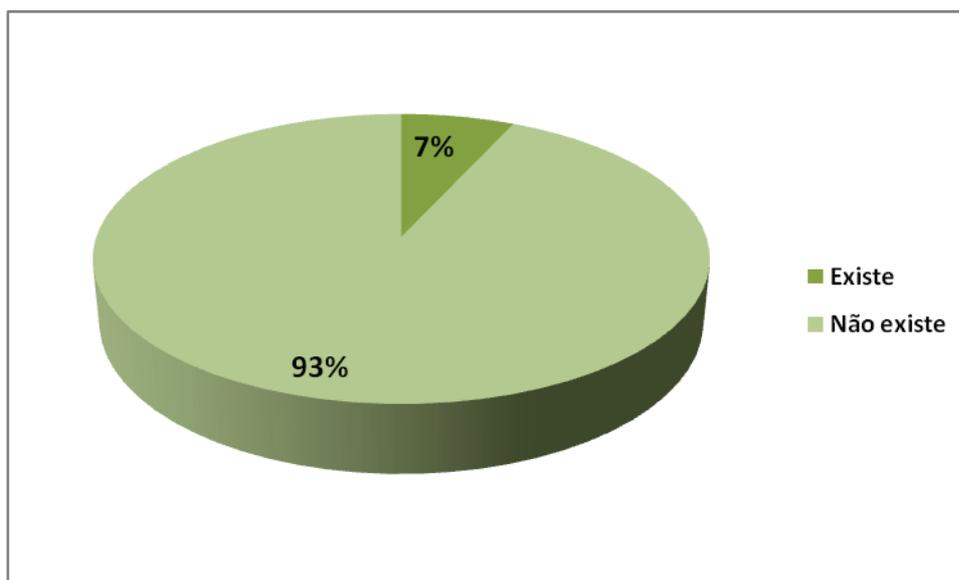
Todavia, enfatizamos que esses profissionais não possuem a formação necessária que os habilitem a exercerem a docência no atendimento educacional especializado e por meio dessas declarações transparece a inexistência de professores de AEE em grande parte dos *campi*.

Outro ponto que se destaca é a falta de interesse da gestão em contratar os profissionais qualificados para os *campi* onde não há estudantes com necessidades específicas, conforme destacado pela CN1.2.

Esse posicionamento demonstra uma concepção equivocada em relação às mudanças advindas com a inclusão escolar, pois entendemos que esse profissional desempenharia um dos papéis mais requisitados aos NAPNEs, que é a formação inicial e continuada dos servidores, o que facilitaria a recepção e o atendimento dos estudantes com necessidades específicas que futuramente ingressaria aos *campi*.

Sob tal prisma, destacamos que o contexto da prática é um contexto imbricado aos demais contextos que o influenciam, como o contexto de influência e o contexto de produção de texto e diante dos fatos descritos acima, em relação a configuração do AEE no cotidiano dos *campi* nos IFs da Região Nordeste, fica nítido o reflexo negativo do silenciamento desse serviço educacional nos regulamentos, inclusive incidindo diretamente sobre as questões infraestruturais necessárias à implementação das políticas inclusivas, conforme demonstrado no gráfico III.

Gráfico 6. Quanto à existência na escola de uma sala de recursos multifuncionais



Fonte: Questionário aplicado aos coordenadores dos NAPNEs dos IFs da Região Nordeste, elaborado pela autora (2017).

Descrição da imagem: Gráfico em formato de pizza, onde 93% relatam que não existe em seu campus sala de recursos multifuncionais e 7% afirmam que existe.

Como já discutimos anteriormente, a falta de infraestrutura foi um dos pontos mais destacados pelos coordenadores dos NAPNEs, como um dos desafios encontrados nos IFs para a execução das orientações sobre inclusão presentes nos documentos institucionais.

O Gráfico III corrobora essas observações, pois apenas 7% do demonstrativo dos *campi* dos IFs da Região Nordeste confirmaram a existência de uma sala de recursos multifuncionais²⁴ e, possivelmente, esse é um dos fatores que tem prejudicado a oferta de AEE nos *campi*.

Dentro deste contexto, destacamos que os dados ínfimos apresentados sobre a oferta do AEE (24%) e a disponibilização da Sala de Recursos no IFs da Região Nordeste (7%) destoam da crescente expansão dos Institutos nessa região nos últimos anos.

Cabe destacar, inclusive, que a criação dos IFs, assim como a sua crescente expansão, ocorreram em um momento no qual já haviam sido estabelecidos documentos legais que determinam a garantia da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino,

²⁴ De acordo com o Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011), as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

orientando que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009, BRASIL, 2011).

Entretanto, inferimos que a pouca atenção dada à acessibilidade e infraestrutura necessárias ao AEE nos *campi* dos IFs da Região Nordeste podem proceder-se perante duas condições: a primeira seria a falta de diretrizes/orientações quanto a esse atendimento nos documentos da Ação TEC NEP e a segundo estaria ligada aos documentos legais, que apesar de estabelecerem o AEE como recurso indispensável a Educação Especial, permitem a realização do mesmo em outras instituições e/ou em Centros de Atendimento Especializado.

Outro ponto que se destaca em relação aos documentos legais é o Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, que em seu Art. 5º trata sobre o apoio técnico e financeiro ofertado pela União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos. Portanto, o apoio técnico necessário a implementação das salas de recursos não contempla a Rede Federal de EPT (BRASIL, 2011, p. 2).

Nesses termos, nos questionamos se a falta de apoio técnico a Rede Federal EPT, assim como a falta de supervisão e avaliação das políticas inclusivas implementadas nos IFs tem propiciado essas inúmeras interpretações e algumas omissões quanto ao atendimento aos estudantes com necessidades específicas nos Institutos da Região Nordeste?

Destacamos mais uma vez, o segundo momento da Ação TEC NEP que descentralizou sua gestão e segundo a Portaria Nº 29 de 2010, expedida pela SETEC, cabia ao gestor regional:

- a) **Implementar, em nível regional**, políticas públicas para a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de sua região;
- b) **desenvolver, em nível regional**, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Específicas;
- c) **subsidiar tecnicamente, em nível regional**, as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs (BRASIL, 2010b, p. 3 e 4, grifo nosso).

Portanto, entendemos que há uma incompatibilidade entre as orientações provenientes da descentralização da gestão TEC NEP e as divergências existentes quanto à concepção do atendimento aos estudantes com necessidades específicas nos IFs da Região Nordeste.

Compreendemos que esses embates são reflexos do modo como se conduziu a Ação TEC NEP, enfocando somente o NAPNE como responsável por todo o processo de inclusão nos *campi*, desconsiderando a participação/colaboração/responsabilização das principais instâncias formuladoras e deliberativas das políticas nos IFs, sejam os gestores e o Conselho Superior – CONSUP.

Sob essa ótica de excessiva cobrança e atribuições a uma determinada classe profissional no qual os resultados são demonstrados prioritariamente por números, atua o que Ball (2002, 2010) denomina de performatividade, ou seja, uma tecnologia perpetuada por uma cultura baseada em modos de regulação alicerçadas em fatores competitivos de performance no âmbito do conhecimento institucionalizado, que serve de base para críticas, comparações e exposições como meio de controle.

Portanto, Ball (2002, p. 19) adverte que: “Essas tecnologias políticas de mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo”. Em outras palavras, tais políticas que não consideram uma mudança estrutural, ao contrário, somatiza todas as suas demandas de atendimento, fomento, articulação, formação a um único núcleo que não tem recursos humanos, financeiros e infraestrutura, acabam por dificultar a efetivação da perspectiva emancipatória da educação.

Nesse sentido, segundo Adorno (1995, p.142):

Numa democracia, quem defende ideais contrárias à emancipação, e portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidos no plano formal da democracia.

Assim, depreendemos que não será possível avançar para a possibilidade de uma educação para a emancipação, se não resistirmos às ausências de consciências frente às políticas inclusivas de educação que perpetuam concepções/omissões de uma agenda social conservadora.

Essas adversidades assentam-se em uma sociedade administrada pelas razões instrumentais pautadas na dimensão da racionalidade técnica onde prevalece a imposição das estruturas sociais fortemente hierarquizadas e desiguais, exercendo uma forte pressão nas condições e limites da perspectiva inclusiva da Educação Especial enquanto política institucionalizada no ensino profissional.

Contudo, é importante lembrar e ressaltar a projeção que o NAPNE obteve nas produções acadêmicas nas pós-graduações do país que versaram sobre as políticas de Educação Especial e de Educação Inclusiva na Rede Federal de EPT. Nesses estudos, o núcleo foi apontado como um setor fundamental na implementação das políticas de inclusão e em algumas discussões figurou como o único setor a responder nos *campi* por tais políticas.

No entanto, sabemos que o NAPNE não é o único núcleo a atuar na implementação das políticas de inclusão nos IFs. Outros núcleos, como o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), NUPA (Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca), Núcleo de Tecnologia Assistiva, NEPGS (Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade) são tão importantes quanto para a construção de reconhecimento, valorização e equidade nesse cenário de inclusão e de valorização de ambientes plurais no ensino profissional.

Entretanto, possivelmente o NAPNE tenha se destacado nessas pesquisas, por ser uma das ações percussoras da SETEC, inclusive ganhando destaque por meio do Programa/Ação TEC NEP que objetivava a sua criação e atuação na Rede. Além disso, destaca-se a abrangência de seu público-alvo direcionado a todos(as) estudantes com necessidades específicas.

Ademais, o núcleo possui uma particularidade em relação aos outros núcleos, que é a especificação de sua finalidade pautada no atendimento, ao contrário dos demais que se pautam em estudos, intervenções didático-pedagógicas, pesquisas e desenvolvimento de tecnologias.

Portanto, pensar o NAPNE como um núcleo complementar ao AEE é assumir o risco de que o atendimento educacional especializado não esteja ocorrendo da maneira esperada, ou até mesmo não esteja existindo dentro dos *campi*, demandando assim uma complementação por parte dos membros que atuam no núcleo, do mesmo modo que identificá-lo como um núcleo suplementar ao AEE nos indica que há uma defasagem nesse serviço.

Nesse sentido, pensamos que as ações do NAPNE e do AEE são indissociáveis, pois é a partir do atendimento do professor do AEE juntamente com o núcleo, composto por uma equipe multiprofissional, que se poderá garantir o atendimento especializado aos estudantes com necessidades específicas, garantindo uma formação profissional em uma modalidade de ensino desafiadora e propiciando a inclusão social por meio da qualificação, que poderá favorecer o acesso ao mundo do trabalho e/ou prosseguimento dos estudos.

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência ela mesma, juntamente com a sua própria impotência em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

Theodor Adorno

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais da pesquisa que trouxe a discussão das políticas institucionais que regulamentam as atribuições dos NAPNEs nos IFs da Região Nordeste, destacando o pensamento de Adorno que indica a necessidade dos profissionais comprometidos com uma educação democrática e justa converterem as debilidades/impotências de políticas imprecisas e inconsistentes, juntamente com a sua própria impotência, em ações para direcionar/propiciar uma educação para a contradição e resistência.

Depreendemos que as mudanças necessárias para a concretização da inclusão em educação extrapolam os limites dos sistemas de ensino e abarcam áreas diversificadas que, em sua grande maioria, têm sido negligenciadas pelo poder público. Entretanto, ressaltamos que as instituições de ensino ainda precisam superar práticas tradicionais legitimadas na escola pública brasileira que desconsideram as especificidades de seus estudantes.

Nesse sentido, procuramos problematizar sobre as políticas na área de Educação Especial que se estabeleceram a partir da Ação TEC NEP na Rede Federal de EPT e, em especial, analisamos os regulamentos dos NAPNEs pertencentes aos IFs da Região Nordeste.

Nessa perspectiva, utilizamos como referencial analítico das políticas institucionais, a abordagem do ciclo de políticas baseado nos estudos de Stephen J. Ball e descritos no Brasil por Jefferson Mainardes que nos auxiliou a conceber os diferentes conceitos empregados em sua formulação, assim como os embates envolvidos durante sua implementação e suas diversas interpretações, considerando os atores presentes e ausentes nesse processo.

Entendemos, de acordo com Ball (2010) que as políticas educacionais não acontecem de forma linear e sim em ciclos de repetição, onde ocorrem movimentos constantes num campo de conflitos e lutas multifacetadas de valores e

interesses fazendo com que a forma dos significados das políticas se transformem durante esse movimento.

Nesse percurso, a teoria que sustentou nosso estudo foi a Teoria Crítica da Sociedade com destaque ao pensamento de Adorno que nos oferece os subsídios para as reflexões/questionamentos sobre a formação humana inserida na ótica da sociedade burguesa.

Nesse contexto, destacamos que nas últimas décadas a Educação Especial no país passou por um processo de ressignificação, estabelecido pela atenção política que foi dada a essa modalidade por meio da formulação de inúmeros documentos orientadores e instrumentos legais. Destaca-se que essas mudanças têm sido influenciadas pelos compromissos firmados pelo Brasil em convenções internacionais organizado por organismos multilaterais.

Contudo, grande parte dessa nova concepção de inclusão, da garantia de direitos de acesso e permanência nos sistemas de ensino às pessoas socialmente vulneráveis nos países em desenvolvimento, está intrinsecamente ligada ao processo de reestruturação da ordem capitalista e, desse modo, a Educação Especial passa a ser incluída como uma modalidade transversal e não substitutiva ao ensino comum.

Nesse sentido, grande parte dos discursos tem promovido avanços significativos para a Educação Especial. Porém, apesar da existência de amplo arcabouço legal que reafirma os valores de atenção à diversidade, valorização de ambientes plurais e oportunidades, sua operacionalidade ainda se encontra limitada quanto a garantia de recursos necessários, conforme podemos observar nas análises nos documentos produzidos pela SETEC na Ação TEC NEP e em alguns regulamentos dos IFs da Região Nordeste.

Encontramos nesses documentos importantes avanços na discussão de conceitos e valores que permeiam a concepção inclusiva de educação, porém apreendemos algumas confusões conceituais acerca do público-alvo do NAPNE, da definição e da atribuição do núcleo, assim como o modo como as políticas de Educação Especial, em alguns documentos apresentava-se como sendo a única vertente da Educação Inclusiva.

Outro fator que se destacou na análise do contexto da produção de texto foram as estratégias ancoradas na concepção neoliberal de Estado no qual enfatiza-

se a formação de parcerias utilizadas especialmente para flexibilizar a operacionalização das demandas de atendimento educacional especializado.

Todavia, mesmo identificando as forças e interesses existentes do capital que direcionam as políticas da Educação Profissional, torna-se imprescindível o reconhecimento de que as ações por meio do Programa TEC NEP possibilitaram a discussão sobre a necessidade de equiparação de oportunidades as pessoas com necessidades específicas, que apesar de já estarem na Rede Federal antes mesmo de suas propostas, foi a partir de suas iniciativas que esses estudantes passaram a ganhar visibilidade e reconhecimento de suas especificidades, potencialidades e direitos.

Dessa maneira, o cenário que se descortina por meio dos estudos aos referenciais teóricos, da leitura dos documentos normativos e da análise de sua ressignificação no âmbito institucional é que apesar dos embates e contradições existentes nos regulamentos dos IFs na Região Nordeste desvelam-se em suas políticas por meio dos textos reguladores que a perspectiva é garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com necessidades específicas no ensino profissional. Porém, salientamos que é preciso avançar na (re)construção de documentos normativos que viabilizem a operacionalização desses pressupostos.

Neste sentido, destacamos o IF2 que apesar de ainda não ter instituído o regulamento do NAPNEs produziram um importante documento sobre acessibilidade pedagógica que certamente servirá de parâmetro para as mudanças das práticas institucionais necessárias ao atendimento das demandas advindas com a inclusão dos estudantes com necessidades específicas na Educação Profissional.

Ao descrevermos brevemente os percursos históricos, as influências políticas/sociais e os desafios postos na atualidade para a Educação Profissional, considerando que as políticas não são estáticas, pois sofrem constantemente alterações e mudanças nos contextos por onde atuam, não podemos desconsiderar a possibilidade de que essas tensões contemporâneas possam vir a produzir - ainda que pequenas - importantes mudanças, sustentando-se especialmente por meio da abrangência dos campi e na inserção de um público diverso, uma possibilidade e/ou necessidade de se repensar o papel social da formação profissional de adolescentes, jovens e adultos em nosso país.

Cabe ressaltar que as análises apreendidas nesse estudo, assim como as críticas e desvelamento de tensões e ambiguidades não tiveram a intenção de mera

denúncia dos problemas existentes na formulação e atuação das políticas de atendimento aos estudantes com necessidades específicas nos Institutos Federais, mas, sobretudo, procuramos demonstrar que precisamos definir uma identidade institucional para os NAPNEs e avançar especialmente na garantia do atendimento aos estudantes com necessidades específicas.

Neste sentido, considerando os objetivos e questões deste estudo, seguem nossas considerações:

✓ Por meio dos dados apontados inferimos que mesmo que a Ação TEC NEP tenha procurado organizar as ações para a inclusão dentro da Rede Federal de EPT visando adequar-se as exigências legais, sua estruturação e articulação não proveram os meios necessários para a mudança organizacional demandada pelo paradigma inclusivo, pois respaldando-se por meio da inexperiência e, sobretudo, pela falta de investimento, colocou-se em pauta quase como uma obrigatoriedade o estabelecimento de parcerias para a garantia de atendimento do público-alvo da Educação Especial. Todavia, observamos por meio das leituras dos documentos produzidos pela SETEC que a mudança da SEESP para a SECADI representou uma defasagem no apoio e colaboração dos técnicos dessa secretaria e com isso grande parte das ações, assim como quase que a totalidade dos documentos orientadores, foram produzidos pelos servidores/técnicos da SETEC. Outro ponto que dificultou as atividades dessa secretaria foi a mudança governamental em âmbito federal, pois mesmo com a mudança de nomenclatura de Programa para Ação TEC NEP não se conseguiu manter a coordenação de ações inclusivas, extinta em 2011, cabendo destacar que o TEC NEP ainda, nos dias atuais, figura como uma das ações da SETEC;

✓ Outro ponto que se destacou na leitura dos documentos da Ação TEC NEP e nos regulamentos do NAPNE e que já havia sido destacado em inúmeras pesquisas que investigaram sobre as políticas do TEC NEP na Rede, foram as excessivas atribuições

lançadas ao NAPNE em contrapartida da omissão de responsabilidade das instâncias superiores. Estes fatores trouxeram para o contexto da prática inúmeras dificuldades, das quais destacam-se a falta de infraestrutura, o déficit na oferta do AEE, além de uma indefinição dentro da Rede quanto a finalidade do NAPNE nos *campi*. Dessa maneira, encontramos nos regulamentos uma série de ambiguidades e indefinições quanto a finalidade dos NAPNEs, incidindo mais especificamente de forma negativa ao panorama referente ao atendimento educacional especializado, pois apesar de 86% dos coordenadores dos NAPNEs dos IFs da Região Nordeste confirmarem a presença de estudantes com necessidades específicas regularmente matriculados em seus *campi*, apenas 24% declararam que existe a oferta de atendimento educacional especializado no *campus* e somente 7% possuem salas de recursos multifuncionais;

✓ Por meio dos estudos nos regulamentos dos IFs da Região Nordeste, destacamos que o modo como os gestores se apropriam das políticas, as validam e as executam em seu âmbito de atuação, proporcionam uma grande diferença na implementação e principalmente na seguridade dos recursos necessários para a efetividade das suas ações e alcance ao público-alvo. Contudo, cabe destacar que alguns IFs já apresentam importantes encaminhamentos e orientações acerca das garantias de recursos e orientações definidas quanto a finalidades e ações dos NAPNEs. Todavia essas iniciativas apresentam-se como uma pequena parcela de exceção, quando analisamos todo o contexto da Região Nordeste;

✓ Observamos que nos regulamentos onde haviam a descrição das atribuições/responsabilidades de uma coordenação/assessoria ligadas diretamente à instâncias superiores (Pró-reitorias), as ações de apoio, de colaboração e de articulação necessárias as atividades dos NAPNEs eram descrito de forma mais precisa, além

de se assegurar atividades de formação a equipe do NAPNE e melhoria da infraestrutura nos *campi*. No entanto, a questão orçamentária para a realização das ações do núcleo não estavam contemplados na maioria dos regulamentos, apenas um IF assegurou claramente esse recurso (IF1 que disponibiliza 1% do orçamento dos *campi* para ações do NAPNE) e também somente um IF descreve a necessidade de função gratificada ao coordenador do núcleo (IF 4).

Diante dos dados analisados e discutidos, nos parece que o posicionamento adotado pela maioria dos IFs em desvincular as ações do NAPNE ao AEE é uma estratégia que procura camuflar as reais fragilidades e necessidades da Educação Profissional em responder na prática as demandas advindas com a Educação Inclusiva, das quais se destacam a falta de profissionais qualificados para esse atendimento, a disponibilização de verbas e a infraestrutura adequada.

Perante essa perspectiva, assumimos o risco, pelas diversidades de situações e contextos apresentados, de compreendermos que diante das inúmeras defasagens e sobrecargas direcionadas ao NAPNE consideramos que o núcleo não deve se converter em um ideal totalitário que irá responder prontamente e adequadamente à todas as demandas advindas com a educação inclusiva, caso não seja ofertada a ele o apoio e os subsídios necessários a suas atribuições, assim como a responsabilização e comprometimento das equipes gestoras e demais profissionais da instituição.

Pois, o que destacou-se por meio das leituras do regulamentos e das declarações dos coordenadores do NAPNE foram a falta de infraestrutura física e de recursos humanos, assim como a acumulação de funções dos servidores que estão envolvidos com suas atividades e com a coordenação/demandas do NAPNE, além da falta de autonomia e de orçamento para a realização das atividades e a sobrecarga de atribuições/competências e indefinições quanto ao atendimento do qual o núcleo deve disponibilizar.

Sobre esse último aspecto, considerando a leitura dos documentos da Ação TEC NEP e dos textos legais, pontuamos que apesar de todas as adversidades e omissões já discutidas, as ações do NAPNE e do AEE são indissociáveis, pois é a partir do atendimento do professor do AEE juntamente com o

atendimento e articulação do NAPNE (composto por uma equipe multiprofissional) que se poderá garantir o atendimento especializado adequado aos estudantes com necessidades específicas.

Entretanto, por meio das declarações dos coordenadores dos NAPNEs dos IFs da Região Nordeste ressaltamos que esse atendimento tem acontecido de forma improvisada, equivocada e com alguns arranjos realizados no interior dos *campi*, pois, além da falta de infraestrutura, a ausência de um professor de AEE foi apontado em grande parte dos IFs.

Além disso, considerando todas as atribuições, competências e finalidades que os IFs destinam aos NAPNEs, parece-nos que a sua identificação como um núcleo não corresponde satisfatoriamente a todas as demandas que lhes são depositadas.

Nesse sentido, compreendemos que a mudança realizada pelo IF 2 em renomeá-lo como uma coordenação de apoio às pessoas com necessidades específicas - CAPNE, estaria mais adequado, se não fosse mais uma vez, a mudança do significado da palavra que originalmente responde por atendimento e não por apoio, pois, essa escolha denota claramente um posicionamento quanto ao serviço a ser prestado na instituição, podendo inclusive incidir negativamente no atendimento necessário e assegurado legalmente aos estudantes com necessidades específicas.

Contudo, insere-se nesse contexto um grande desafio, pois os Institutos que se propõem a formar e qualificar profissionais para o mercado de trabalho não conseguem contratar, tão pouco assegurar que os profissionais que atuam em seus *campi* possam efetivamente atender com qualidade as diversidades do público que tem adentrado na instituição.

Contudo, cabe destacar que entender os caminhos de nosso sistema educacional ainda permeado por práticas classificatórias, desiguais e excludentes permite-nos compreender que para as pessoas com necessidades específicas acessarem o ensino profissional na Rede Federal de EPT há um longo percurso de superação, persistência e determinação que os fizeram chegar até a última etapa do Ensino Básico ou no Ensino Superior com a perspectiva de qualificação profissional nos Institutos Federais.

Nesse sentido, mais do que dar-lhes as equiparações necessárias para o acesso, a instituição escolar precisa se responsabilizar em respeitar suas

necessidades, oferecer os recursos indispensáveis para a sua aprendizagem e especialmente para a sua autonomia, preparando-os não somente para a qualificação profissional que poderá oportunizar o acesso ao mercado de trabalho, como também a formação emancipatória para a participação efetiva na vida política e cultural de nosso país.

Cabe destacar que estamos conscientes de que não existem programas e/ou cursos de formação, tão pouco técnicas especializadas e receitas prontas que ofereçam respostas a todas as demandas/inquietações estabelecidas pela perspectiva da inclusão escolar. Nesse sentido, surge a necessidade de assumirmos uma postura de pesquisadores, refletindo criticamente sobre as políticas de inclusão que tem sido implementadas no contexto da educação profissional, pois só assim poderemos ampliar/refletir/questionar sobre as possibilidades de inclusão e autonomia dos estudantes.

Pois, esperamos que a cultura a ser desenvolvida nos IFs possa estar comprometida com a perspectiva de ir além da cultura para a convivência (tão bem destacada em boa parte dos regulamentos), mas que se oportunize de fato os recursos necessários a equiparação das oportunidades, assim como práticas político-pedagógicas mais plurais, cooperativas, flexíveis e diversificadas, por intermédio de uma cultura de reconhecimento e respeito.

Desse modo, pensamos que seja fundamental a criação nos Institutos de fóruns permanentes de discussões e de estudos e que essas discussões e formações possam extrapolar os “muros” de abrangência de cada IF, articulando-se e promovendo encontros regionais e nacionais, onde sejam discutidas estratégias, trocas de experiências e avaliações das políticas implementadas no âmbito da Rede Federal de EPT.

Perante o panorama de crise econômica, política e social nos qual estamos vivenciando, ressaltamos que essas omissões e/ou falta de direcionamentos podem ocasionar um efeito inverso do que se pretende atualmente com as políticas nacionais de inclusão, pois, ao não se assegurar o comprometimento com os recursos humanos e infraestruturais fundamentais para esse processo, corre-se o risco de propiciar uma inclusão excludente, pautada nos moldes da integração.

Esse cenário torna-se ainda mais controverso, se considerando as últimas medidas tomadas pelos governantes de nosso país, como por exemplo, as

mudanças abruptas realizadas no Ensino Médio, as propostas de emenda constitucional (PEC), projeto de Lei do Programa Escola sem Partido, entre outros, parecem sinalizar para um futuro de muitos embates e dificuldades quanto ao respeito às diversidades, garantia de investimento na educação, oportunidades equiparativas de acesso ao ensino e ao emprego, etc, apontando inclusive, para alguns retrocessos e perdas de garantia de direitos assegurados institucionalmente.

Portanto, o momento atual que estamos vivenciando não nos permite nos furtarmos e negligenciarmos nossas ações, ou mesmo postergar e/ou menosprezar os direitos e necessidades dos estudantes com deficiência ou com dificuldades severas de aprendizagem, ainda que suas especificidades venham demonstrar uma autoinculpável debilidade de nossa humanidade e paralelamente de nossas ações.

Sob esta ótica, consideramos que as políticas norteadoras da Ação TEC NEP precisam ser revisitadas, avaliadas e submetidas a novos desenhos e objetivos, considerando todos os documentos legais que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva divulgados até o momento, promovendo orientações quanto a responsabilização de todos os profissionais da Rede no atendimento a essa demanda, especialmente as instâncias gestoras das Instituições, assim como os recursos necessários a sua implementação, para que essas políticas de fato possam se comprometer não somente com a divulgação de números, mas, sobretudo, com o oferecimento de uma educação com qualidade por meio da qualificação profissional.

Assim, as análises e reflexões realizadas durante o estudo, além de expor a pressão em que o ensino profissional está submetido, pautado historicamente nas demandas de uma sociedade marcada pela lógica do capital, objetivou demarcar uma oposição/resistência/superação aos mecanismos impostos por políticas institucionais que não asseguram os subsídios necessários a superação de práticas didático/pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes.

Por fim, considerando os limites expressos no pouco tempo disponível para analisar um contexto tão rico e diversificado apresentado pelos IFs da Região Nordeste e também pela limitação de um acompanhamento mais aproximado do contexto da prática nos *campi* (devido há grandes distâncias geográficas e a falta de recursos econômicos e tempo para deslocamento) esperamos que esse estudo possa contribuir para (re) pensarmos em como superar os obstáculos e refletirmos

sobre as possibilidades que precisam ser consideradas para a melhoria nas políticas que orientam as ações do NAPNE e, conseqüentemente, a melhoria no seu atendimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação para Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____, Theodor W. **A indústria cultural e sociedade**. 5ª ed. Paz e Terra, 2005

_____, Theodor W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, **Teoria da Semicultura**. *ELducação e Sociedade*. Campinas, SP, Papyrus, v. 17, dez. 1996

_____, Theodor W. **Mínima Moralía**. São Paulo: Ática, 1993.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 5ª edição. Todos pela Educação e Editora Moderna, 2016. Disponível em: www.moderna.com.br, acesso em: 02 de junho de 2016.

ARAÚJO, Álvaro Cabral e Neto, Francisco Lotufo. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82, 2014.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de Azevedo. **O Programa TEC NEP no CEFET-PE: Da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, 2001.

_____. **Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002.

_____. **Sociologia da Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.2, 2006.

_____. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. *Revista Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, 2010.

_____. Ciclo de Política/ Análise Políticas – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493> . Acesso em: 16 fev. 2016.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo. Cultura acadêmica, 2011.

BEZ, Andréia Silva. **Inclusão escolar**: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense *campus* Sombrio. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – *campus* Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em: abril, 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (sinaes) - parte I - avaliação de cursos de graduação**. Brasília:2013

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

_____. **Nota Técnica nº 15, de 02 de Julho de 2010**. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília: MEC/ CGPEE/GAB/2010.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP**: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2010a.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010. Diário Oficial da União nº 38, de 26 de fev. de 2010b.

_____. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados, em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009a.

_____. **Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009b.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Instituto Federal**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2008b.

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008c.

_____. **Anais da I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. Secretaria da Educação Especial. **A Fundamentação Filosófica. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Educação Profissional: Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Conceição de Maria Corrêa Viégas, Moaci Alves Carneiro. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Portaria nº 2.678 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Lei Nº. 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** – Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais – MEC – Brasília, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei Federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 25 de outubro de 1989. Brasília, 1989.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília : 1961.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, UNIMEP, 1999.

_____. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 43-63, 2008.

COSTA, Valdeúcia Alves. **Educação e formação: inclusão na escola pública**. Revista Entreideias, Salvador, v. 4, n. 1, 2015

_____. **Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais**. Para quê? In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2012.

COSTA, V. A.. & DAMASCENO, Allan Rocha. **Políticas Públicas de Educação e Inclusão: Sociedade, cultura e formação**. In: Damasceno, A, R; PAULA, L. L. de & MARQUES, V. (Orgs.). Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na Educação Profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, Gerline Maciel Almeida Costa. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE):** Ações para a Inclusão em uma Instituição de Ensino Profissional do Estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual:** perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - *campus* Belém de 2009 a 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CROCHICK, José. Leon. Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares** / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2012.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e possibilidades. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. **Educação Profissional e Inclusão de alunos com deficiência:** um estudo no Colégio Universitário/UFMA. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

DAMASCENO, Allan Rocha. A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. **Educação Inclusiva e organização da Escola:** perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico. Rio de Janeiro: Abrece um aluno escritor: CAPEs, 2015.

DECLARAÇÃO de **Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão Escolar: Política, Marcos Históricos, Avanços e Desafios.** Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional, n. 12, p. 1. 2016. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/inclusao-escolar-politicama-hist-ava-des-pag-3-a-21.pdf>. Acesso em: 01/04/2016

ESTEVEZ NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupar:** um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades específicas. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba/Instituto Federal de Mato Grosso, João Pessoa, 2014.

FLASH, Simone de Fátima. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: Entre a previsão legal e a realidade.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 285-303, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas.** Cadernos de Educação, Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Conae 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/artigos>, acessado em: 16/02/2016

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

_____. **Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007

LEITZKE, Rafael Blank. **Profissionalização e educação especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas.** 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Porto Alegre, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan/abr 2006.

_____. MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n.106, p. 303-318, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

MARGON, Sandra. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)- Campus Santa Teresa.** 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

MARQUES, Cláudia Luíza. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.** 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda:** Um estudo de caso das Licenciaturas em física e em Matemática. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOTA, Rosângela Maria Sales de. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais:** possibilidade de inclusão. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional:** o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ *Campus* Recife. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NASCIMENTO, Franclin Costa do. MARTINS, I. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, A. A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. *Inter Science Place: revista científica internacional*, ano 4, n. 18, jul./set. 2011.

_____.; FARIA, Rogério. A Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.* Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. 36ª Reunião Nacional da ANPEd Goiânia- GO. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.229- 242, jan. 2011.

_____. PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP:** A educação profissional na perspectiva inclusiva. 2012. 61p. Especialização em Educação Especial e processos inclusivos. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. **Reforma da Educação Profissional no Brasil:** marcos regulatórios e desafios. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n°. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E SEU RE-ESTABELECIMENTO PELO SISTEMA DE JUSTIÇA

[online]. Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/direito_educacao.asp, acesso em: 16 de fevereiro de 2016.

ORRÚ, Silvia Ester e SIQUELLI, Sônia Aparecida. **Avanços e desafios nas políticas públicas para crianças e adolescentes com necessidades especiais.** SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 355-374, jul./dez. 2012.

ZANARDINI, I. M.; PELETTI, A. B. O Estado Liberal e a Política Educacional Brasileira. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, SP, v. 05, n. 09, p. 07-26, jan./jul. 2013.

PESSINI, Magali Inês. **As Políticas Públicas Inclusivas em âmbito da Educação Profissional e Tecnológica:** A percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2015.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** a ruptura do espaço social ea organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RECH, Júlia Gonçalves. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina.** 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ROCHA, Vânia Meneghini. **A Educação Especial nos Institutos Federais:** o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? 2016, 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da região de Joinville, Joinville, 2016.

ROSA, Vanderley Flor. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:** uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011.137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANTOS, Yvonete Bazbuz Silva. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência:** a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAVIANI, DERMEVAL. **A educação na Constituição Federal de 1988:** avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. RBP AE - v. 29, n.2, 2013.

_____. DERMEVAL. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Caetana, Juracy Resende Silva; VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira e PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. (Orgs.). **Institutos Federais: Lei 11892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões.** Natal: IFRN Ed., 2009.

SILVA, Izaura Maria Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para pessoa com deficiência**. 2011a. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Rosilene Gonçalves da. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES Campus Vitória**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, Rivânia Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais no IFRN**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

WALDEMAR, Tânia Maria Neves. **Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

WELKER, Gisele Michele. **Transversalidade nas ações da Educação Especial: A realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos participantes da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto intitulado O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE) NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE: ENTRE DESAFIOS POLÍTICOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS, objetiva caracterizar as demandas e os desafios do NAPNE no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais da Região Nordeste considerando os documentos institucionais que orientam suas ações.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a um questionário acerca da sua atividade profissional desenvolvida frente à coordenação do NAPNE em seu campus.

O orientador Allan Rocha Damasceno e a orientanda Rosilene Lima da Silva, Mestranda do PPGEDUC – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como Nome, Endereço, Responsável, etc.) e profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar se desejar sair da pesquisa.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de dúvidas, sugestões ou reclamações sobre o estudo ligar para UFRRJ (21) 2682-4862 ou mesmo para a mestranda (21) 99455-1520 ou enviare-mail para rosilenelima@ifma.edu.br

Data: ____ de _____ de 2016.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

Apêndice B – Questionário da Pesquisa:

QUESTIONÁRIO



Sigla da instituição/Campus: _____ Cargo: _____

1. No seu campus, há estudantes com necessidades específicas matriculados(as)?
 Sim Não
2. Há uma política de cotas para o ingresso dos estudantes com necessidades específicas em seu campus?
 Sim Não
3. Qual é o órgão máximo que responde pelas ações de inclusão dos estudantes com necessidades específicas em seu instituto?
 Pró-Reitoria de Ensino Pró-Reitoria de Extensão Diretoria de Direitos Humanos e Inclusão Social ou similar Outro. Qual? _____
4. O NAPNE Já foi implantado em seu campus?
 Sim Não
 4.1 Em caso afirmativo, em que ano? _____
5. Quais profissionais compõem o NAPNE de seu campus?

6. Qual é a infraestrutura que o NAPNE possui em seu campus? Há uma verba específica para as atividades desenvolvidas pelo Núcleo?

7. Há atendimento educacional especializado em seu campus? Como ele é realizado? Há um professor(a) específico(a) para esse atendimento?

8. Há em sua escola uma sala de recursos multifuncionais? Há equipamento e materiais para atendimentos específicos? Quais são os equipamentos e materiais que o seu campus possui?

9. Houve algum programa e/ou projeto institucional de formação continuada para os profissionais da sua escola voltados para a inclusão de estudantes com necessidades específicas? Em caso afirmativo, que tipo de formação? Quem a ofereceu?

10. Na sua opinião, quais são os desafios encontrados na execução das orientações presentes nos documentos institucionais relativas à Educação Inclusiva em seu campus?

11. Você gostaria de acrescentar algo sobre o assunto?

Apêndice C – Quadro Estudo da Arte

| AUTOR | PESQUISA | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (UNIVERSIDADE) | ORIENTADOR | ANO |
|-------------------------------|---|---|--|------|
| Aline Hygino C. Monteiro | Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus VoltaRedonda: Um estudo de caso das licenciaturas em Física e em Matemática | Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ) | Márcia Denise Pletsch | 2014 |
| Amanda Carlou | Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ | Educação (UERJ) | Rosana Glat | 2014 |
| Ana Lídia Braga Melo Cunha | O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios | Pós-graduação Educação Profissional (IFRN) | Lenina Lopes Soares Silva | 2015 |
| Angélica Moura S.Cunha | Educação Profissional e inclusão de alunos com deficiência: Um estudo no Colégio Universitário/UFMA | Mestrado em Educação (UFMA) | Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho | 2011 |
| Andréia da Silva Bez | Inclusão Escolar: As experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio | Educação Agrícola (UFRRJ) | Lucilia Augusta Lino de Paula | 2011 |
| Cláudia Luiza Marques | Educação Profissional: O ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. | Educação (UFB) | Amaralina Miranda de Souza | 2014 |
| Fernanda C. C. Lima Coimbra | Aluno com deficiência visual: Perspectivas de Educação Profissional Inclusiva na história e memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012 | Mestrado em Educação Brasileira (UFCE) | José Geraldo Vasconcelos | 2012 |
| Gerline Maciel A. da Costa | Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): Ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco | Mestrado em Educação Brasileira (UFAL) | Neide de Lourdes Frederico Fumes | 2011 |
| Gilvana Galeno Soares | Atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN | Educação (UFRN) | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo | 2015 |
| Gisiele Michele Welker | Transversalidade nas ações da Educação Especial: A realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul | Educação (UFMS) | Silvia Maria de Oliveira Pavão | 2017 |
| Gustavo Mauricio E.de Azevedo | O Programa TEC NEP no CEFET-PE: Da inviabilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais | Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste (UFPE) | Sylvana Maria Brandão de Aguiar | 2007 |
| Hildebrando Esteves Neto | Preconceito e contato intergrupar: Um estudo do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas | Doutorado Interinstitucional em Psicologia (UFPB/IFMT) | Ana Raquel Rosa Torres | 2014 |
| Isa Regina dos Santos Anjos | Programa TEC NEP: Avaliação de uma Proposta de Educação Profissional Inclusiva | Educação Especial (UFSCAR) | Enicéia Gonçalves Mendes | 2006 |
| Izaura Maura de A. da Silva | Políticas de Educação Profissional para pessoas com deficiência | Educação (UFMG) | Rosemary Dore | 2011 |
| Júlia Gonçalves Rech | O caráter humanitário da formação dos sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina | Educação (UFSC) | Maria Helena Michels | 2012 |
| Kátia Cristina Bezerra Moura | A política de inclusão na Educação Profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife | Educação (UFPB) | Wilson Honorato Aragão | 2013 |
| Magali Inês Pessini | As Políticas Públicas Inclusivas em âmbito da Educação Profissional Tecnológica: A Percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência no IFRS | Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE) | Noberto Kuhn Júnior | 2015 |
| MarisangeBlankZambrogo | As políticas de inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: O caso do Instituto Federal do Espírito Santo | Educação (UFES) | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto | 2013 |
| Rafael BlankLeitzke | Profissionalização e educação especial: Um estudo do processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas | Educação, Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente (UFPel) | Mauro Augusto Burkert Del Pino | 2011 |
| Rivânia de Sousa Silva | Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP | Educação (UFRN) | Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo | 2014 |

| | | | | |
|-------------------------------|--|---|---------------------------------|------|
| Rosângela Maria de Sales Mota | A Educação Especial no Ensino Profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais: Possibilidade de inclusão | Educação Agrícola (UFRRJ) | Rosa Cristina Monteiro | 2008 |
| Rosilene Gonçalves da Silva | Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES Campus Vitória | Educação (UFES) | Edna Castro de Oliveira | 2014 |
| Sandra Margon | Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: Um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco na deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – Câmpus Santa Teresa | Educação Agrícola (UFRRJ) | Denis Giovanni Monteiro Naiff | 2012 |
| Sirlei Bortolini | Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva | Educação Agrícola (UFRRJ) | Lucília Augusta Lino de Paula | 2012 |
| Sula Cristina Teixeira Nunes | O Programa TEC NEP: A educação profissional na perspectiva inclusiva | Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos (UFRS) | Nalú Farenzena | 2012 |
| Tânia Maria Neves Waldemar | Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais | Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (UNA) | Lucília Regina de Souza Machado | 2012 |
| Vanderley Flor da Rosa | Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica | Educação (UNESP – Campus Marília) | Neusa Maria Dal Ri | 2011 |
| Vânia Meneghini da Rocha | A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? | Educação (UNIVILLE) | Rosânia Campos | 2016 |
| Yvone Bazbuz da Silva Santos | As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. | Educação (UFCE) | Elenilce Gomes de Oliveira | 2011 |

ANEXO**Anexo A – Manual de orientação**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DEPARTAMENTO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
COORDENAÇÃO-GERAL DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Coordenação de Ações Inclusivas

Manual de Orientação



**Tecnologia, Educação, Cidadania e
Profissionalização para Pessoas com
Necessidades Específicas**

Brasília/DF, dezembro de 2010

TEC NEP

- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas -

Apresentação

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Especial - SEESP – desenvolve, desde julho de 2001, a ação *TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas*, a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando instrumentalizar Centros de Referência para garantir o acesso, permanência e saída com sucesso dessa essas instituições para o acesso, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento) em cursos desenvolvidos em seus espaços formativos. Inicialmente, a ação está direcionada às Instituições Federais (Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), mobilizando inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, organizações não governamentais além de estados e municípios, almejando melhorar as condições de vida dos estudantes com necessidades específicas em relação aos cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, incluindo aqueles que habilitem ou reabilitem pessoas em atividades laborais, permitindo sua reinserção no mundo laboral. Sempre se deve ter em vista uma conciliação dos interesses e potencialidades desses estudantes com as demandas do mundo produtivo, numa perspectiva de levá-los a um desempenho eficaz e produtivo.

Assim, a Ação TEC NEP desenvolve ações de formação de recursos humanos, estruturando as Gestões Regionais, Estaduais e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, bem como organiza Seminários em nível Nacional, estaduais e locais objetivando consolidar o trabalho em nível nacional, possibilitando cada vez mais a inclusão social dessa clientela.

1 - O que é a ação TEC NEP?

É uma ação que visa a instrumentalização das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFECT) para o atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em cursos de formação inicial, técnicos e tecnológicos, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como com outras parcerias.

2 - Qual a sua composição?

A ação TEC NEP é constituída por um Grupo Gestor Central, com técnicos da SETEC e da SEESP, por 05 (cinco) pólos, com gestores regionais. E por gestores estaduais, na medida em que forem se desenvolvendo os eventos estaduais de implementação da ação.

3 - Como se constituem as Gestões?

A gestão regional e a gestão estadual são constituídas por portaria da SETEC, cabendo somente a ela essa prerrogativa.

4 - Qual o papel dos gestores?

Os gestores têm, na hierarquia apresentada, o papel de implementar políticas de atendimento aos estudantes com necessidades específicas, o que exige uma organização dos serviços a serem desenvolvidos em diferentes instâncias, assim estruturadas:

Grupo Gestor Central - Assume o papel de coordenação de todo processo. D dele emanam orientações, confirmações, expedientes, datas de eventos, reuniões de trabalho e atividades de implementação do Programa TEC NEP em todo o Brasil.

Gestor(a) Regional - Em articulação com o Grupo Gestor Central, assume o mesmo papel no nível de sua região. Repassa as orientações para os Gestores Estaduais e coordenadores(as) de núcleos locais. Trabalha como ligação entre o Grupo Gestor Central e os gestores(as) estaduais.

Gestor(a) Estadual - Com as orientações do(a) gestor(a) regional, implementa as ações do Programa em seu respectivo estado, ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições/organizações estaduais que militam no atendimento às pessoas com necessidades específicas. Trabalha como ligação entre o(a) gestor regional e os NAPNEs das instituições envolvidas, em seu Estado.

5 - O que é o Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE em cada Instituição?

É o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação do TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.

6 - Como deve ser Instituído o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE?

Deverá ser instituído por portaria da Reitoria (ou Direção Geral) da instituição, com a designação do(a) Coordenador(a) e, se for o caso, o período em que estará à frente dos trabalhos. Não é necessário serem designados os membros, que podem participar por adesão.

7 – Qual a composição do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE?

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas será composto por recursos humanos da instituição (sociólogos, psicólogos, supervisores, orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes e discentes) além de pais, parentes e outras pessoas envolvidas com a Inclusão. O Núcleo terá um(a) Coordenador(a) e os outros serão denominados membros.

8 - Qual a função do(a) Coordenador(a) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE?

O(A) Coordenador(a) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas tem como função articular os diversos setores da sua instituição nas atividades relativas a Inclusão, definindo prioridades, recursos humanos e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. Tem também a função de acompanhar/gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para Pessoa com Necessidades Específicas, órgãos públicos e outros setores afins. Cuida da divulgação de informações do TEC NEP.

9 - Qual a função dos Membros no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE?

Os Membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas tem como função subsidiar a Coordenação em suas atividades bem como sugerir idéias, apresentar demandas, propostas, etc., além de solicitar adaptações que ajudem a garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades específicas e facilite seu encaminhando ao mundo produtivo. Devem também participar de todo o planejamento, execução e avaliação das ações do Núcleo. Podem, ainda, sugerir datas de reuniões e, eventualmente, representar o Coordenador em eventos internos.

10 - Qual infra-estrutura é necessária para instalações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE?

O local a ser reservado para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas deverá ter acessibilidade física e deverá ser providenciado ao Setor: telefone, microcomputador com softwares específicos e impressora (convencional e Braille), mesa de reuniões e uma pessoa secretariando.

11 – Contatos

E-mail institucional: tecneq@mec.gov.br

Fones: (61) 2022.8540/8541/8575/8572

Fax: (61) 2022.8557

COMO TRATAR CORRETAMENTE PESSOA(S) COM NECESSIDADE(S) ESPECÍFICA(S)

- TODAS

1.

Errado: Evitar falar com os deficientes sobre coisas que uma pessoa convencional pode fazer e eles não.

Certo: Conversar normalmente sobre todos os assuntos, pois é bom para todos nós falarmos de coisas que não podemos fazer por causa de nossa limitação.

2.

Errado: Elogiar ou depreciar uma pessoa somente por sua limitação.

Certo: Tratar a pessoa como alguém com limitações específicas, porém com as mesmas qualidades e defeitos de qualquer ser humano.

3.

Errado: Superproteger a pessoa, fazendo coisas por ele.

Certo: Permitir que a pessoa desenvolva ao máximo suas potencialidades, ajudando-o apenas quando for realmente necessário ou solicitado.

4.

Errado: Chamar a pessoa pelo apelido relativo à sua deficiência (ex: surdinho, mudo, ceguinho, maneta etc.).

Certo: Chamar a pessoa pelo nome, como se faz com qualquer outra.

5.

Errado: Dirigir-se a uma pessoa cega como se ela fosse surda, fazendo esforço para que ouça melhor. O cego não é surdo.

Certo: Conversar em tom de vocal normal.

6.

Errado: Referir-se à deficiência como uma desgraça, algo que mereça piedade e vá ser compensado no céu.

Certo: Falar da deficiência como uma situação, entre outras, que limita a vida em alguns aspectos específicos.

7.

Errado: Demonstrar pena de uma pessoa deficiente.

Certo: Tratá-la como alguém capaz de participar da vida em todos os sentidos.

8.

Errado: Usar adjetivos como "maravilhoso", "fantástico" etc., cada vez que se vê uma pessoa deficiente fazendo algo que aparentemente não conseguiria (por exemplo, ver o cego discar o telefone ou ver as horas ou um surdo falar e/ou compreender o que lhe falam).

Certo: Conscientizar-se de que a pessoa deficiente desenvolve estratégias diárias para superar os obstáculos, e não mostrar espanto diante de um fato que é comum para ela.

9.

Errado: Referir-se às habilidades de um deficiente como "sexto sentido" ou como uma "compensação da natureza".

Certo: Encarar como decorrência normal do desenvolvimento de habilidades de uma pessoa comum.

10.

Errado: Evitar usar as palavras descontextualizadas (ver, ouvir, andar, comer, etc.) diante de pessoas cegas, surdas ou privadas de movimentos.

Certo: Conversar normalmente para que não se sintam diferenciados ou constrangidos ao falar com seu interlocutor.

11.

Errado: Deixar de oferecer ajuda a uma pessoa deficiente em qualquer situação, interpretando que isto pareça um gesto de piedade.

Certo: Ajudar o deficiente sempre que necessário ou solicitado, se colocando à disposição.

12.

Errado: Supervalorizar o deficiente, achando que ele pode resolver qualquer problema sozinho.

Certo: Conscientizar-se de que as limitações de um deficiente são reais e muitas vezes ele precisa de auxílio.

13.

Errado: Recusar a ajuda oferecida por uma pessoa deficiente, em qualquer situação ou tarefa, por acreditar que não seja capaz de realizá-la.

Certo: Confiar na pessoa, acreditando que ela só lhe oferecerá ajuda se estiver segura de poder fazer aquilo a que se propõe. O deficiente conhece melhor do que ninguém suas limitações e capacidades.

14.

Errado: Ao falar com uma pessoa deficiente (principalmente com o cego), dirigir-se ao acompanhante do deficiente, e não a ela, como se fosse incapaz de pensar, dizer e agir por si.

Certo: Dirigir-se sempre ao próprio deficiente, quando o assunto referir-se a ele, mesmo que esteja acompanhado.

15.

Errado: Segurar o deficiente, na tentativa de ajudá-lo, quando já houver uma pessoa orientando-o, principalmente no caso do cego.

Certo: Quando houver necessidade ajuda ou orientação, apenas uma pessoa deve tocar o deficiente, a não ser em situações muito específicas, que peçam mais ajuda (por exemplo, carregar uma cadeira de rodas para subir uma escada).

16.

Errado: Avançar subitamente sobre uma pessoa deficiente por achar que ela não vai conseguir realizar uma tarefa (por exemplo, quando o cego está levando o garfo à boca), se ela não solicitar ajuda.

Certo: Permitir que a pessoa realize sozinha suas tarefas, mesmo quando lhe parecer impossível. Só se deve socorrê-lo em caso de perigo.

- DEFICIENTES VISUAIS

1.

Errado: Agarrar ou empurrar uma pessoa cega pelo braço para guiá-la, pois ela perde a orientação.

Certo: Deixar que o cego segure em seu braço ou apoie a mão no ombro de quem o guia.

2.

Errado: Carregar o cego (ajudá-lo a atravessar a rua, tomar condução, subir ou descer escadas, etc.).

Certo: Auxiliá-lo nestas situações apenas até o ponto em que realmente seja solicitado ou extremamente necessário, para evitar atrapalhá-lo ou constrangê-lo.

3.

Errado: Pegar a pessoa cega pelo braço para colocá-la na posição na posição correta de sentar numa cadeira.

Certo: Colocar a mão do cego sobre o espaldar da cadeira e deixar que ele se sente como achar melhor.

4.

Errado: Ao receber uma pessoa cega em sua casa, deixá-la orientar-se sozinha.

Certo: Ao receber uma pessoa cega em sua casa, indique-lhe todas as dependências e os possíveis obstáculos, deixando que ela se oriente, colocando-se disponível para mostrar-lhe novamente alguma dependência, caso ache necessário.

5.

Errado: Constranger-se em avisar, ao receber uma pessoa cega em sua casa, de que ele está com alguma coisa errada na sua vestimenta ou aparência física, ou que está fazendo movimentos não usuais, como balançar-se ou manter a cabeça baixa durante uma conversa.

Certo: Conscientizar-se de que a pessoa cega, por não enxergar, não segue o padrão de imitação visual, não podendo, portanto, seguir o comportamento aparente das pessoas videntes. Avisar a pessoa cega sempre que perceber que ele está com aparência ou comportamento fora do padrão social normal, evitando que ele caia no ridículo.

6.

Errado: Agarrar a pessoa cega com intuito de orientá-la quando ela está caminhando normalmente na rua.

Certo: Deixar que o cego aprenda por si só a transpor os obstáculos da rua, pois ele é capaz de fazê-lo sozinho. Segurar seu braço, exceto no sinal ou diante de algum perigo real, na verdade o desorienta.

- DEFICIENTES AUDITIVOS

1.

Errado: Chamar a atenção, em caso de deficiente auditivo, para o aparelho de surdez.

Certo: Estimular o uso do aparelho, encarando-o com a mesma naturalidade com que são vistos os óculos.

2.

Errado: Gritar de longe e/ou às costas de uma pessoa surda, para chamá-la.

Certo: Para chamar a atenção de uma pessoa surda que esteja de costas, deve-se tocá-la, de leve, no braço, antes de começar a falar com ela.

3.

Errado: Gritar para chamar a atenção de uma pessoa surda que esteja em perigo.
Certo: Procurar chegar até ela o mais rapidamente possível, procurando ajudá-la.
Lembrar que uma pessoa que atravessa a rua pode ser surda e, por isso, não ouvir a buzina de seu carro.

- DEFICIENTES FÍSICOS

1.

Errado: Agarrar pelo braço pessoas com muletas, ou segurar abruptamente uma cadeira de rodas, ao ver o deficiente diante uma possível dificuldade.
Certo: Ao ver o deficiente diante de um possível obstáculo, perguntar se ele precisa de ajuda, e qual a maneira correta de ajudá-lo. Agarrar um aparelho ortopédico ou uma cadeira de rodas, repentinamente, é uma atitude agressiva, como agarrar qualquer parte do corpo de uma pessoa comum sem aviso.