



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

GERLINE MACIEL ALMEIDA 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**

**MACEIÓ
2011**

GERLINE MACIEL ALMEIDA 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**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

**MACEIÓ
2011**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

- C837n Costa, Gerline Maciel Almeida da.
Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) : ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco / Gerline Maciel Almeida da Costa. – 2011.
133 f.
- Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 117-128
Apêndices: f. 129-133.
1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Educação profissional tecnológica. 4. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. I. Título.

CDU: 376

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco.

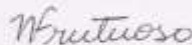
GERLINE MACIEL ALMEIDA DA COSTA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de setembro de 2011.

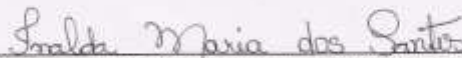
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes
(Orientadora - CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Maria Núbia Medeiros de Araújo Frutuoso (IFPE)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho (*in memoriam*) do meu pai **Gerson Carvalho Maciel**, que deixou a vida terrena e foi para a vida eterna no ano de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus na condução dos meus estudos, em propiciar forças ao alcance de novos horizontes, ao abrir a mente e o coração para ser mais humano no olhar diferenciado ao próximo.

Ao meu esposo e companheiro Carlos, pela sua paciência mesmo nos momentos mais críticos, por ser o principal alvo de estímulo a realização desse trabalho. A minha filha Cíntia ao encorajar a finalização desta dissertação. A minha mãe Euline pelo esforço em tentar compreender minhas ausências.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pelos saberes e experiências compartilhadas, em particular destaque agradeço a Professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes pela sábia orientação.

A banca examinadora na pessoa da Profa. Dra. Núbia Frutuoso e Dra. Profa. Inalda Santos por enriquecer o trabalho com críticas e sugestões.

Aos amigos do MINTER, GEEAMA e NEEDI pela troca de conhecimento e incentivo

Aos servidores do NAPNE, em especial ao Mestre Gustavo Estevão que influenciou meu crescimento acadêmico. Aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais que passaram pelo NAPNE e aos que lá se encontram agradeço pela valiosa contribuição.

A todos os profissionais envolvidos na parceria firmada entre o Instituto Federal de Pernambuco com a Universidade Federal de Alagoas para realização do MINTER/IFPE.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial** (Resolução N° 02/2001, do CNE).

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as ações do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) para atender os pressupostos do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) no que se refere ao Ingresso, a Permanência e a conclusão com êxito dos alunos com NEE na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Foi utilizada uma abordagem da pesquisa de natureza qualitativa, em específico um estudo de caso, que focou o NAPNE de uma instituição de ensino em Pernambuco, representado pelo total de 09 sujeitos diretamente envolvidos com o Núcleo (alunos e ex-alunos com NEE e membros da gestão e da equipe do NAPNE) que participaram da pesquisa. Entrevistas semi-estruturadas e a análise documental foram empregues para o processo de coleta de dados. Em termos de resultados, no olhar dos alunos, as expectativas da proposta do TEC NEP no Ingresso na EPT através do vestibular foram alcançadas ao seguir a legislação vigente. No pressuposto da Permanência e conclusão com êxito, as ações mais evidenciadas foram as de articulação entre os professores e apoio na aprendizagem. Os recursos técnicos não atendiam às necessidades dos alunos que, todavia, avaliaram a atuação do NAPNE *como boa*. Prevaleceram, nas sugestões dos alunos a divulgação do Núcleo, a necessidade do apoio institucional e a aquisição de bens e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA). Em relação aos membros da equipe do NAPNE, houve maior indicação das ações relativas às palestras/oficinas e as bolsas de extensão. Para a Permanência e conclusão com êxito, as ações destacadas pelos profissionais do NAPNE, foram o apoio no aprendizado dos alunos em articulação com os professores. Os membros do NAPNE relacionaram os *aspectos institucionais negativos* com a resistência dos professores à educação inclusiva, a desarticulação entre o NAPNE e os setores da instituição e as divergências políticas internas entre os gestores. Entre os *aspectos institucionais facilitadores*, foi indicado pelos membros do NAPNE o princípio norteador de a educação inclusiva constar no Estatuto dos Institutos Federais (IFs). Para a melhoria do atendimento no NAPNE, as sugestões apontavam para a aquisição de material permanente/consumo e de novas tecnologias, a valorização da Assessoria de Políticas Inclusivas, um curso para eliminar as resistências atitudinais e a regulamentação da educação inclusiva na instituição. Apesar dos limites, a atuação do NAPNE e dos *aspectos negativos* superarem os *aspectos positivos*, concluímos que as ações do NAPNE têm harmonia com a política proposta pelo TEC NEP, além de concretizar na prática a teoria da cultura da “educação para a convivência”, em uma instituição de ensino profissional tecnológico do Estado de Pernambuco.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Profissional Tecnológica. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. NAPNE.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the actions of the Center for Assistance to Students with Special Educational Needs (NAPNE) to meet the assumptions of Professional Technology Educational Program for people with Special Educational Needs (VTEP SEN) in relation to students' Admission, Permanence and the successful completion of these students with Special Educational Needs (SEN) in Technological and Professional Education (TPE). This study was based on a qualitative approach in case study research focused on the NAPNE of an educational institution in Pernambuco with 9 participants in this core (students and alumni members with NEE and NAPNE staff). We used Semi structured interviews and document analysis for data collection. According to students' point of view, the expectations of VTEP SEN proposal, concerning the students' admission through an entrance test were achieved according to current legislation. Under the assumption of Permanence and successful conclusion, the most evidenced actions were those ones which had a link between the teachers and support learning. The technical resources did not meet the students' needs however, they evaluated NAPNE performance *as good*. Some of the students' suggestions were that the Center must be publicized, there is a need for institutional support and the acquisition of Assistive Technology (AT) equipment and property. Regarding NAPNE staff, there was higher incidence in actions related to workshops / lectures and the studentships extension. For Permanence and successful completion, NAPNE staff highlighted the following actions: supporting the students' learning with the teachers. NAPNE staff also related the negative institutional aspects in relation to teachers' resistance to inclusive education, the disarticulation between NAPNE and sectors of the institution and the internal political differences among managers. Among the institutional facilitating aspects, NAPNE staff indicated the guiding principle of inclusive education to be included in the Statute of the Federal Institutes (FIs). In order to improve NAPNE staff attendance the suggestions point to a purchase of permanent / consumer and new technologies, the enhancement of Inclusive Policies Advisor, a course in order to eliminate people's attitudinal resistance and regulation of inclusive education in the institution. Despite its limitations, NAPNE performance and the negative aspects overcome the positive ones, we conclude that NAPNE actions are consistent with the policy proposed by SEN TPA, in addition to achieving in practice the theory of the "education for coexistence" culture, in a technological professional educational institution in the State of Pernambuco.

Keywords: Inclusive Education. Technological Professional Education. Students with Special Educational Needs. NAPNE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -- Alunos e ex-alunos com NEE atendidos pelo NAPNE	22
Quadro 2 -- Equipe do NAPNE	24
Quadro 3 -- Ações do NAPNE / Alunos com NEE	86
Quadro 4 -- Avaliação do NAPNE / Alunos com NEE	89
Quadro 5 -- Sugestões para o NAPNE / Alunos com NEE	94
Quadro 6 -- Ações do NAPNE / Equipe	102
Quadro 7 -- Avaliação do NAPNE / Equipe	104
Quadro 8 -- Aspectos negativos e positivos à ação do NAPNE	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação e Assistência à Criança Deficiente
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CHESF	Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEN	Diretoria de Ensino
DEX	Diretoria de Extensão
DF	Deficiência física
DV	Deficiência Visual
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
NAPNEs	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCD	Pessoas com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TA	Tecnologias Assistivas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UDESC	Universidade Federal de Santa Catarina
UEPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNINTUR	Universalizando o Turismo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO NAPNE.....	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS ALUNOS (AS) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O TÉCNICO-ADMINISTRATIVO E A COORDENADORA DO NAPNE, E O GESTOR ESTADUAL DO PROGRAMA TEC NEP NO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	133

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	TRILHAS METODOLÓGICAS.....	20
1.1	Participantes da pesquisa.....	21
1.2	Procedimentos éticos na pesquisa.....	25
1.3	Coleta de dados.....	25
1.4	Organização e procedimentos para análise dos dados.....	27
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	29
2.1	Caminhos da educação inclusiva.....	29
2.2	Educação como direito.....	35
2.3	Barreiras a educação inclusiva.....	41
2.4	Programas educacionais inclusivos.....	48
3	CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	51
3.1	Educação profissional à educação profissional tecnológica.....	51
3.2	Expansão da rede federal de educação profissional.....	65
3.3	Programas educacionais para a formação profissional.....	67
3.4	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais (TEC NEP)..	68
4	MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS AÇÕES DO NAPNE.....	75
4.1	Ações do NAPNE sob o olhar dos alunos com NEE.....	76
4.1.1	Tomada de conhecimento do NAPNE.....	77
4.1.2	NAPNE: atividades realizadas.....	78
4.1.3	Ingresso na educação profissional.....	80
4.1.4	Permanência e conclusão com êxito.....	82
4.1.4.1	Como os alunos com NEE avaliaram o NAPNE.....	86

4.1.4.2	Ingresso no mercado de trabalho.....	89
4.1.5	Sugestões dos alunos com NEE à melhoria do atendimento no NAPNE.....	93
4.2	Ações do NAPNE sob o olhar do Técnico-Administrativo, da Coordenadora e do Gestor Estadual do TEC NEP no Estado de Pernambuco.....	95
4.2.1	Ações e atividades do NAPNE.....	95
4.2.2	Igualdade de oportunidades: ingresso na EPT.....	99
4.2.3	Permanência e conclusão com êxito.....	100
4.2.3.1	Avaliação da equipe do NAPNE sobre as ações do Núcleo.....	103
4.2.3.2	Ingresso no mercado de trabalho.....	108
4.2.4	Sugestões da equipe do NAPNE à melhoria do atendimento.....	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICES.....	129

INTRODUÇÃO

Ao voltar no tempo, recordo passagens que marcaram minha vida e contribuíram para o meu atual momento. Relembro a conclusão do curso pedagógico, o antigo normal. Já àquela época, a sociedade (representada pelos pais, os parentes e os amigos) dizia: “ser professora não compensa: trabalha-se muito, ganha-se pouco e, ainda por cima, não há reconhecimento”. Ciente dos desafios a enfrentar nessa profissão, escolhi uma atividade em que nada lembrava a escola e o lecionar.

Ao ingressar no serviço público federal, participei de alguns programas sociais, na área de planejamento, que visavam à melhoria das condições de vida das populações de baixa renda da região Nordeste. Esse trabalho ocasionava um envolvimento com pessoas extremamente carentes e suscitava em uma realização pessoal e profissional. Lamentavelmente, as políticas governamentais desde aquele tempo não previam uma ação continuada, condicionando a existência dos programas sociais aos interesses que, sem dúvida, não eram o da coletividade.

Mais tarde, formada na área da Educação, (Licenciatura em Língua Portuguesa/Inglês), o destino não permitiu, de imediato, a entrada na área educacional. Entretanto, com a minha transferência para um órgão de ensino, alcancei, no ambiente institucional, a percepção de uma nova realidade e também de novos questionamentos.

Contudo, na escola, as funções administrativas não permitiam um relacionamento mais amplo com os discentes. Mesmo assim, no dia-a-dia, ao dispensar maior atenção aos alunos, descobri as suas carências (financeiras, afetivas, etc.), além de entender que, era necessário participar ativamente das ações da instituição. Dessa forma, decidi ser membro integrante da equipe proponente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No ano de 2007, a instituição de ensino ministrou o Curso de Especialização em Gestão Pública, ocasião em que retornei à vida acadêmica. Ao participar, como ouvinte, de um seminário sobre Pessoas com Deficiências (PCD), lembrei que, em 2005, a instituição inaugurou o Núcleo de Atendimento aos Alunos com

Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)¹, para acompanhar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)², na seleção do vestibular, como também para fornecer condições à sua permanência. A abordagem desse seminário cativou-me intensamente, levando a escolher a temática da inclusão para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, no desejo em aprofundar os conhecimentos sobre o tema, fui transferida para o NAPNE.

No envolvimento com esses estudos, fui incentivada a ter como referência o direito de todos à educação, instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, no artigo 205³. É importante ressaltar que essa legitimação garante também, que deve existir, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado (AEE)⁴ às pessoas com deficiências⁵.

Na busca do acesso e das condições de uma educação de qualidade para os alunos com necessidades específicas, a oferta do AEE visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem às barreiras que impedem e/ou dificultam a plena participação dos alunos. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008). Terminologia

Entretanto, entendo que receber e atender alunos com NEE, não significa apenas confrontar-se com uma igualdade teórica. Ainda que esse direito seja garantido por lei, faz-se necessário transformar a realidade da nossa prática educacional. No Brasil, o desafio maior à educação está em aplicar as leis em defesa dos alunos com NEE, em particular, na política do AEE, através dos procedimentos que viabilizam sua atuação. Termo Emprego

Segundo Mantoan (2008, p. 10), “o direito à educação esbarra no problema da igualdade de oportunidades, que não se compatibiliza com os ideais inclusivos,

¹ Em 2005, o NAPNE adotava essa terminologia, como também no início da pesquisa no ano de 2009, justificando o uso dessa terminologia para o título da dissertação. Ressaltamos, entretanto que, consta no Art. 3º, da Portaria SETEC nº 29, de 25 fevereiro de 2010, a terminologia Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-NAPNEs.

² São muitas as controvérsias a respeito da terminologia para designar esse segmento da sociedade e qual a adequada denominação a ser usada. Entretanto, a terminologia “alunos com NEE” era a empregada pelo Programa TEC NEP do MEC/SETEC no início da presente pesquisa, em consonância com a Declaração de Salamanca, e, portanto, a terminologia que será adotada.

³ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁴ Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

⁵ Pessoas com deficiências. Terminologia do AEE, Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

pois muitas vezes essa igualdade está a serviço da exclusão e até a justifica”. A autora esclarece ainda que, algumas pessoas podem ficar fora da escola por não se encaixarem em uma oportunidade igual de educação para todos e que suas diferenças não são consideradas.

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), revelou que existem 190.732.694 habitantes no Brasil, porém, esse censo não apresentou o percentual do número das pessoas que têm algum tipo de deficiência intelectual permanente ou física permanente (tetraplegia, paraplegia, hemiplegia, falta de membro ou de parte dele), deficiência auditiva, visual e motora. Considerando que nessa população, estão inseridos alunos com NEE e, ciente das adversidades enfrentadas por esses alunos, como cidadã e educadora, ao refletir sobre o exercício do direito e sobre a realidade escolar, observo na educação, evidências de que a existência de documentos oficiais, não garante o direito à educação para a grande parte das pessoas com deficiência.

Entre as lacunas da educação, destaco o evidenciado, na Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2008, que demonstra que o Brasil, em 2007, contava com 14,1 milhões de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou de mais idade e, que na distribuição espacial desse grupo, 52% dos analfabetos de 15 anos ou mais, estavam na região Nordeste. De acordo com a divulgação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), cerca de 45% dos alunos pesquisados, eram incapazes de entender corretamente o que liam.

Ferreira (2004, p. 37) diz que “os estudos da realidade social da escola evidenciam que ela ainda não conseguiu equacionar um dos seus mais sérios problemas, conhecido como o fenômeno do fracasso escolar”. Ao analisar a educação no país, em particular na escola pública, Patto (1995) enfatiza que essas instituições de ensino, geralmente, vão de encontro à cidadania do direito⁶ das crianças, impedindo que a escolarização aconteça de fato e, atribui sobre suas famílias e às próprias crianças, a culpa do fracasso escolar. Essa relação de culpabilidade, ainda de acordo com a autora, está associada à preconceitos sócio-educacionais e se encaixam, nesse contexto, aos alunos com deficiências.

⁶ A Constituição Federal de 1988 com a nova Carta brasileira introduziu no Estado, a concepção contemporânea de cidadania, ao romper com a ordem jurídica anterior, ao comungar com os direitos humanos internacionais. Entre esses direitos, está a proteção do direito humano à educação, no esboçar concreto de sua função e implementação na sociedade.

Nessa linha de pensamento, percebo as dificuldades das pessoas com deficiência em ter acesso à educação, principalmente com qualidade, devido à existência de entraves nos próprios sistemas educacionais, nas escolas e nos professores, que necessitam de mais aptidão para atender a diversidade com práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e métodos de avaliações que levam à Educação Inclusiva de qualidade. Fávero (2008, p. 22) lembra que:

Os alunos com deficiência não são os únicos cujo rendimento diverge dos “padrões” comuns, principalmente quando métodos e práticas de ensino não trazem nada que complemente as diferenças em sala de aula. Por isso esses padrões e práticas é que têm que ser revistos com urgência, para o bem da educação como um todo.

Segundo Mantoan (2008, p. 61), o ensino de qualidade é atendido “quando as ações educativas se pautam em solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos que estão direta ou indiretamente neles envolvidos”. Para melhorar a qualidade de ensino e trabalhar as diferenças na sala de aula, Mantoan (2008, p. 63) diz que: “é preciso que enfrentemos o desafio da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão e desconsideremos as soluções paliativas, sugeridas para este fim”.

Nesse cenário, com foco nas desigualdades sócio-educacionais existentes no País, em específico nas aplicadas aos alunos com NEE, anseio pela necessária ampliação dos espaços inclusivos, ao buscar soluções que minimizem a exclusão educacional.

Entendo que o NAPNE ao ser parte do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização (TEC NEP) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e ao ter uma política pública educacional inclusiva, que busca a melhoria do atendimento aos alunos com NEE, fez brotar o estímulo para desenvolver a presente pesquisa, que questionou: as ações desenvolvidas pelo NAPNE atendem às necessidades educacionais especiais dos alunos com NEE como determina os pressupostos do TEC NEP sobre o Ingresso na Educação Profissional Tecnológica (EPT), e da Permanência e Conclusão com êxito desses alunos?

É importante ressaltar a realização de muitas pesquisas na área da educação inclusiva nos anos recentes, entretanto, ainda são poucas as voltadas para a Educação Profissional, em específico à inclusão dos alunos com NEE com o apoio

do TEC NEP. Todavia, deve-se levar em consideração que essa política pública é recente, como a criação dos NAPNE - alguns, ainda estão em fase inicial de implantação.

Ao citar a criação e implementação desses Núcleos, recordo da minha transferência para o NAPNE no ano de 2008 e da significativa mudança dos meus objetivos de vida. Lembro também da recepção entusiástica, do então coordenador do NAPNE que enfatizou: “Bem vinda à vida acadêmica! Tenha certeza que aqui você entrou e daqui você não sai mais”. Hoje compreendo o sentido dessa afirmação, ao vivenciar juntamente com alunos NEE as ações do Núcleo, em um ambiente que propicia o confronto da realidade institucional com a busca em ressignificar as práticas sócio-educacionais em meio à diversidade humana.

No sentido responder ao questionamento levantado, definimos os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar as ações desenvolvidas pelo NAPNE, no atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, de acordo com o MEC/SETEC na pressuposição do TEC NEP, relativo ao Ingresso na Educação Profissional Tecnológica e à Permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE, em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco.

Específicos:

- Analisar as ações já realizadas pelo NAPNE, através do ponto de vista dos alunos e dos ex-alunos com NEE envolvidos com o Núcleo, como também dos membros do NAPNE (o Técnico-administrativo e a Coordenadora do NAPNE, e do Gestor Estadual do TEC NEP no Estado de Pernambuco) e;

- Levantar as sugestões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para a construção de melhorias no atendimento aos alunos com NEE, por meio das ações do NAPNE.

A dissertação está organizada da seguinte forma: começamos com o capítulo intitulado: TRILHAS METODOLÓGICAS, cujos aspectos envolvem a metodologia utilizada desde o início do estudo, ao delinear todos os procedimentos necessários à pesquisa chegando aos resultados da análise.

Consideramos de relevância na compreensão da temática, desenvolver dois capítulos. O primeiro para desvendar tanto a Educação Inclusiva alicerçada na legislação vigente no país quanto as barreiras existentes a essa educação e os programas de governo voltados à inclusão sócio-educacional. O capítulo é intitulado: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.

No segundo capítulo, abordamos no contexto histórico, o impulso da globalização tecnológica na Educação Profissional no Brasil, ao abrangermos as mudanças e a expansão, enfatizando a escola e os professores diante do processo das transformações ocorridas no ensino profissional. Como também, as políticas públicas para implantação nas instituições de ensino, de programas que visam a inclusão educacional profissional, em particular destaque ao TEC NEP, capítulo esse denominado: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.

Na pesquisa de campo, registramos as ações desenvolvidas pelo NAPNE, através dos relatos dos alunos com NEE e dos membros do Núcleo. Ao realizarmos a análise consubstanciada nas falas desses sujeitos trazemos à tona suas vivências e os aspectos que dificultam e facilitam a inclusão na escola, com ênfase às sugestões por eles apresentadas, à melhoria do atendimento do NAPNE. Intitulamos esse capítulo de: MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS AÇÕES DO NAPNE. Ao dar voz aos atores envolvidos na pesquisa, foi possível o confronto da realidade dos fatos, levando-nos a compreensão de que atingimos o nosso objeto de estudo.

1 TRILHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa realizada trata-se de um estudo de caso envolvendo uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco⁷, em específico no ambiente do NAPNE. Buscamos explorar situações da vida real que traduzissem: valores, crenças, hábitos, atitudes, opiniões e outros, para compreensão de fatos que não estão claramente definidos e, deste modo, analisar as ações desenvolvidas nos anos de 2009/2010 e no primeiro semestre de 2011 pelo Núcleo para atender aos alunos com NEE regularmente matriculados na Instituição, além de investigar as ações planejadas para execução ainda no ano de 2011.

O estudo de caso, para Chizzotti (2008), procura conhecer melhor um caso particular em si, porque mesmo em sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso, ainda que este não seja representativo ou ilustrativo de outros casos.

Souza (2005, p.137-138) diz que:

O estudo de caso visa essencialmente à compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

Ainda nessa linha de pensamento, Lüdke e André (1986, p. 23) enfatizam que o estudo de caso “Encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, [...]”.

Optamos por realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa, por concordarmos com Souza (2005, p. 31) que afirma que:

O paradigma *qualitativo* parece ter tido origem no idealismo de Kant (1724-1804). A realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideram.

Triviños (1987) diz que a pesquisa qualitativa desenvolve-se numa interação dinâmica com o processo histórico social que vivenciam os sujeitos. Nessa linha de pensamentos, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa por possibilitar a

⁷ O nome da instituição de ensino pesquisada não foi explicitado por questões éticas e visando manter o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa.

busca da mediação entre o teórico e o prático na tentativa de aproximação das conclusões do fenômeno estudado sobre um determinado problema social com a realidade existente.

Santos (2000) enfatiza que a pesquisa qualitativa é aquela cujos dados e resultados da pesquisa, necessitam e só fazem sentido através de um tratamento lógico, resultante do “olho clínico” do pesquisador.

Entendemos que ao acatar e desenvolver a pesquisa qualitativa voltada ao estudo de caso, com fundamento nas concepções metodológicas dos referidos teóricos, desvendamos a prática escolar da realidade vivenciada no ambiente do NAPNE da instituição pesquisada.

1.1 Os participantes da pesquisa

Esclarecemos que os participantes selecionados para a pesquisa foram os alunos e ex-alunos com NEE da instituição, e os membros da gestão e da equipe técnica do NAPNE. Dividimos os participantes em dois grupos, ou seja, o primeiro formado por esses alunos e ex-alunos com NEE, e o segundo pelos membros do NAPNE, a saber: a Coordenadora, o Gestor Estadual do TEC NEP no Estado de Pernambuco (e ex-Coordenador do NAPNE) e o Técnico Administrativo.

Na seleção do primeiro grupo, foi adotado o critério de que os participantes tivessem sido ou fossem alunos da instituição, como também tivessem recorrido e/ou participado das atividades do NAPNE nos anos de 2009, 2010 e/ou 2011.

Através do Gestor Estadual do TEC NEP em Pernambuco, ex-Coordenador do NAPNE, foram identificados oito alunos e ex-alunos com NEE, que se enquadravam no critério de seleção adotado na pesquisa. Desse total, quatro alunos que eram maiores de idade foram entrevistados e dentre os alunos que eram menores de idade, dois participaram, após a autorização de seus pais. Ressaltamos que um aluno de menor idade, trancou a matrícula e que uma aluna de maior idade, estava trabalhando em outro município do Estado de Pernambuco, portanto não conseguimos fazer o contato para participação da pesquisa.

Quanto ao número de alunos atendidos pelo Núcleo, destacamos a explicação do ex-Coordenador do NAPNE e Gestor Estadual do TEC NEP que declarou que alguns alunos não consideram/consideravam possuir algum tipo de

deficiência, transtorno global do desenvolvimento, e altas habilidades/ superdotação e que, por isso, não recorrem/recorreram ao apoio do NAPNE. Salientou ainda que na proposta de atendimento, o Núcleo respeita o posicionamento desses alunos e que a necessidade não é investigada. Todo o atendimento começa a partir de uma demanda espontânea do aluno. Desta maneira, acatamos a indicação do NAPNE em envolver apenas aqueles casos que o interessado se auto-declara como aluno com NEE

Dessa forma, participaram da pesquisa seis alunos e ex-alunos com NEE. Apresentamos no Quadro 1 as características desses alunos, ao relacionar os nomes⁸, o curso, o ano de ingresso e a deficiência.

Quadro 1 - Alunos e ex-alunos com NEE atendidos pelo NAPNE

ALUNO	CURSO	ANO DE INGRESSO	DEFICIÊNCIA
João	Técnico de Turismo	2004	Deficiência Física
Pedro	Mecânica Industrial	2006	Deficiência Auditiva
Julia	Técnico de Turismo	2006	Deficiência Física
Antonio	Gestão em Turismo	2008	Deficiência Física
Luciana	Saneamento	2010	Deficiência Física
Maria	Eletrotécnica	2010	Deficiência Visual

Fonte: Gestor Estadual do Programa TEC NEP no Estado de Pernambuco (2010)

A seguir apresentamos algumas características de cada um dos alunos e ex-alunos participantes da pesquisa:

- João, ex-aluno do curso Técnico de Turismo, relatou que tinha 21 anos e teve paralisia cerebral ao nascer, afetando sua coordenação motora. Começou a falar e andar aos quatro anos de idade e já operou os tendões. João lembrou: “minha mãe sempre me levou à clínica de fisioterapia e à aula de natação... sempre batalhou muito, me carregava no braço, mas nunca desistiu de mim”. Sentia-se muito apoiado pela irmã, pelos amigos no colégio e pelos professores. Declarou que hoje em dia pode dizer que é um vencedor, e com todas as dificuldades conseguiu ultrapassar as barreiras do dia a dia.

- Antonio, ex-aluno do curso Gestão de Turismo, declarou que tinha 25 anos. Relatou que nasceu uma criança perfeita, mas perdeu as forças das pernas e não ficou mais em pé. Foi difícil para a família, que procurou ajuda nos médicos e não

⁸ Todos os nomes dos alunos são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

encontrou. Concluiu o 1º e o 2º enfrentando muitas barreiras, e precisou se adaptar ao mundo para alcançar seus objetivos. Queria fazer eletrotécnica na instituição pesquisada, porém o enviaram a uma instituição distante. Para entrar na faculdade enfrentou dificuldades e parou de estudar, retomando os estudos depois de 10 anos.

- Maria, aluna do curso de Eletrotécnica, disse que tinha 16 anos, mencionou o curso que fazia e que estava no 2º período, ela não se pronunciou sobre a deficiência.

- Pedro, ex-aluno do curso de Mecânica Industrial, tinha 24 anos. Declarou que tinha baixa audição, e que foi a mãe dele quem descobriu a deficiência, levando-o a freqüentar um tratamento fonoaudiológico. Estudou em uma escola regular. Enfatizou os desafios com a deficiência auditiva e as dificuldades na fala, e que nem todo mundo sabe e entende qual o problema que ele tem.

- Luciana, aluna do curso de Saneamento, estava com 16 anos. Relatou que ao nascer teve paralisia cerebral. Os médicos deram-lhe um dia de vida, mas sobreviveu após doze dias numa incubadora. Já fez duas cirurgias, uma foi para colocar o pé todo no chão, pois andava na ponta dos pés. Na outra cirurgia o pé estava atrofiado e voltado para o lado. Precisava ainda fazer uma cirurgia no fêmur. Declarou que as pessoas e os professores preconceituosos diziam que ela não tinha futuro. Passou no vestibular da instituição e provou às pessoas que é gente e igual a qualquer um. Afirmou que: “uma limitação ou uma dificuldade não vai fazer você desistir da vida, apesar dela ter tido todos os motivos para desistir”. Sabe que tem uma família que a ama e que aposta nela.

- Julia ex-aluna do curso Técnico de Turismo, tinha 23 anos. Nasceu com uma deficiência chamada neuropatia sensitivo-motora. Desde criança tropeçava muito e andava com dificuldade, levando a família a investigar sem chegar a um diagnóstico médico. Aos 08 anos não conseguia ficar em pé, e aos 10 anos usava cadeiras de rodas. Na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), com um tratamento, não mencionado por ela, descobriram a deficiência. Enfatizou que não vivenciou a "igualdade" e que foi muito difícil porque o medo e a insegurança eram grandes desafios. Nas experiências encontrou o equilíbrio aos anseios e, com percepção, conseguiu superar os preconceitos e a discriminação da sociedade. Fez curso superior, e seu objetivo era trabalhar com a inclusão, contribuindo com uma sociedade mais justa.

Salientamos que o critério adotado para o segundo grupo dos participantes, os membros do NAPNE, era que estivessem envolvidos no atendimento dos alunos com NEE, e pertencessem ao quadro funcional da Instituição. Foram ouvidas três pessoas: o Técnico-Administrativo, a Coordenadora que antes exercia o cargo de vice-Coordenadora do Núcleo, e o Gestor Estadual do TEC NEP em Pernambuco que atuou como Coordenador do NAPNE até o mês de junho de 2010.

No Quadro 2 relacionamos os participantes do NAPNE: com a formação profissional, a função exercida e o tempo de atuação no Núcleo. Ressaltamos que os nomes são fictícios, no intento de resguardar sua identificação.

Quadro 2 - Equipe técnica do NAPNE

MEMBROS DO NAPNE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Roberta	Engenharia Civil	Técnico-Administrativo	Um ano e dois meses
Carla	Professora com especialização na área da Educação Inclusiva	Coordenadora Vice-Coordenadora	Três meses Dois anos e dois meses
Humberto	Professor Graduado em Direito, com especialização em Capacitação de Docentes e Mestrado em Gestão Pública	Gestor Estadual do Programa TEC NEP em Pernambuco Ex-Coordenador	Um ano e um mês Cinco anos

Fonte: Equipe técnica do NAPNE (2011)

Descrevemos a seguir algumas das características dos participantes do NAPNE.

- Roberta, Técnico-Administrativo do NAPNE, relatou que passou cerca de três anos no setor de compras, onde digitava bastante. Foi motivada a ir para o NAPNE por questões de saúde, e por ser um setor de atendimento a alunos na escola. O Núcleo precisava de uma pessoa, então pedi transferência. Ressaltou que é formada em engenharia, e que quando chegou teve o primeiro contato com o que seria a proposta desenvolvida pelo NAPNE: a questão da inclusão.

- Carla, Coordenadora do NAPNE declarou que, sua especialização em Educação Inclusiva voltada à Educação Tecnológica, facilita o trabalho com relação a conhecimentos sobre a temática. Disse que a inclusão na instituição estava em

andamento, por isso colhia os ônus e os bônus por estar à frente do processo, mas sempre se reportava ao Gestor Estadual do TEC NEP em Pernambuco, e juntos traçavam os caminhos do NAPNE. Por ser otimista desejou a ampliação do NAPNE e sua excelência. Enfatizou que: “Como Coordenadora acho que eu sou a pessoa que mais sei do que o NAPNE precisa, e aonde a gente que chegar”.

- Humberto atuava como professor, Diretor da Diretoria de Extensão (DEX) e Gestor Estadual do TEC NEP. Disse que foi o primeiro Coordenador do NAPNE e, no início do contato com a Gestão Central do TEC NEP, viu que era fundamental ter, no instituto, o NAPNE. Falou das dificuldades de agir e realizar ações dentro da dura realidade da instituição, diante da existência do cenário adverso cheio de preconceito, de mitos e pouco motivado ao abrigo da Educação Inclusiva. Enfatizou que o NAPNE se destacou movido pela vontade de querer fazer. Disse que acolhia com o AEE, o aluno dentro da sala de aula com sua turma, e com os professores comuns a todos os alunos, com todas as facilidades e dificuldades da escola, porém, reconhecendo as suas individualidades. Acreditava que a escola tem uma contribuição muito importante para dar.

Ressaltamos que dos dois segmentos participantes da pesquisa totalizaram em nove sujeitos.

1.2 Procedimentos éticos na pesquisa

O projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, em atendimento às normas estabelecidas. A aprovação pelo Comitê de Ética, com base no parecer do relator, ocorreu no dia 20 de outubro de 2010, conforme o processo de nº 012130/2010-33. Após sua aprovação, obedecendo a um cronograma previamente elaborado, iniciamos a coleta de dados da pesquisa que durou nove meses, terminando em julho de 2011.

1.3 Coleta de dados

A fim de atingir o objeto de estudo, realizamos o procedimento da coleta de dados, considerando o enfatizar de Gil (2009, p. 141): “em termos e coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de *dados de gente* quanto de dados de papel [...] os dados podem ser obtidos

mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos de pessoas, [...]”. Ainda de acordo com Gil (2009), há de se considerar que os documentos constituem fonte de rica e estável de dados, esses documentos de “primeira mão”, segundo o autor, são os arquivos de órgãos públicos sem tratamento analítico.

Por meio de um levantamento realizado no NAPNE, selecionamos alguns documentos considerados relevantes ao período pesquisado (anos de 2009, 2010, e 2011). Para facilitar a identificação desses documentos nos resultados da análise, elaboramos uma Lista de Identificação dos Documentos do NAPNE, apresentada no APÊNDICE A.

Além desse levantamento documental do NAPNE, utilizamos como instrumento para a coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas que foram previamente agendadas com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Souza (2005, p. 247):

A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe são inerentes.

No decorrer das entrevistas houve o diálogo entre o pesquisador e os entrevistados, facilitando o alcance do objeto do estudo. Gatti (2002, p. 63) diz que: “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real como o entrevistado [...]”. Enfatizamos que a técnica da entrevista oral e individual possibilitou obter informações mais imediatas na composição dos dados, ao trazer à tona o ponto de vista dos sujeitos.

Destacamos que antes das entrevistas, era esclarecido aos entrevistados a que se destinava a pesquisa. Solucionadas as dúvidas, porventura existentes, era lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e procedido à assinatura do referido termo pelos entrevistados, caso houvesse a concordância. Na ocorrência de participantes menores de idades, os pais eram consultados, autorizavam a participação dos filhos e assinavam o TCLE.

Informamos aos participantes que as perguntas elaboradas para a entrevista estavam relacionadas ao tema do objeto de estudo e formatadas em questões parcialmente abertas. Fizemos ciência aos entrevistados, que nada impedia a livre expressão dos seus valores, opiniões e sugestões.

Enfatizamos que os procedimentos acima descritos foram utilizados, considerando que, dessa forma, possibilitaríamos maior abertura entre o pesquisador e o entrevistado. Ainda nesse intento, observamos a colocação de Günther (2003, p. 17):

Perguntas semi-abertas servem no início da entrevista para estabelecer um clima receptivo entre pesquisador e respondente, servem, no fim do levantamento, para capturar justamente aquelas opiniões não descobertas pelos itens fechados.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, de forma sigilosa e no próprio ambiente da instituição de ensino, em específico no NAPNE, exceto com os 03 alunos que optaram para que a entrevista fosse feita em sua residência e com o Gestor Estadual do TEC NEP no Estado de Pernambuco, que foi entrevistado na DEX seu gabinete de trabalho.

Realizamos as entrevistas com a Coordenadora do NAPNE e com o Gestor Estadual do TEC NEP em Pernambuco, no segundo semestre do ano de 2010. Dentre os elementos do objeto do estudo, estava o alcance das ações do NAPNE, que envolviam as previsões/programação para o ano de 2011. Desta forma, fizemos uma entrevista recorrente com esses dois sujeitos, a fim de dar continuidade ao mapeamento das ações a serem realizadas e as já realizadas neste período.

1.4 Organização e procedimentos para análise dos dados

Nessa pesquisa para organizar os dados, escolhemos por estratégia a análise de conteúdo. Dentre os diversos conceitos, Chizzotti (2008, p. 115) pressupõe:

[...] que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas, A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto, os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Sobre a análise de conteúdo, Souza (2005) compreende que é uma intenção a de analisar um ou mais documentos, para inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente: ir além do que está expresso como comunicação direta, procurar descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. O autor reforça:

“Quando se fala em “análise do conteúdo” estes conteúdos não são os textos ou discursos em si, são o que estes contém de facto, o que existia na realidade dentro deles e não o que se aparentam ser ou conter” (SOUZA, 2005, p. 264).

Aprofundamos o campo investigado com valor qualitativo na compreensão do fenômeno estudado. No processo de ordenação dos dados, foram necessárias leituras intensivas das transcrições das entrevistas, para uma ordenação lógica e sistêmica.

A ordenação sistemática facilitou a análise do conteúdo das entrevistas que foi pautada na observação, reflexão e interpretação. Examinamos e apreendemos o teor e a identificação dos elementos relevantes e irrelevantes da pesquisa e, dentro do tema central, criamos as categorias que foram relacionadas aos pressupostos do TEC NEP, na esfera das ações do NAPNE quando do atendimento aos alunos com NEE. Entretanto, essas categorias foram agrupadas em temas, cujas abordagens possuíam tanto no âmbito individual como no coletivo, a singularidade das idéias. Identificamos nos textos, as semelhanças, os padrões significativos de grupos de interesses, os conceitos, e as características.

As categorias do segmento dos alunos com NEE foram definidas em: Tomada de conhecimento do NAPNE pelos alunos; NAPNE: as atividades realizadas; Ingresso na Educação Profissional; Permanência e conclusão com êxito; e as sugestões dos alunos à melhoria do funcionamento do NAPNE.

Para os integrantes do NAPNE, as categorias foram: Ações e Atividades do NAPNE; Igualdade de oportunidades: Ingresso na EPT; Permanência e conclusão com êxito; e as sugestões dos membros do NAPNE à melhoria do atendimento do NAPNE.

Souza (2005) enfatiza que, na análise interpretativa há explicitação teórica do texto, considerando as circunstâncias culturais, econômicas, sociais, históricas, filosóficas e outras. Nesse sentido, de acordo com Gil (2009, p. 141) “o mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso, é a preservação da totalidade da unidade social”.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

2.1 Caminhos da educação inclusiva

Ao percorrermos os pilares da educação inclusiva, ainda em construção no país, é necessário examinarmos inicialmente, o contexto histórico da sociedade que, de acordo com Amaral (1988), tem se orientado pela ótica da homogeneidade entre as pessoas. Homogeneidade esta que, ao se colocar, repercute a constituição e a existência do outro que é o diferente. Consideramos que, a despeito das transformações sócio-históricas, ocorridas no meio social, ainda hoje muita coisa não mudou como, por exemplo, a visão humanística dominante que continua a especificar e fazer a seleção social entre os fortes e os fracos.

Nessa seleção dentro do segmento social dos excluídos, estão as pessoas com deficiência⁹ que, conforme Azevedo (2006), são excluídas pelo simples fato, de não conhecermos e deixarmos de reconhecer, como vivem essas pessoas e as suas necessidades. Durante séculos, a sociedade definiu que nenhuma atenção educacional, fosse dispensada à grande maioria da população, tida como marginalizada e excluída, em particular as pessoas com deficiência, por imposição de circunstâncias sociais, eram invisíveis aos olhos da sociedade e, os rudimentos primordiais à condição humana, eram negados.

Carvalho (2004) diz que a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo que estivessem em vigor. Não ocupava, como hoje, os espaços das veementes críticas dos educadores. Mas, o advento da ciência, das mudanças e os novos valores culturais, cobram novas práticas para a educação, em particular a dos alunos com necessidades especiais.

Torres Gonzáles (2002) afirma que, no século XX, movida pela democracia e entendida como participação da cultura, a educação nutriu-se de valores, como liberdade, igualdade de oportunidade e respeito às diferenças. Partindo da diversidade individual para alcançar metas de participação social em condições de igualdade, Skliar (2006, p. 31) diz: “Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender

⁹ Deficiência -- toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (Decreto Federal nº 3.289/95, Art. 3º).

como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças”.

No Brasil, através do voto, exercitamos a cidadania, e a escolha dos nossos representantes. Entretanto, o cenário nacional tem, dentre suas peculiaridades, a dura realidade da exclusão. De acordo com Góes (2004), o discurso de que as escolas são para todos, que as oportunidades são as mesmas para todos e que o acesso à educação é garantido para todos os cidadãos, foi desmontado após muita análise crítica, ao se denunciar os efeitos perversos e desmoralizadores, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos.

Desta forma, o que se observa na universalização do acesso à escola, de acordo com o IPEA 2009, com base na análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2009), é que a metade dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, não está matriculada no ensino médio e que, além do ensino não ser universalizado, tem por desafio a melhoria da qualidade, bem como a necessidade da regularização do seu fluxo escolar. Na região Nordeste, os dados apontam um dos piores índices: 39,2% da população nessa faixa etária, estão sem cursar o ensino médio.

Dentro dessa perspectiva da universalização da escola, estão os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e, em particular, os que apresentam deficiências mais severas, encontram ainda maior condição de vulnerabilidade e desvantagem. Essa situação é ocasionada pelo desrespeito aos fatores primordiais à inclusão e à permanência escolar desses alunos, como a exemplo a ausência de adequadas estruturas físicas e ambientais nas instituições de ensino.

Segundo a estimativa do Censo escolar (2010), dentro do universo de 51,5 milhões de alunos matriculados na educação básica, deve existir entre 5 a 10 milhões de crianças e jovens em idade escolar com necessidades educacionais especiais. O INEP/MEC em 2010 revelou que existem apenas 700 mil matrículas nos diferentes níveis do ensino na educação especial, e que a maioria significativa desses alunos ou estão fora de qualquer tipo de escola, ou não tem sido identificada pelos sistemas educacionais.

Regressando ao cenário brasileiro da educação, voltado aos alunos com NEE, em meados da década de 1980, constatamos que o contexto começou a mudar com o surgimento do movimento inclusivo no país, devido a princípios contrários à exclusão social. Esse movimento trouxe um novo entendimento sobre a

convivência em sociedade, inserindo, nesse contexto, o repensar da educação. De acordo com Pires (2010), o movimento da educação inclusiva tem características de ações política, cultural, social, pedagógica, de defesa do direito de todos de serem educados juntos, sem que sobre eles recaiam algum tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Mazotta (2003, p. 47) enfatiza: “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão”. Na busca pela educação inclusiva, ocorreram transformações sócio-culturais, entre elas destacamos a promulgação da CF de 1988 que, segundo Ribeiro (1996), é um marco democrático de significativo avanço para o país, recebendo a denominação de Constituição-cidadã, por ser altamente relevante ao processo de redemocratização e por conter conquistas decorrentes da luta social desenvolvida durante e após o auge do período autoritário.

Na CF de 1988, ressaltamos o que dispõe o Art. 1º, III, no contexto da inclusão social e em particular a educação:

A promoção da dignidade da pessoa humana e a garantia do exercício da cidadania para que não haja desigualdades sociais e que sejam eliminados quaisquer preconceitos ou discriminações fundamentados nos princípios democráticos, resultado das reivindicações e conquista do povo brasileiro que em detrimento a esse amparo legal, acolhe e incentiva a inclusão social onde é assegurada às pessoas com necessidades especiais a melhoria da condição social econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita.

As conquistas relacionadas com a inclusão social das pessoas com deficiência, implementadas ao longo da década de 1990, conforme Sasaki (1995, p. 171), não aconteceram por acaso, mas foram os resultados de fatores e tendências irreversíveis, a saber:

- 1) Solidariedade humanitária;
- 2) Consciência da cidadania;
- 3) Necessidade de melhoria de qualidade de vida;
- 4) Investimento econômico;
- 5) Necessidade de desenvolvimento da sociedade;
- 6) Pressão Internacional;
- 7) Cumprimento da legislação;
- 8) Combate à

crise do atendimento; 9) Crescimento do exercício do empoderamento.

Destacamos, entre os fatores apontados por Sasaki (1995, p. 171), o germinar da “*consciência de cidadania*”. A respeito da cidadania, Kruppa (2001, p. 11) afirma: “A ‘cidadania do nós’ exige que se reveja a cidadania do toma lá dá cá – a visão reducionista da estreita correspondência entre os direitos e deveres”. Pires (2010) realça que, a construção da cidadania não pode ser reduzida a um conceito, tem que se concretizar na realidade vivencial dos sujeitos, que precisam ser educados na formação de novos valores e princípios, inspirados na construção social coletiva, na solidariedade e na cooperação.

Na construção da educação inclusiva, conforme Carvalho (2004), a escola objetiva os pontos de vista político, ético e estético, além do desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos. Entre outros elementos fundamentais à inclusão educacional, destacamos a atuação dos educadores. Xavier (2002) descreve o papel e a importância do professor na escola inclusiva que, no mediar da ética, responde à necessidade social e histórica na superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem ao configurar na ação educativa o vetor de transformação social para a equidade, solidariedade e a cidadania.

Consideramos que o sucesso da concretização da educação inclusiva depende não apenas do esforço do seu professorado, mas de uma intensa mobilização de todos os funcionários que compõem a escola. Em se tratando de uma instituição federal de ensino, o Decreto nº 1.171/94 estabelece o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal no Art. 1º:

XIV - São deveres fundamentais do servidor público:

[...] g) ser cortes, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, respeitando a capacidade e as limitações individuais de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, dessa forma, de causar-lhes dano moral. (grifo nosso).

Porém, sobre o tratamento dispensado aos alunos com NEE ao exercício da cidadania, concordamos com Carvalho (2004, p. 54) que ainda na modernidade: “são merecedores de proteção, com a chancela de filantropia e de caridade, praticados em espaços institucionais que têm se organizado e funcionado como

exclusivos e excludentes”. A essa alusão, correlacionamos as circunstâncias da negação do direito, aos quais são submetidos os alunos, e em particular os que apresentam alguma necessidade educacional especial

Pires (2010, p. 98) afirma que:

Por mais que se acredite, se deseje e se lute para implantar, em nossa sociedade, uma ética de inclusão, esse ímpeto e freqüentemente freado por diversos obstáculos. Um deles é o paradoxo existente na sociedade brasileira, que alimenta a pretensão de incluir sem querer renunciar as práticas de exclusão. (grifo do autor).

Na perspectiva da inclusão educacional que tem por foco o aluno e suas necessidades, autores como Carvalho (2004) e Sasaki (2005) afirmam que todos os envolvidos nesse processo se beneficiam. Mantoan (1997, p. 145) cita ainda que: “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóiam a todos: professores, alunos, pessoal administrativos em geral [...]”.

Entretanto, para que ocorram essas mudanças na educação inclusiva, é necessário não apenas repensar essa educação, mas buscar profundas e efetivas ações no âmbito da comunidade escolar, com particular destaque na esfera das políticas públicas. Fumes (2009, p. 10) considera que: “avanços ocorreram ao longo da história em relação à educação da pessoa com deficiência e ao mesmo tempo esta educação sempre foi motivo de despreço e desinteresse pelos governantes”.

Ao apreciarmos os dados do INEP (Censo Escolar 2007), registra-se um crescimento de 640% nas matrículas da educação especial no Brasil, em escolas regulares de classes comuns, entre os anos de 1998 e 2006. Porém, a despeito do significativo aumento de matrículas na educação especial nos últimos anos, segundo Rodrigues (2006), a área é marcada pelas carências de vagas, de recursos orçamentários, de instalações apropriadas e de docentes preparados para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

O Censo Escolar 2008 apontava que no ano anterior, o número de matrículas de alunos com deficiência era de 46,8%, e desse total de alunos com deficiência, aumentou para o índice de 54% os matriculados no ano de 2008, na educação especial nas classes comuns do ensino regular. No último Censo Escolar do INEP em 2010, constatou-se que na educação especial houve mais 528 mil matrículas nos diferentes níveis de ensino. Dessas matrículas, mais da metade (53%) é nos anos

iniciais do ensino fundamental e quase 22% das matrículas são nos anos finais do ensino fundamental.

A esse crescimento nas matrículas, Carvalho (2004) menciona a expansão do debate sobre a educação inclusiva, em contextos teóricos mais amplos, evitando-se as limitações impostas por interpretações unilaterais ao enfatizar a perspectiva de estarmos em condições de relacionar a política educacional com as demais políticas sociais.

Vislumbrarmos um novo olhar à educação inclusiva, entretanto é importante recordar que o diagnóstico (2001) do Plano Nacional de Educação (PNE) dizia: “há um crescimento de matrículas, mas o déficit de vagas é muito grande e há carências de apoio especializado”. Ponderamos que, diante do avanço das matrículas nas classes comuns do ensino regular, a necessidade da atuação do Estado em conjunto com a sociedade, desprezando ações isoladas e buscando ações coletivas e democráticas.

Nesse novo cenário configurado na educação do país e na escola, a inclusão educacional é, de fato, um processo irremediável e inevitável. Porém, ainda são urgentes as necessidades de se investir e transpor as arcaicas teorias de educação e desenvolver outras práticas educativas a partir dos modelos e idéias inclusivistas. A proposta de sensibilização, já não cabe ao momento atual, mas sim, à atuação de toda a comunidade escolar para, em parceria com outros órgãos, chegar à educação inclusiva e de qualidade.

Nesse firme propósito, a sociedade e a comunidade escolar têm atrelado forças para instigar o “estado democrático” a rever as políticas para a educação, dentro de uma linha de procedimentos que derivem em soluções, sejam elas, a médio e/ou em longo prazo, visando consolidar a inclusão educacional. Na cobrança de uma “educação para todos”, com o resultado dessa ação conjunta, a coletividade busca colher os frutos da implantação de políticas públicas, cujas iniciativas sejam despojadas da visão assistencialista.

Entretanto, é necessário a essa conquista, uma ação efetiva do Ministério da Educação brasileiro, tanto nos sistemas educacionais, como nas próprias escolas, ao instituir práticas que levem à inclusão. Machado (2008, p. 19) considera que para Estado concretizar a política pública de inclusão é preciso

[...] compromisso com a sociedade civil e os diferentes sujeitos. Assim, as políticas deixarão de ser abstrações, proclamações, instrumentalizações, para se tornarem efetivas respostas do governo às demandas sociais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida humana.

Nessa linha de pensamento, Fonseca (2005) enfatiza que, o direito de ir e vir, de estudar, de trabalhar é a mola mestra da inclusão de qualquer cidadão, contudo, é preciso exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de políticas públicas compensatórias e eficazes.

Consideramos que muitos são os desafios voltados à educação inclusiva no país, todavia, avaliamos que houve um avanço em função de determinantes sócio-políticos, a exemplo a participação ativa dos civis na construção de uma sociedade mais justa.

2.2 Educação como direito

O desenvolvimento do homem busca abrigo no direito instituído, ou seja, nos documentos legais que assinalam o princípio geral da igualdade de oportunidades e o exercício desses preceitos no seu cotidiano interfere na construção de uma sociedade mais justa. Nesse contexto, Ribeiro (1996) atenta para a necessidade da participação coletiva do enfrentamento da questão social, [...] permitindo a superação da descrença no alcance dos direitos sociais básicos.

A igualdade nos direitos sócio-educacionais oportuniza a todos o ingresso na escola. Consideramos como fator primordial, à educação inclusiva, além da existência do amparo da Lei, ser imprescindível a sua efetivação. Defendemos que para efetivação dos direitos igualitários é necessário a consciência do aprender e do fazer em meio à diversidade humana. Os direitos por si só não se bastam. Nessa concepção, Aguiar (2007, p. 2) enfatiza: “[...] as leis que exigem a inclusão das pessoas com deficiência não são suficientes para que a transformação ocorra ou para que todos alcancem, de fato, a igualdade nas oportunidades e no próprio direito”.

O princípio que ampara a escola inclusiva, segundo Andrade e Shütz (2002), está na Constituição Federal de 1988, principalmente nos artigos 5º¹⁰ e 6º¹¹ inciso XLI, ao determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. De acordo com Andrade e Shütz (2002): “Excluir é atentado ao direito de incluir”.

Nesse contexto, defendemos a premissa primeira que os alunos com NEE devam ser acolhidos preferencialmente pela escola regular, como também neste espaço ele possa receber o atendimento educacional especializado, conforme é garantido pela CF de 1988, Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Sobre a pertinência da palavra “*preferencialmente*”, Fumes (2009, p.11) adverte:

[...] os dispositivos legais também disseminam a dúvida quanto utilizam a palavra “preferencialmente”, para se referir a educação da pessoa com deficiência. Apesar das conquistas, muitas crianças e adolescentes com deficiência permanecem a margem do sistema regular de ensino, seja pela imprecisão do termo “preferencialmente”, seja pela falta de capacitação profissional, a pouca ou nenhuma adequação na estrutura física, ajustes na avaliação, currículo e outros aspectos. (grifo nosso).

A CF de 1988 legitima constitucionalmente o direito à inclusão sócio-educacional. Entretanto, ao aprofundar o estudo da legislação no Brasil, constatamos que após a sua promulgação no fomento a esse direito, inúmeros documentos oficiais, como Leis, Decretos, etc., foram instituídos. Realizamos um levantamento na legislação para acompanhar a evolução histórica desses dispositivos legais:

A Lei Federal nº 7.853, de 1989, dispõe sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência” e sua integração¹² social. Sob a Coordenadoria Nacional para

¹⁰ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

¹¹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

¹² O termo integração era empregado na legislação a época da promulgação do aporte legal, No movimento da integração a concepção do ensino integrado é de que os alunos com NEE são considerados um empecilho ao desenvolvimento da aprendizagem, e precisam ser reabilitados e/ou

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 para garantir, em várias áreas, o pleno exercício dos seus direitos básicos. Essa lei, no Artigo 8º 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 do aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criado em 1990, através da Lei Federal Nº. 8.069, assegura o direito às crianças e aos adolescentes à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola em observância ao Art. 53 diz::

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”. A educação especial é instituída de forma paralela nos ambientes das escolas, e abrigam em salas separadas os alunos com necessidades especiais, ao selecionar os descritos alunos “normais” que não se adequam as estruturas rígidas do sistema de ensino.

Pires (2010, p. 83), ao analisar a Política Nacional de Educação Especial, no aspecto legal, destaca que a condição “integração instrucional”, levou a maioria das pessoas com deficiências a ser empurradas para as instituições de educação especial, quando não eram diretamente excluídas da escola.

Em seqüência, temos a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDBEN) nº. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional:

Art. 58, § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

adaptados os demais alunos. Para obter sucesso no processo de integração escolar cabe aos mesmos essa responsabilidade.

O Art. 59 define que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

Em 1999, foi elaborada a versão final do documento Parâmetros Curricular Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais. O documento tem como foco (p.15): “currículo como ferramenta básica de escolarização”, para que através das adaptações curriculares realizadas pela escola, atenda as dificuldades de aprendizagem e as necessidades especiais desses alunos, entretanto, ações de adaptações curriculares, devem ser realizadas, caso exista a necessidade em adequar as especificidades dos alunos com NEE.

O Decreto nº. 3.298, de 1999, regulamentou a Lei Federal nº 7.853/1989, que trata da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular e estabelece no artigo 2, o direito à matrícula compulsória em cursos regulares e escolas públicas e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 tem por base as Diretrizes para a Educação Especial no Brasil determinando no artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Criado pela Lei nº 10.172/2001, o PNE tem uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, presume uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos. Com a integração/inclusão¹³ do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das

¹³ Entendemos que existe a incompatibilidade entre a escola que integra e a escola que inclui. A primeira leva ao ambiente escolar a condição de presença física com ausência das relações humanas, e dá ênfase aos entraves do processo integracional em que são desconsideradas as potencialidades dos alunos com NEE. Na escola inclusiva existe a concepção de que é preciso estar preparada para acolher o aluno com NEE, respeitando sua individualidade e ofertar um aprendizado dentro de suas capacidades, ao utilizar métodos que atendam às necessidades de todos os educandos, sejam eles com ou sem necessidade especial. Sobre os diferentes entendimentos entre integração/inclusão consultar Werneck (1997, p. 51-53).

necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas.

O PNE (2001, p 64) enfatiza: “Mas, o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. O PNE tem como fatores essenciais a inclusão, a participação da comunidade e a acessibilidade física na adequação do espaço escolar, dos equipamentos e materiais pedagógicos para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Propõe a qualificação dos professores e dos demais profissionais envolvidos.

No ano de 2002, a Lei nº 10.436, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão, na garantia institucional de apoio ao seu uso e difusão com a inclusão nos cursos de formação de professores.

Ainda na perspectiva da inclusão, temos a Portaria nº 2.678/2002 que estabelece as diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as normas e os critérios básicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ao estabelecer às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, acessibilidade arquitetônica visando a eliminação de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção, na reforma de edifícios, como também para a acessibilidade aos meios de transporte e comunicação.

Ao ser instituído, o Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/2007, implementa o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, visando desenvolver programas e ações de assistência técnica e financeira, na mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em 2008, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial, apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em que são definidas diretrizes aos sistemas de ensino aprovadas por meio de emenda constitucional. O documento é um marco legal que orienta a educação especial e a articulação dos sistemas de ensino. Tem como diretrizes: a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a garantia do direito de todos à educação, o

acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular.

Ainda no ano de 2008, ao ser instituída pelo MEC, a oferta do AEE¹⁴, através do Decreto nº 6.571/2008, enfatiza que: as Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção que esse atendimento, não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim, como mecanismo que viabiliza a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que, orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Ressaltamos que o MEC (2010), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), apóia técnica e financeiramente os sistemas públicos de ensino, através do AEE visando à escolarização. De acordo com o Decreto nº 6.571/2008:

Art. 9º - Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

As constantes modificações na sociedade levam à necessidade em rever as inúmeras leis. Seus conceitos já não se encontram totalmente adequados às reais necessidades educacionais. Concordamos com Carvalho (1997, p. 63) ao enfatizar: “reexaminá-las é importante para percebermos o que mudou (ou não) na nova LDB”. Na realidade são muitas as leis a nível federal, estadual e municipal a assegurar os direitos dos alunos com NEE, todavia o que ocorre na verdade é um abstracionismo, uma igualdade teórica, que na prática precisa transformar em uma realidade concreta.

Neste sentido, Albuquerque e Machado (2010) ponderam que “na prática o direito à educação não se materializa. Assim, embora o aluno com deficiência esteja na escola, nela ocupa uma posição de exclusão”. E o que existe é uma distância entre o discurso e o curso das práticas educacionais.

¹⁴ Art. 1º § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Decreto Nº 6.571, 2008).

Ao se posicionar sobre a situação do país, Pires (2010) ressalta a existência de suporte legal que favoreça a inclusão, entretanto, as políticas de inclusão ainda não foram implantadas e vivenciadas na maioria de nossas escolas e organizações sociais. Mantoan (2006, p. 24) segue essa linha de pensamento ao colocar: “há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido”.

Afonso (2009) considera, na existência do diálogo entre Direito e Educação Especial, a possibilidade da reflexão sobre estes apontamentos, à busca de soluções visando maior participação das pessoas com necessidades especiais, ao considerar suas vivências na elaboração de ditames legais e políticas educacionais adequadas.

Os estudos de Lima (2005, p. 72) demonstram que ainda persistem no ambiente escolar resistências como:

[...] há resistências em ensinar os alunos deficientes auditivos sob a argumentação de dificuldade de comunicação oral; há resistências em ensinar alunos com deficiência visual por conta de pseudodificuldade de comunicação escrita, os alunos com deficiência mental ou síndromes sofrem ainda mais o preconceito e a resistência de professores que alegam temer pela integridade desses alunos, e da sua própria, porque esses alunos seriam agressivos.

Entretanto, acatamos na expressão “resistências”, a denotação da urgente tomada de consciência, em ser preciso partir das leis e das normas para os atos, na quebra das barreiras que dificultam a inclusão educacional. A verdadeira conquista, ante essa realidade desafiadora à nós brasileiros, Estado e sociedade, é buscar a democratização da escola consolidando os aportes constitucionais, ao reverter a exclusão educacional que ainda ocorre nas nossas escolas.

2.3 Barreiras à educação inclusiva

Na perspectiva da inclusão, como vimos, o cumprimento do direito constituído à educação, embasa as propostas de reestruturação dos sistemas educacionais, todavia, para o sucesso da inclusão é preciso rever a nossa visão humanística do olhar para próximo e repensar a nossa identidade cidadã no contexto social.

No olhar para o próximo esbarramos no “preconceito” palavra que segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, é uma Idéia preconcebida -. Sem o domínio do

conhecimento, julgamos e construímos concepções. Aquino (1988) diz que, [...] o preconceito é a instituição da lei social, releva que a sociedade como ela busca se constituir é parte de nossa atitude em relação a alguém e está apoiada num conjunto referencial de representações.

O preconceito leva à discriminação, de acordo com Mantoan (2006, p. 186):

Problemas conceituais desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzido-a unicamente a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral.

O cenário da realidade no nosso país mostra que ainda persistem as discriminações e, conseqüentemente, os excluídos. O Estado, a sociedade e a comunidade escolar, não deveriam se ausentar da prática do direito constituído que assegura a inclusão educacional aos alunos com NEE.

Martins (2006, p.102) afirma: “a escola é um espaço contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização”. Destacamos que, sob a ótica das mudanças, ao objetivar a transformação da prática sócio-educacional, as escolas regulares têm por desafio, identificar as denominadas barreiras à inclusão educacional. Esse processo, leva à busca de ações assertivas e resulta em benefícios à todo alunado como também à própria instituição.

Entretanto, ao buscar as ações assertivas para a inclusão educacional quais seriam as barreiras, a serem identificadas, que impedem a consolidação do processo?

Carvalho (2004, p.122) considera que para a plenitude da educação inclusiva e sua concretização: “[...] é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas [...]”.

Concordamos com Carvalho, quanto à complexidade das barreiras existentes, e consideramos que outros elementos, tenham por alicerce o desconhecer desse universo. Entre as barreiras existentes, realçamos as atitudinais que, entre outros aspectos, além de discriminar, marginalizam as pessoas. Essas barreiras são impregnadas por valores sociais, morais, éticos e culturais.

Goffman (1988) explica o porquê das barreiras atitudinais: acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos

vários tipos de discriminações e construímos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade. Consideramos que na construção desse imaginário, é negada a igualdade de oportunidade.

Viana (2010) na sua dissertação, entre outros aspectos, dá ênfase as barreiras atitudinais nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Maceió. Os 13 pesquisados revelaram há superações de vários obstáculos para alcançar o ensino superior, e que, ao chegar à universidade, enfrentam as barreiras atitudinais. Segundo os acadêmicos, a deficiência ainda é encarada como um problema, e que essa condição, diz respeito somente à responsabilidade e ao desafio da própria pessoa.

Os estudos de Albuquerque e Machado (2010) revelaram que os professores pesquisados deixam transparecer aos alunos com NEE, práticas segregacionais cristalizadas na autoproteção, compaixão e piedade, estigmas e discriminações. Temos ciência da complexidade da discussão, tanto do campo teórico, quanto das possibilidades de superação dessas práticas no interior da escola. Contudo, consideramos que “os fins gerais da educação abrangem todas as pessoas e não só os bem-dotados física e intelectualmente” (GONZÁLES, 2002, p. 27).

No contexto que envolve as barreiras à inclusão educacional, ao atender aos alunos com NEE nas classes comuns de ensino, Prietto (2006, p. 42) enfatiza: “implica atentar para as mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades”.

Entendemos que a remoção das barreiras entre o professor e o aluno, pode ser traduzida em novos conceitos de ensino-aprendizagem, com mudanças metodológicas nas técnicas de estudo, adaptações curriculares, mudanças nas avaliações de aprendizagem, entre outros elementos fundamentais que levem à inclusão educacional.

Todavia, atentamos às considerações de Gadotti (2003) sobre a escola moderna, que na tentativa de inverter o processo, impôs valores e conteúdos universais, sem partir da prática social e cultural do aluno, sendo um dos fatores do fracasso do nosso sistema educacional, o fato de não ter levado em conta, a sua identidade, a diferença na diversidade cultural na construção de uma educação para todos. Concordamos com Gadotti (2003) que ao buscar mudanças na escola com a educação para todos, elementos como identidade e diversidade cultural, têm que ser

preservados, defendemos ainda, que o sucesso dessa busca, está na aprendizagem ocasionada com o próprio processo de inclusão.

Consideramos que para solidificar a educação inclusiva, além de reconhecer o direito de igualdade de todos à educação, é preciso ao professor uma contínua formação, na busca de um paradigma de educação, não apenas para os alunos com NEE, mas sim, para atender a qualquer aprendiz. Além de ser também necessário, rever as estratégias à melhoria dos cursos que promovem a formação e a qualificação dos docentes, ao habilitá-los para uma atuação mais ampla, como uma capacitação voltada às especificidades da deficiência.

Na análise dos dados dos estudos de Silva (2010), a grande maioria dos professores, apresentavam-se receptivos à inclusão dos alunos com deficiência no sistema de ensino regular, porém no que se refere à educação continuada, ainda há uma grande carência em referência à capacitação dos mesmos, dificultando a possibilidade de desenvolver um trabalho de qualidade junto a esses alunos.

Para a formação do professor, que vai além da formação inicial, Prieto (2003, p. 2) destaca:

Os sistemas de ensino deverão garantir o constante aprimoramento do professor, proporcionando salário e jornada que lhe possibilite estudar por iniciativa própria, participar de cursos e demais atividades de formação, com vistas a que possa contribuir, efetivamente, para que a educação brasileira seja democrática e de qualidade para todos.

Nessa linha de pensamento, González (2002, p. 245) suporta: “[...] a conexão entre a formação inicial e a permanente é imprescindível”. Destacamos que na formação docente, o diagnóstico da Educação Básica (MEC/INEP, 2008) revelou que são formados, em nível médio 51% dos profissionais e, em nível superior 45,7%. Enfatiza ainda o Censo, que os sistemas de ensino ofereceram cursos específicos de preparação a 73% dos professores que atuavam em escolas especiais.

Glat e Nogueira (2002) ressaltam que se a pretensão é garantir educação à todos deve-se asseverar formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir ao aprimoramento dos processos regulares de escolarização, para que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Entretanto, Mantoan (2008) delinea que, os professores, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação, depois de toda uma experiência escolar, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, têm, no geral, bastante dificuldade em entender os princípios inclusivos. Infelizmente, as escolas não se dão bem com as diferenças.

Nesse contexto, Pires (2010, p. 85-86) pondera que:

[...] As práticas educativas da escola ocorrem sob o marco da atenção à diversidade. Assim, cada vez mais, os novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho educativo na escola faz apelo a novos modos de pensar e organizar e a formação. [...]

Mantoan (1998, p. 51) elucida os desafios do educador ao aderir ao processo inclusivo:

[...] a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. [...] os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e forma de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Garcia (2010), em uma sociedade inclusiva, os paradigmas que alimentam a ação docente são orientados pelos princípios da equidade e multiculturalidade, estes fortemente ancorados sobre uma sólida cultura geral e profissional. Concluso o pensamento de Garcia (2010, p. 149): "equidade entendemos a disposição para atender todos os sujeitos de uma coletividade respeitada as suas diferenças e atendidas as suas singularidades, deixando-s em condições de competir de igual para igual com os outros!".

Segundo Pacheco (2007), do ponto de vista da concepção de oportunidade: as abordagens inclusivas convidam todos os alunos a aprenderem dentro do contexto social da sala de aula [...] diferentes maneiras podem coexistir na mesma lição, em que as diferenças pessoais e a diversidade dos meios de aprendizagem não se tornam obstáculos.

Em meio aos entraves ao processo inclusivo, deparamos com a barreira político-administrativa, que comumente vivenciamos na prática escolar, aquelas invisíveis, que se encontram embutidas nas normas de uma maneira geral.

Ressaltamos que essas barreiras, não identificadas, são geradas pelo próprio sistema educacional, através das leis, decretos, portarias, etc.

Uma barreira à consolidação do processo educacional inclusivo, segundo Carvalho (2004), está na desmotivação dos professores, com baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho, como também na alegação da desqualificação profissional, sem a devida formação e estágios na área da educação especial.

Martins (2006, p. 19-20) enfatiza que: “[...] os recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho escolar de qualidade – embora muito importantes – cedem lugar ao desenvolvimento de novas atitudes, de novas formas de atuação e de interação na escola.

A dissertação de mestrado de Viana (2010) revelou que, em uma das IES de Alagoas, os alunos da instituição pesquisada, ao apresentarem sugestões para mudanças visando à inclusão educacional, tanto no acesso como na permanência, os resultados em termos percentuais sobre as mudanças desejadas pelos alunos foram de: 88,9% para a melhoria da acessibilidade; 44,4% na formação do professores universitários para lidar com a inclusão das pessoas com deficiências; 33,3% na disponibilidade de recursos materiais e 22,2% de mudança na metodologia do professor.

Entre os aspectos que dificultam a educação inclusiva, consideramos relevante a definição de fontes estáveis de financiamento. A disponibilização de recursos financeiros possibilita um número maior de atendimento e prioriza investimento nas redes públicas de ensino, para a formação docente e a acessibilidade aos alunos com NEE à educação.

Entretanto, ressaltamos que apenas o acesso à educação não basta, é preciso meios para sua permanência e continuidade. Para a concretização da educação inclusiva, vários aspectos estão envolvidos, Fumes (2009, p.10-11) enfatiza:

Atualmente se discute sobre a educação inclusiva, como um caminho para assegurar esta educação para todos. Há também a iniciativa em investimentos na capacitação de recursos humanos, aquisição de recursos materiais e na adequação da estrutura física das escolas, garantindo assim o que determina a LDBEN/96, o acesso e a permanência do aluno na escola.

O acesso e a permanência à educação se traduzem em oferta de recursos materiais, a exemplo o uso de tecnologias assistivas, o acesso aos livros em escrita

Braille, audiolivros, entre outros. Além disso, é imprescindível estabelecer a acessibilidade física sem barreiras, que permita o acesso e a permanência do aluno com NEE na escola.

Ainda sobre a questão do acesso e permanência citamos a Resolução CNE 2/2001, Art. 12:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

Enfatizamos que algumas pesquisas estão sendo desenvolvidas, para verificar o respeito ao direito de ir e vir das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, na identificação de espaços físicos acessíveis que observam as normas da ABNT. Destacamos uma pesquisa em andamento denominada – “Acessibilidade na Universidade do Pará – UEPA: um estudo nos Campus da capital (Belém), iniciada em 2006 por Adriane Giugni da Silva. Entre os 04 (quatro) *campis* já pesquisados da UEPA, de um total de 05 (cinco), denota-se que os preceitos legais não são cumpridos, ao apresentar um quadro de diversas irregularidades quanto à acessibilidade. A pesquisa revela ainda, que um dos *campis* com construção em 2001, posterior a NBR 9050:1994 é exemplo de descaso ou de desconhecimento das leis e normas.

Para diagnosticar a situação que envolve as condições adequadas de acesso, foi realizada, por um grupo de professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em especial destaque a professora Rose Clér Estivalette Beche, uma pesquisa no ano de 2007, que questionou o acesso pautado no direito ao atendimento das necessidades educacionais especiais. O resultado apontou para a contribuição à acessibilidade em função do desenvolvimento de programas e projetos na área da inclusão. Entretanto, a universidade não possuía uma política forte de inclusão, cumprindo minimamente os preceitos legais de acessibilidade, o que evidenciou a necessidade em implantar uma política permanente.

Nessa composição contextual, concordamos que vários são os desafios à educação inclusiva, o que nos leva a indagar quais seriam os reais entraves não perceptíveis ao cotidiano escolar, que não facilitam o avanço dessa educação no país.

Martins (2010, p. 217). “Não podemos esquecer, porém, que não existem “receitas prontas”, que a inclusão escolar é um processo árduo e contínuo, que demanda aprofundamento, constante esforço e colaboração de todos que forma a comunidade escolar. [...]”. Entretanto, refletimos em Carvalho (2006, p. 128): “Independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas, enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e nova determinação”.

O processo evolutivo da inclusão na escola caminha lentamente, respaldado na atitude dos gestores, educadores e pessoal de apoio, na quebra das barreiras atitudinais e no respeito às diferenças. Cogitamos, no contexto da comunidade escolar, quais as barreiras e desafios atuais e futuros, ao procurar reverter o quadro das desigualdades sociais que levam a exclusão educacional.

2.4 Programas educacionais inclusivos

No contexto de uma política pública inclusiva na escola, voltado a atender as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, Pacheco (2007, p.114) enfatiza que: “Ela celebra a diversidade, responde à heterogeneidade, valoriza as diferenças e elogia a autonomia. A classe inclusiva é o fórum para atender as varias necessidades de todos os alunos”.

Na busca em consolidar a formação aos alunos com NEE, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), busca o implemento de ações para o acesso, a participação e a aprendizagem, visando assegurar a inclusão escolar. Nesse sentido, o MEC busca desenvolver ações que visam à promoção e o implemento de projetos e programas educativos para formação. Destacamos a realização de algumas dessas ações no âmbito federal:

- O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais¹⁵, tem o objetivo de disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, para apoiar a ampliação da oferta do AEE. Ao fornecer laptops para os alunos cegos; o acesso à leitura com o Programa Nacional do Livro em formatos da escrita Braille; oferta de interprete de Libras, e as ajudas técnicas e tecnologias assistivas (TA) em áudio e digital falado, entre outros, (MEC, 2010).

- O Programa Benefício de Prestação Continuada (BCP) na escola acompanha e monitora o acesso, a permanência, o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos alunos com NEE até os 18 anos de idade. O Programa, junto com o Censo Escolar INEP/MEC, procurou identificar as barreiras de acesso à escola, visando apoiar os estados e municípios na inclusão escolar dos beneficiários (MEC/SEESP, 2010).

Entre os programas do MEC implantados no âmbito estadual e municipal destacamos:

- Programa Escola Acessível, nas escolas estaduais e municipais das redes públicas de ensino, visando a clientela dos alunos com NEE ou de mobilidade reduzida, para a promoção da acessibilidade à todos os espaços nas escolas e para a adequação dos prédios (MEC, 2010).

- O Programa Educação Inclusiva “Direito à diversidade” oferece cursos presenciais nos municípios-polo para formar professores. São os chamados multiplicadores dos sistemas educacionais inclusivos, que são aptos a formar gestores e educadores para a Educação Especial a fim de atender aos alunos com NEE (MEC/SEESP, 2010).

Buscamos o entendimento sobre a atuação/consolidação das políticas pública à inclusão escolar, e abordarmos no capítulo a seguir a modalidade da educação profissional na percepção para a formação dos alunos com e sem NEE. Relevamos essa abordagem considerando que a instituição foco da pesquisa estava atrelada ao contexto do nosso objeto de estudo.

¹⁵ Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola, onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (Documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 13).

Esclarecemos que as finalidades e características da instituição da pesquisa vinculada ao MEC, com natureza jurídica de autarquia e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, estavam além de oferta da formação e qualificação profissional científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, na busca de uma atuação educativa à emancipação do cidadão, ao alcance do trabalho e da geração de renda nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Consideramos relevante ao alcance dessa meta, destacar o explicitado no Estatuto da instituição no art.4º:

VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.

Ainda sobre o Estatuto da instituição é de fundamental importância enfatizar que, em 31 de agosto de 2009 através da Resolução nº 1, houve a promulgação no Art. 3º - [...]¹⁶ sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

IV - Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; e [...]

Esse procedimento institucional obedeceu aos novos Estatutos dos Institutos Federais que, após serem criados foram publicados no Diário Oficial da União. Assim sendo, a instituição foco da pesquisa voltada para a educação profissional, diante dessa certificação legal, consolidou em sua atuação entre outros princípios, a adoção da educação inclusiva, levando-nos a reafirmar o aprofundar do estudo sobre essa modalidade educacional.

¹⁶ Implícito entre os [...] a identificação do nome da instituição foco da pesquisa.

3 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica remota ao ano de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566 que criava as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, para oferecer ensino profissional gratuito “aos pobres e humildes” filhos das classes operárias. No documento, esses cidadãos eram chamados de “desvalidos da sorte” e a formação era voltada para o ensino industrial e a qualificação da mão-de-obra (MEC/SETEC, 2009).

Passados mais de 100 anos da educação voltada ao ensino profissional, verificamos a ocorrência de grandes transformações. Na busca de um ensino gratuito de qualidade, atualmente, a rede federal de ensino tem uma nova e conceituada oferta de profissionalização aos alunos com e sem necessidades (MEC/SETEC, 2009). A respeito das mudanças na educação profissional, ao longo do seu período histórico, regressamos no tempo para desvendar alguns dos acontecimentos que marcaram um determinado momento na construção dessa educação no Brasil.

3.1 Educação profissional à educação profissional tecnológica

É de conhecimento que a educação na história do Brasil, erguida na base de noções preconceituosas, levou à dualidade do ensino pela divisão de classes sociais. Esse suposto ensino profissional era de procedência assistencialista e destinado a ajudar os menos favorecidos e/ou pobres. Com a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices e do ensino agrícola, os operários eram preparados para a vida profissional, na busca de uma convivência pacífica entre as classes. Entretanto, é importante salientar que, a escola destinada à elite o ensino mais clássico, desprezando o ensino profissional.

Com os crescentes empreendimentos na indústria e na agricultura, surgiram novas políticas econômicas que levaram a transformações na educação profissional entre os anos de 1930 a 1940 e, a mão-de-obra, segundo Ribeiro (1995), estava destinada ao processo industrial. Até 1937, de acordo com Manfredi (2002), a Reforma Francisco Campos reforçou a forte dualidade existente na educação pela

não permissão aos alunos da educação profissional a prosseguir para os cursos de níveis superiores. Romanelli (2005) aponta que nessa reforma, apenas o ensino secundário possibilitava o acesso ao ensino superior.

Com o crescimento da economia brasileira na década de 40, ocorreu a normatização da educação nacional pela criação de uma série de Decretos–Lei chamados de as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Essas normas foram denominadas de Reforma Capanema, por herdar o nome do ministro da educação Gustavo Capanema. Esses atos legislativos predominaram até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024/1961.

Para dar suporte à Reforma Capanema iniciada em 1942, destacamos o sancionamento dos Decretos-Lei nº. 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Decreto-Lei nº. 8.621/1946 - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Decreto-Lei nº 9.403/1946 do Serviço Social da Indústria (SESI), originando a estrutura do chamado Sistema “S”, mediador dos interesses da classe empresarial e das categorias profissionais.

A Reforma Capanema instituiu para os trabalhadores uma formação profissional com níveis do ensino médio: normal, comercial técnico e agro técnico, industrial técnico, e o primário, entretanto essa formação não permitia o acesso ao ensino superior. Para os alunos do curso secundário, e dos cursos médios, como o científico e o clássico, era possível a continuidade do estudo no acesso ao ensino superior.

Ao final dos anos de 1950 e início dos anos 1960, o Brasil é marcado pelo avanço da revolução industrial¹⁷. O Plano de Metas adotado pelo governo de Juscelino Kubitschek, com a economia consolidada pela indústria automobilística, previa grandes investimentos nas áreas de infra-estrutura, ao destinar ao setor de educação 3,4% do total dos recursos previstos, visando à formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (MEC/ 2009).

O Estado, estruturado para atender ao modelo de produção capitalista, no ano de 1959, transformou as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e

¹⁷ A revolução industrial, seguida do taylorismo, do fordismo, e da automação, expressam a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. (MEC/SETEC, 2009).

de gestão, permitindo a intensificação da formação de técnicos capacitados, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A crise econômica nas empresas nacionais na década de 1970 impulsionou a busca por caminhos que resultassem em uma maior produtividade. Nesse sentido, com o advento da “revolução tecnológica”, o Brasil aderiu à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)¹⁸, no intuito de pregar sua doutrina nos cursos de formação profissional e agregar novos conhecimentos pelo uso de estratégias fundamentadas na Teoria do Capital Humano (Adam Smith, 1723—1790), como a ampliação da capacidade de trabalho – acumulação, concentração e centralização e, portanto, maior produtividade.

Araújo (2002) diz que, ao considerar a formação profissional apenas dentro do que é útil ao sistema produtivo e não do que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a mudança na educação profissional descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente [...].

Para Melo (2004, p. 151-152):

A educação também aparece com potencializadora de capital humano, além de aumentar as possibilidades de conseguir entrar no mercado de trabalho, exigindo melhores qualificações e treinamento de habilidades especialmente para aos grupos mais pobres, que deveriam ser estimulados por programas participativos, de formação de comunidades voltadas para fins comuns.

A educação inspirada na Teoria do Capital Humano é defendida na tese da “mão invisível” do livre mercado e na equação: maior instrução, maior produção¹⁹. Essa teoria influenciou a educação no Brasil e um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos.

¹⁸ Criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), tem sua sede em Santiago, Chile. É uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si, como com as demais nações do mundo.

¹⁹ Nas leis que são inerentes a produção capitalista, segundo Frigotto (2001), existe na relação social do capital com o trabalhador uma expropriação do seu saber, da qualificação, do domínio das técnicas, separando trabalhador e o instrumento, na promoção dessa relação surge a separação entre o trabalhador, o conhecimento e ciência.

Entretanto, havia no país um cenário de debates/conflitos nos meios acadêmicos, em vista da concretização da equivalência entre os cursos do ensino médio propedêutico²⁰ e os profissionalizantes. Vale destacar que houve alterações na LDB nº. 5.692/1971, ao tornar compulsório²¹ o ensino do técnico-profissional em todo currículo do segundo grau. Segundo Saviani (1987), os currículos insistiam nessa dicotomia e reduziam os conteúdos dos cursos profissionalizantes no atendimento das exigências do mercado de trabalho.

De acordo com Cury (apud FRANCO, 1983), a Teoria do Capital Humano transformou o modelo humanístico/científico em um modelo científico/tecnológico, aspecto este considerado por muitos como o “mais revolucionário” da Lei nº 5.692/1971.

Entendemos que, o Estado, ao atender aos interesses do capitalismo no contexto do mercado de trabalho dos anos de 1970, adotou para a educação profissional o modelo científico/tecnológico, iniciando no ensino fundamental e médio um processo voltado ao ensino tecnicista de massificação cultural.

Gentile (1997, p. 7), ao explicar a crise dos anos 1970/1980, diz que: [...] “a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho [...]”.

Na década de 1980, o neoliberalismo²² começa a ajustar-se no Brasil. De acordo com Oliveira (2002, p. 28): “O neoliberalismo é organizado e fundamentado em uma perspectiva utilitarista em que há uma suposta neutralidade do Estado quando a defesa de alguns bens essenciais de interesse público tal como se apresenta a educação”.

Nesse sentido, o Estado reformulou as políticas públicas na década de 1990, gerando mudanças no campo social e em particular na política educacional, ao ter como cerne a defesa do capitalismo, como também por acolher as tendências do projeto neoliberal que segundo Melo (2004) provocou efeitos nefastos de exclusão e segregação social, ao restringir o acesso à criação e produção de ciência e

²⁰ Propedêutico: o ensino do colegial, com as variantes do científico e do clássico geralmente destinado a formação da elite, envolvia uma educação voltada à ciência, as letras e as artes.

²¹ O caráter obrigatório (compulsório) à educação profissional perde seu efeito em 1982, com a Lei nº 7.044, que desobriga as escolas públicas a oferecerem o ensino profissionalizante no 2º grau.

²² O neoliberalismo enquanto abordagem política tem suas raízes na Teoria do Estado formulado a partir do século XVII e expressa o ideário liberal clássico no qual o estado burguês passa a incorporar, com maior legitimidade, a igualdade de direitos políticos do cidadão como um meio de garantir o controle e a continuidade da manutenção da ordem vigente (OLIVEIRA, 2002 p. 68).

tecnologia e ao reduzir o processo da aprendizagem, com a limitação do acesso da população aos diversos níveis da educação.

A respeito da exclusão e segregação sócio-educacional no Brasil Gentile (1996) aponta que, na verdade, nos anos 1990, a mudança dos rumos da função social, o direito à escola para população de baixa ou nenhuma escolaridade, fora da idade certa é sequer garantido. Entretanto, o MEC (2010) esclarece que, no final dos anos 1990, houve na educação brasileira, um esforço do acesso ao ensino fundamental que chegou a 97%. Porém, a falta de uma visão sistêmica produziu: baixo aprendizado, por não existir um indicador, que medisse de forma sintética e clara a qualidade da educação ministrada ou a capacidade de aprendizado dos alunos; e a elevada distorção entre a relação idade-série, que mostrava um grave problema no fluxo dos alunos, ou seja, uma elevada repetência.

No Brasil o desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços surgiu a partir dos anos 1990, com o crescimento econômico e produtivo passaram a existir novas demandas para o mercado de trabalho. De acordo com Góes (2004, p. 107): “Vive-se a exclusão e fala-se de inclusão em um mundo cuja lógica é o capitalismo²³, em uma configuração denominada globalização e neoliberalismo [...]”

Nesse cenário, a União, ao ter por diagnóstico a crise situacional dos anos 1990, com a redução de gastos públicos e cortes orçamentários, entre outros aspectos, justificou e levou adiante o projeto de mudanças na educação do país. De acordo com Melo (2004, p. 214):

O corte sistemático de recursos para as áreas sociais nós dá uma idéia da gravidade da desresponsabilidade do Estado com a educação pública nacional, de uma forma tal que não só impediu seu crescimento como provocou retração na sua capacidade e alcance.

Todavia, conforme Ferreti et al (1994), na década de 1990, a CF de 1988, impôs à União, Estados e Municípios que destinassem respectivamente, 18%, 25% e 25% das receitas líquidas à educação. Tornando possível destinar cerca de US\$

²³ Segundo Bobbio et al. (1998, p. 142), o capitalismo na análise marxista baseia-se na relação entre o trabalho assalariado e capital – na valorização do capital por meio da mais-valia extorquida do trabalhador, ou seja, o trabalhador é obrigado a vender “livremente” a sua força de trabalho, a que possui o dinheiro e os meios de produção. Trata-se de uma pressão exercida sobre homens que são juridicamente livres.

300 por aluno/ano, porém, gastava-se apenas 200 e, com os atrasos e corrosões provocados pela inflação chegavam, em média, apenas US\$ 100 à sala de aula.

No governo neoliberal do presidente Fernando Collor, as políticas públicas foram reformuladas, em particular as políticas educacionais. O ensino profissional visava acompanhar o incremento socioeconômico da produção capitalista no país, entretanto, ao procurar atender aos interesses do Estado e aos ditames do capitalismo central, a educação profissional começou a ofertar uma formação voltada à geração de força de trabalho e capacitada a operar com novas máquinas para elevar a produção. Melo (2004, p. 235) elucida:

Dessa forma, sistema educacional brasileiro, mantendo seu dualismo histórico (escolarização distinta para as massas trabalhadoras e para os trabalhadores qualificados, procedentes majoritariamente das camadas médias e de parcela da burguesia), integra-o numa mesma direção.

Com as mudanças decorrentes da implantação das políticas públicas no ensino, em específico na educação profissional, no ano de 1994, a Lei nº 8.948²⁴, transformou gradativamente, as Escolas Técnicas Federais (ETF's) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), todavia, o MEC (1995) declarou que: essas instituições operavam a custos elevados, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; como ainda ofertava vagas em número limitado; havia distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; os cursos eram de duração muito longa e não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento Cunha (2002) ressalta que, as escolas técnicas federais operavam a custos altos e seus efeitos eram mais propedêuticos do que propriamente profissional, o que não seria aceitável para uma situação de escassez de recursos para a educação.

No contexto das mudanças na Educação Profissional, a LDBEN - nº 9394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

²⁴ Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Destacamos que no Artigo 39 a Educação Profissional é assinalada como: “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, ao objetivar o desenvolvimento “de aptidões para a vida produtiva” do cidadão. Ressaltamos que o artigo 40²⁵ apresenta uma composição, que possibilita interceder em uma abrangência mais democrática à qualificação profissional, ao definir o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

A Lei nº 9394/1996 nos artigos 9º e 87, respectivamente, determina ainda que cabe à União, a elaboração do Plano Nacional de Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nesse contexto, houve, na educação do Brasil no ano de 1996, a retomada da luta da população civil, que segundo Melo (2004, p. 220): começou com: [...] “ processo de consolidação do projeto democrático de massas para a educação. Recuperando o compromisso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de regulamentar o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 [...]”. Na legislatura da CF o artigo define que:

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização de atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade de ensino;

IV – formação para o trabalho;

V promoção humanística, científica e tecnológica do País.

²⁵ Art.40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho

Um marco significativo na área da educação foi o Decreto nº. 2.208/1997²⁶, que ao separar o ensino regular da educação profissional, efetivou legalmente a dualidade na educação. Na atribuição do Estado, permanecia a responsabilidade do ensino regular, entretanto estava isento do seu dever em relação à modalidade da educação profissional, que passou a fazer parte do ensino pós-secundário. Para Cury (2002), a definição do Decreto nº 2.208/1997, estabelecia o caráter independente e, separado da educação profissional do ensino médio, ainda que articulado a este, mas que sem um apoio legal explícito no que concerne à gratuidade e ao financiamento, a educação profissional não tem mais um responsável claro e distinto.

Ressaltamos que, através do Decreto 2.208/1997, foi criada pelo MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, a linha de financiamento que regulamentou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Segundo o MEC (1997), esta iniciativa viria a solucionar a inoperância do antigo ensino profissionalizante, a fim de atender às “demandas crescentes de um país em fase de modernização e inserção na economia global e competitiva do mundo atual” (MEC/SEMTEC/PROEP, 1998, p. 4).

No ano de 1997 na proposta do PNE, entre as suas metas, constava a revogação do Decreto 2.208/1997, por ferir a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira, apresentava o PNE nas Diretrizes 5.2 (p. 49):

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

Cury (2002²⁷) afirma ainda que, é de conhecimento que, com a Lei nº 9.649/1998, os sinais de descaso estavam visíveis nas redes federais de educação profissional: seja na infraestrutura física, na escassez da composição de quadros de pessoal, entre outros, a lei, além de proibir a criação de novas escolas técnicas, proibia a sua manutenção pela União.

²⁶ Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I -- básico; II -- técnico; III -- tecnológico. No Art.10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico.

²⁷ Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

Indagamos: na composição do cenário existente entre a década de 1970 e 1990, quais as influências do capitalismo global, em levar as políticas públicas do Brasil a repensar a educação, em particular a educação profissional?

Sobre o capitalismo globalizado Saviani (2000), enfatiza que as políticas sociais, dentre elas as educacionais, eram norteadas e subordinadas à política econômica e ao crivo e comando dos mecanismos de mercado.

O Estado espelhado no sistema mercantilista impôs profundas mudanças na Educação Profissional, que ocorreram sem a efetiva participação dos atores envolvidos nessa temática. Em consequência, ao procurar atender aos interesses do constituinte, fez surgir controvérsias quanto à sua viabilidade e sucesso. Diante das complexas discussões, foi retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica no ano de 1999.

Indagamos nesse complexo contexto, qual o papel da escola e o posicionamento do professor em atender aos seus alunos?

Atentamos ao posicionamento do MEC sobre a reforma no ensino profissional, em que afirma que seus esforços de nada valerão, se os professores não assumirem para si a responsabilidade dessa construção. (MEC/SEMTEC/PROEP, 2001). Percebemos a estratégia governamental do MEC, em atribuir às instituições e aos professores a responsabilidade do sucesso ou insucesso da educação profissional. O MEC ainda enfatiza:

[...] em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível (MEC/SEMTEC/PROEP, 2001, p.137).

Consideramos que o descaso da União com o não compromisso com a formação dos profissionais da educação, em particular na educação profissional tecnológica, entre outros elementos, levou a desqualificação do ensino no Brasil.

Para Sacristán (1996), diante dos fracassos das repetidas reformas educacionais, a efetivação não se dá, sem levar em consideração as demandas, as reais necessidades das escolas nas políticas governamentais para a educação.

Com as transformações ocorridas na educação profissional, foi criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que cabe entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e

implementação da política da EPT, na modalidade educacional oferecida nas IF, em cursos voltados a formações técnica e tecnológica²⁸. (MEC/SETEC, 2011).

O MEC conceitua que a educação profissional e tecnológica é a vertente da educação que forma e qualifica profissionais em todos os níveis de ensino, com vistas ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, em todos os setores da economia, sendo essencial para o desenvolvimento do país (MEC, 2008).

De acordo com o MEC (2009), a SETEC justifica a ausência de concepções teóricas consistentes, e de políticas públicas amplas e contínuas que tem descaracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes, especificamente à educação profissional no Brasil.

Diante desse cenário, o MEC, através da SETEC, ampliou, a partir de 2003, a discussão com os segmentos envolvidos sobre essa educação e a conseqüente proposição do documento que visa estabelecer o marco regulatório dessa modalidade de educação (Subsídios para o processo de discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica).

No documento em questão são abordados tópicos basilares da Educação Profissional Tecnológica, conceituação, objetivos e características; estrutura organizacional; articulação com outras políticas públicas; formação de docentes, gestores e a capacitação de técnicos administrativos; expansão; financiamento; certificação profissional; gestão e avaliação. Destacamos entre os tópicos, a proposta da continuidade de formação ao aperfeiçoamento e atualização dos professores, assegurando em seus planos e orçamentos, recursos e condições materiais e institucionais, ao vincular essa atualização, aos planos de carreira docente.

Realçamos que entre os anos de 2003 a 2004, o MEC/SEMTEC, promoveu discussões junto à sociedade civil para construir uma nova política pública para o ensino profissional médio e tecnológico, através de seminários como: “Ensino Médio: Construção Política”, que abordou a realidade do ensino médio brasileiro. Realizou outro seminário, em 2004, intitulado: Seminário Nacional de Educação Profissional

²⁸ Cursos de formação técnica que habilita e certifica técnicos. Destinados à clientela que cursa ou que concluiu o ensino médio; cursos tecnológicos abrangem a especialização, confere ao discente o diploma de tecnólogo.

“Concepções, experiências, problemas e propostas”, específico para a educação profissional e tecnológica (MEC/SETEC, 2007), entre outros.

O MEC apresentou uma nova proposta para a educação no país nos debates e discussões promovidos nesses seminários.

[...] Uma educação pública de qualidade social discutida e construída em processos participativos e democráticos, incorporando as experiências que permitiram acumular conhecimentos e inúmeras possibilidades. [...] Considerar os avanços teóricos, os debates acadêmicos, as experiências e inovações pedagógicas, curriculares, de laboratórios e de saberes produtivos que vêm sendo acumulados sem o devido debate e reconhecimento (MEC/SEMTEC/PROEP (2003, p. 17).

Ainda dentro dessas discussões, o MEC juntamente com as entidades civis, a comunidade escolar, entre outros, publicou o documento: “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (2004). De acordo com o MEC, o documento já apontava àquele momento, a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e do adulto trabalhador (MEC, 2004).

Todavia, é importante destacarmos o que enfatiza Sacristán (1996 p. 67): [...] “a melhoria da qualidade passa por um professorado de qualidade, devidamente selecionado e motivado profissionalmente, com condições de trabalho”.

Em 2004, entra em vigor do Decreto nº 5.154²⁹, que revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, ao definir nova orientação para a organização da Educação Profissional, cuja ênfase é voltar a Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. No artigo. 5º define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio”. Permaneciam, entretanto, as definições já existentes, porém organizando os diversos níveis dessa educação em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores - inclusive integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

²⁹ O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.

Posteriormente, os CEFETs, através do Decreto 5.225/2004, no Art. 2º, §1, são transformados em faculdades de tecnologia, com autonomia para criar, organizar e extinguir, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, como também remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área³⁰.

Diante desse contexto, no ano de 2004, o MEC elaborou uma política específica, para revisão dos mecanismos de financiamento e repasse a educação básica, contemplando a educação em seus diferentes níveis, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino. Ao institucionalizar a proposta da revisão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) e aumentar o investimento em educação em relação ao Produto interno bruto (PIB), visando especialmente a melhoria da qualidade dos sistemas públicos de ensino (MEC, 2010).

O FUNDEB (2007) atua como agente facilitador do acesso à educação, ao beneficiar alunos regularmente matriculados e ao buscar diminuir as desigualdades regionais, no aumento dos salários dos professores. Os recursos do Fundo podem ser aplicados, nos âmbitos de atuação que a escola considerar prioritário. Contudo, as transferências dos investimentos são fiscalizadas por controles internos, Tribunais de Contas e Conselhos Municipais dos Fundos (MEC, 2010).

Ainda dentro da ampliação das discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o MEC/SETEC, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizou no ano de 2006, conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

O MEC/SETEC constituiu ainda em 2006, o grupo de trabalho (GT) intitulado “A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”. O grupo originou-se da ação conjunta da SETEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com objetivo de sistematizar questões referentes ao diagnóstico e às propostas de alternativas da própria Secretaria, por intermédio do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais

³⁰ Segundo o art. 3º, os atuais Centros de Educação Tecnológica privados passam a denominar-se faculdades de tecnologia. O art. 4º prescreve que compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação a supervisão dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das faculdades de tecnologia referidas no Art. 3º.

(MEC/SETEC, 2009). De acordo com o INEP 2008, o GT não consolidou o diagnóstico para a construção da política nacional de educação de formação de docentes da EPT.

O MEC, no ano de 2007, elaborou o documento “Concepções e metas para a educação: razão, princípios e programas – PDE”, que dispõe no Item “2 - O plano de desenvolvimento da educação como programa de ação, subitem 2.3 - Educação Profissional e Tecnológica, visando à importância para a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação profissional na Rede Federal do país.

Entre os eventos realizados visando atender as demandas da EPT, destacamos o VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate³¹, com o tema “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, realizado 2008, em que o INEP e a SETEC, que tiveram por discussão a ampliação das matrículas de educação técnica no nível médio, a partir de uma matriz integrada, para consolidar os itinerários formativos que perpassam os diferentes níveis de educação profissional e tecnológica, os debates envolviam também a formação de professores para a EPT, e como resultado do simpósio o INEP elaborou e publicou em 2008, o documento: Educação Superior em Debate.

A formação e a qualificação dos professores no cenário da EPT apontam à apreensão dos novos saberes e de novas práticas demandadas a essa educação. Nesse contexto, Moura (2008) alega que para a formação e capacitação, é necessário ir além da aquisição das técnicas didáticas de transmissão de conteúdos, como também, segundo Machado (2008) as exigências relativas ao perfil dos docentes são bem mais elevadas.

De acordo com o MEC/SETEC (2009), a norma em formar professores na Educação Profissional e Tecnológica, é reiterada por meio de programas especiais, ao estabelecer colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.

Em uma análise sobre a formação dos docentes, Moura (2008) diz ser imperioso, planejar adequadamente as ações e priorizar a formação e capacitação dos profissionais e das instituições envolvidas, para promover e incentivar a atuação

³¹ Consultar: Educação Superior em Debate, volume 8. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Março de 2008.

de multiplicadores do intercâmbio e da transferência de conhecimentos, entre os diferentes sistemas públicos que integram a educação profissional. Destaca o papel do MEC como catalisador dessas colaborações, por meio do estabelecimento/fortalecimento de mecanismos que viabilizem as ações, pois elas contribuem para o crescimento sistêmico da EPT. Sugere Moura (2008), discutir uma proposta coerente com essa perspectiva, visando construir uma sociedade justa, numa expectativa que vá sendo construída gradativamente e que a educação contribua para isso.

O governo federal criou em 2008, com a Lei nº 11.892, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia³². Essa lei atribui a essas instituições, a condição jurídica do ensino para a modalidade superior, ao contribuir ao conhecimento através do ensino–ciência–tecnologia. Essa transformação na EPT potencializa o desenvolvimento da produção científica e tecnológica, com caráter inovador na área de pesquisa. Destacamos quando da criação dos institutos, a elaboração em 2008, do documento da SETEC: *Concepções e Diretrizes* – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cabedello (1998) leva-nos à reflexão sobre os caminhos e descaminhos da Educação Profissional Tecnológica ao enfatizar que para que o âmbito educativo contribua na construção de mudanças significativas no modelo socioeconômico vigente. É urgente, dentre outros aspectos, abandonar o enfoque que atribui os insucessos educacionais, exclusivamente, às reformas e contra-reformas e seus efeitos como a rigidez da legislação, a instabilidade nas políticas e a crise econômica nos investimentos na educação, pois aos centros educacionais em geral e aos educadores, em particular, ainda lhes resta o controle de importantes condições internas do processo ensino-aprendizagem. Essas condições sólidas repercutem diretamente sobre elementos como método, avaliação, conteúdo, qualidade dos processos e dos resultados.

No desenvolvimento da proposição do MEC em prosseguir com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional no país, apontamos a seguir os resultados dessa atuação política.

³² Art. 2º: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimento técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, Lei nº 11.892, 2008).

3.2 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

Para acompanharmos a evolução da Rede Federal de Educação Profissional, é preciso regressar na memória histórica do país, no contexto em que as influências da relação econômico-social globalizada, interferiram na Educação Profissional, implicando entre outros fatores, na expansão dessa rede federal de ensino. Nesse cenário, entre os anos de 1909 a 2002, houve a construção de 140 escolas da rede federal, e entre os anos de 2002 a 2005 essas instituições foram duplicadas de 140 para 280 unidades escolares. Esse quantitativo correspondeu à fase inicial da expansão da Rede Federal (MEC/SETEC, 2009).

O MEC ainda no ano de 2005, abonou a continuidade da segunda etapa do Plano de Expansão. A meta do MEC estava em entregar a população de todas as regiões do país, mais 150 novas unidades, totalizando 354 unidades até o ano de 2010. Essas 150 unidades seriam distribuídas entre os 26 estados e o Distrito Federal, com a oferta, a todos os alunos, de uma diversidade de cursos de qualificação técnica de nível médio, licenciaturas, superiores de tecnologia e de pós-graduação (MEC/SETEC, 2009).

Lodi (2006) explica que, ofertar a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, é uma estratégia ao desenvolvimento sócio-econômico nacional, um produto de construção coletiva, articulada institucionalmente em sintonia com a demanda de trabalho.

Durante a realização do VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, acerca da expansão da Educação Profissional no País, o INEP (2008) enfatizou que, o pressuposto que acompanha a expansão é o da indissociabilidade entre a universalização da formação geral e profissional. A educação tem por desafio construir estratégias pedagógicas para a leitura e compreensão do mundo, não só do mundo do trabalho, mas para a inserção laboral e social qualificada e cidadã.

Nesse contexto, o MEC propôs até o ano de 2010, investir mais de R\$ 1,1 milhões, e gerar aproximadamente mais 500 mil vagas para a modalidade de Educação Profissional Tecnológica. Essa oferta teve como prioridade atender às demandas do desenvolvimento local e regional, às novas configurações do mundo do trabalho e a inserção de todos os alunos no mercado (MEC/SETEC, 2009).

Entretanto, para a inserção no mercado de trabalho, Noronha (2002) diz ser necessária a permanente qualificação do indivíduo e a aquisição de competências e habilidades flexíveis para responder às demandas da atual forma de acumulação do capital. Ainda em Noronha (2002) é enfatizado que o competitivo mercado de trabalho atribui, ao indivíduo, o fato do mesmo não conseguir emprego por não preencher os requisitos necessários, e o responsabiliza a suprimir, de forma contínua, os itens para ser “empregável”.

Ainda dentre as políticas públicas educacionais, adotadas para a concretização das metas visando à formação profissional técnica e tecnológica, como também para o funcionamento dessas novas unidades, o MEC/SETEC fez a previsão de que seriam contratados, através de concurso público, 8,9 mil profissionais da área, sendo 5 mil professores e 3,9 mil técnicos administrativos até o ano de 2010.

Ao prestar contas quanto ao cumprimento da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, através da cartilha sobre os projetos e ações, o MEC/SETEC (2010) assinala que até o ano de 2010, conforme o previsto foi construído ao menos uma unidade escolar em cada região do Brasil, alcançando a meta das 354 escolas previstas, sendo que desse total 214 escolas são novas. As matrículas ultrapassaram a marca de 340 mil para os cursos oferecidos no nível médio e nos cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Foram contratados via concurso público, mais de 15 mil professores e 14 mil técnicos administrativos. A rede vai disponibilizar 500 mil vagas, quando todas as novas escolas funcionarem, algumas ainda não estão em pleno funcionamento.

A citada cartilha da SETEC, destaca que quanto aos investimentos, em 2003, a disponibilidade total de recursos para o ensino médio, incluindo o tecnológico, era de 1,1 bilhão e que em 2010 chegou a 5,1 bilhões. Relata também que desde 2004, a destinação desses recursos em específico a Educação Profissional e Tecnológica, vem sendo repassados via convênios para as redes estaduais.

No Estado de Pernambuco, a expansão da Rede dos Institutos Federais contabilizavam até o primeiro semestre de 2011, a existência de 9 campi descentralizados, instalados nas cidades de: Barreiros, Belo Jardim, Ipojuca, Pesqueira, Recife, Vitória de Santo Antão, Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns.

Dessa forma, de acordo com a SETEC, são promovidas ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da EPT, ao zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito dessa educação (MEC/SETEC, 2010).

3.3 Programas educacionais para a formação profissional

O governo, através de políticas públicas voltadas à Educação Profissional, tem formulado e implementado programas educacionais inclusivos que buscam diversificar o desenvolvimento de ações de caráter social e que favoreçam o acesso à modalidade de ensino profissionalizante.

O INEP (2008), ao enfatizar os pressupostos que acompanham a expansão da rede federal profissional, no VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, destacou também:

[...] Queremos uma educação plena que inclua em seu olhar e em suas temáticas: afro-descendentes, indígenas, mulheres, populações ribeirinhas, pescadores, marisqueiras, portadores de necessidades especiais. Tais pressupostos articulam-se na perspectiva da construção de uma política pública de educação profissional e tecnológica para o Estado brasileiro.

Relacionamos alguns dos programas governamentais de cunho sócio-educacional que visam a formação na Educação Profissional:

- O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), visa capacitar profissionalmente e oferecer educação básica aos brasileiros acima de 18 anos. O atendimento do Proeja no ano de 2007, foi de 7.152 alunos e no ano de 2010, passou para 23.992 alunos, (MEC/SETEC, 2010).

- A implantação do Proeja Indígena dispensa à população Indígena a educação profissional, que respeita os princípios e os direitos, acatam a sociodiversidade, a interculturalidade dos sujeitos, através de uma formação integral para o trabalho, da sustentabilidade socioambiental, de saúde e o atendimento às necessidades cotidianas (MEC/SETEC, 2009).

- O Programa e-TEC BRASIL “Educação Profissional a Distância”, lançado em parceria do MEC/SETEC com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), visa à educação profissional técnica na modalidade de educação à distância, para

ampliar a oferta, ao democratizar o acesso aos cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País. Até agosto de 2010, foram implantados 201 pólos em 20 estados e o número de alunos matriculados foi de 23.844 em 48 cursos. (MEC/SETEC, 2010).

- O “Programa Mulheres Mil” capacita e beneficia a inclusão social de mil mulheres em situação de risco nas regiões Norte e Nordeste. O Programa visa integrar a formação educacional com a profissional e é ministrado pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em parceria com os Collèges canadenses, oferece também a possibilidade de continuidade nos estudos. Ingressaram no programa 922 mulheres, estão formadas 380 e 77 dessas têm empregos formais (MEC/SETEC, 2010).

- O Programa Brasil Profissionalizado, cuja meta é fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica ao repassar recursos do governo federal aos estados, ao possibilitar a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrados à educação profissional, e ao objetivar a integração do conhecimento do ensino médio à prática (MEC/SEESP, 2010).

De acordo com o MEC (2009), as ações e os programas da SETEC buscam consolidar o projeto educacional fundamentado na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, ao apresentar novos desafios à construção e à consolidação da proposta educacional que se entende parte de uma política de inclusão social emancipatória.

Nesse contexto, em meio a essa política pública do MEC, destacamos sua ação através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).

3.4 Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP)

O TEC NEP, ao ser instituído em junho no ano 2000, estava vinculado a SETEC e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação. O TEC NEP se propõe a consolidar os direitos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ao visar o acesso desses alunos, aos cursos regulares das IFs, como também à sua permanência na escola e à inserção com sucesso no mercado de trabalho (MEC/SETEC, 2006). Como parte da construção da política da

educação inclusiva, suas atividades também estão relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O TEC NEP atua em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como, os segmentos comunitários governamentais e não-governamentais e as organizações empresariais, visando articular ações para estabelecer mecanismos de cooperação da política de educação para o trabalho, ao desenvolver programas de qualificação profissional voltada para alunos com NEE (MEC/SETEC, 2009).

Destacamos que a SETEC atribuiu um novo direcionamento ao TEC NEP, através da Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, ao resolver:

Art. 1º. Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais - TEC NEP, que tem por objetivo **a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo**, em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (grifo nosso).

Nesse novo direcionamento, de acordo com a SETEC (MEC, 2010), o TEC NEP deve buscar instrumentalizar as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica para o acolhimento das pessoas com necessidades específicas. Priorizando também a formação de recursos humanos, a liberação de recursos materiais e o fomento ao desenvolvimento e uso de Tecnologia Assistiva. Sendo assim, esta política não será constituída em uma ação isolada.

Ao ter como meta possibilitar a todas as instituições federais de ensino, o conhecimento e as possibilidades de inclusão dos alunos com NEE, o TEC NEP, ainda de acordo com o MEC/SETEC (2010), busca nos cursos da EPT, além da inclusão habilitar ou reabilitar esse público nas atividades laborais, no intuito de proporcionar a saída com sucesso desses alunos para ingresso no mundo produtivo do trabalho.

A constituição do TEC NEP é a partir de um Grupo Gestor Central, que coordena a sua implementação em todo o Brasil, emanando orientações, confirmações, expedientes e atividades. Trabalha em articulação com os gestores regionais e para descentralizar a gestão do processo, foram definidos cinco pólos regionais: Grupo Gestor Regional Norte, Grupo Gestor Regional Nordeste, Grupo Gestor Regional Centro-Oeste, Grupo Gestor Regional Sudeste, e Grupo Gestor Regional Sul. A esses gestores compete a coordenação das ações voltada à

inclusão educacional nas Redes Federais da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (MEC/SETEC, 2010).

Entre os pólos regionais do TEC NEP, ressaltamos que o Grupo Gestor da Região Nordeste, era o agente articulador regional com o Grupo Gestor Central. Sendo representado pelo Estado do Rio Grande do Norte, que assumia o mesmo papel do Gestor Central na região, repassando orientações para os gestores estaduais e coordenadores de Núcleos locais. (MEC/SETEC, 2010).

Os Grupos Gestor Estadual situavam-se nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Seguindo as orientações da Gestão Regional, para implementar as atividades do TEC NEP em seu respectivo estado, e contatava as instituições ou organizações que atuavam no atendimento os alunos com NEE. Era o agente articulador estadual. (MEC/SETEC, 2010).

Entre os Grupos Gestor Estadual destacamos o Estado de Pernambuco, por situar-se na instituição de ensino foco da pesquisa. É importante enfatizar, que à medida que os eventos do TEC NEP no Brasil eram implementados, o Gestor Nacional através de percepção dos elementos regionais, selecionava as pessoas que se destacavam ou apresentavam liderança para os trabalhos. O critério à escolha dos gestores eram meramente políticos, não existindo a convocação através de editais públicos. Quando nomeado através de portarias por tempo indeterminado, o gestor passava a ser consultor do MEC na área de inclusão, porém sem remuneração por serem servidores públicos.

A ação do TEC NEP, através das incumbências do Grupo do Gestor Estadual disciplinadas pela Portaria da SETEC nº 29/2010, era:

- a) implementar, em nível estadual, políticas públicas para a inclusão de pessoas com Necessidade Educacionais Específicas (pessoas com deficiência, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento);
- b) desenvolver e apoiar, em nível estadual, as ações voltadas à inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
- c) apoiar a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNEs, em cada uma das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Estado.

Para concretizar sua política, o TEC NEP fazia observância à legislação nacional vigente, em particular à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente os Artigos 58, 59 e 60 explicitados anteriormente, e adota por referencial a Declaração de Salamanca³³.

Dentre as ações do TEC NEP, estava a promoção e a formação continuada de educadores – docentes e técnico-administrativos – nas Instituições da Educação Profissional, voltadas ao atendimento dos alunos com NEE (MEC/SETEC, 2010). Foram realizados os seguintes cursos voltados à inclusão: Órteses e Próteses (técnico) e Comunicação e Tecnologia Assistiva (tecnológico). Também foram oferecidos cursos de formação em: Especialização *lato sensu* à distância “Educação Profissional Tecnológica Inclusiva” e de Formação inicial e continuada: intérprete de Libras, escrita Braille, e Atendimento Educacional Especializado (MEC, SETEC, 2010).

A respeito da formação dos professores, Mantoan (2008, p. 13) salienta:

A escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirem proveito dele.

Outras realizações do TEC NEP foram: a criação de três Centros de Equoterapia (Barbacena/MG; Ceres/GO; Concórdia/SC e Rio Verde/GO); o desenvolvimento de projeto voltado para a inclusão “Material didático-pedagógico adaptado”; Esporte Adaptado; Banco de dados para encaminhamento de Pessoas com Necessidades Específicas ao Mundo Produtivo (MEC/SETEC, 2010).

A expansão do TEC NEP, de acordo com o censo interno realizado pelo MEC/SETEC em 2010, ao desenvolver ações na área educacional do Brasil, teve a inclusão de 1.543 alunos com NEE, até o ano de 2008, em cursos profissionalizantes técnicos e tecnológicos, oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e em 2010 o número de ingressos chegou a 2.500 alunos.

³³ Declaração de Salamanca: Documento das Nações Unidas “Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, demanda que: os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (1994).

Anjos (2006), ao avaliar o Programa TEC NEP, através da percepção dos vinte e nove coordenadores de núcleos nas escolas da rede federal, constatou que, após seis anos de implantação do programa, sua abrangência ainda é restrita e pouco expressiva, fato que pode estar relacionado às dificuldades nas condições de acesso e permanência dos alunos com NEE nessas instituições. A pesquisa revelou ainda a necessidade de eliminar atitudes preconceituosas, adequar programas, oferecer suporte pedagógico, criar orçamentos para os Núcleos e capacitar todos os profissionais que nela atuam. Quanto ao encaminhamento dos alunos com NEE ao mercado de trabalho, poucas instituições fizeram o controle deste dado, a falta desse indicador impediu uma avaliação precisa sobre a efetividade do programa. Anjos (2005) sugere maior planejamento, acompanhamento e avaliação da implementação das ações propostas pelo Programa e pelos órgãos responsáveis.

Azevedo (2007) pesquisou sobre o Programa TEC NEP, e verificou que alguns dos resultados contrariam a fundamentação teórica da educação inclusiva, como: relacionar o potencial da aprendizagem da pessoa com deficiência, dependendo de cada caso, ou seja, pode ou não ser igual ao de uma pessoa sem deficiências; outra discordância dos pressupostos inclusivos apontados pelos pesquisados, é ver na pessoa com deficiência uma heroína por superar grandes dificuldades. Conclui que o programa TEC NEP enseja uma reflexão sobre a dignidade humana, propugnando os valores das pessoas com necessidades educacionais, no âmbito do ensino da educação profissional tecnológica, ressaltando que é a escola que modifica seu ambiente e seu funcionamento para incluir todos os alunos.

Diante do atual cenário nacional, em que a formação profissional orienta-se fortemente para atender as exigências do mundo do trabalho, indagamos: qual a efetiva atuação das políticas públicas voltadas ao aluno com NEE para ofertar uma educação inclusiva de qualidade na EPT?

Na ampliação dos espaços educativos inclusivos, conforme o proposto pelo TEC NEP, entre outros aspectos, consta no novo Estatuto dos Institutos Federais (Resolução nº 1, de 31 de agosto de 2009), a adoção da educação inclusiva no ensino profissional. De acordo com a SETEC (2010), a abertura desses espaços se dá pautado no projeto do NAPNE, que devem fazer parte da estrutura organizacional das IFs espalhadas e em expansão por todo o país. Considerando que, ao observar a Portaria nº 29/2010 no Art. 3º, os Grupos Gestores do TEC NEP a nível Central,

Regional e Estadual, podem contar com o assessoramento técnico dos Núcleos e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), embasado na “educação para a convivência”.

A “educação para a convivência” defendida pelos NAPNEs, em cada campus dos IFs, busca desenvolver uma prática educativa que leve à inclusão dos alunos com NEE perante a sociedade, ou seja, que haja um ambiente natural de convívio envolvendo a participação de todos os alunos, seus pais e/ou responsáveis, a comunidade escolar e, por fim, a comunidade em geral.

Nos objetivos do NAPNE, além da cultura da “educação para a convivência”, estava a aceitação da diversidade, na busca da quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e de comunicação, ao criar parcerias e articulações com a comunidade civil e escolar, ao buscar articular e envolver sociólogos, psicólogos, supervisores, orientadores educacionais, técnico-administrativos, docentes, discentes e pais. (MEC/SETEC, 2010).

Os valores do NAPNE foram adaptados da Declaração de Salamanca (1994), valores de uma escola inclusiva universal e para todos. Abaixo, sintetizamos alguns dos valores considerados mais significativos ao contexto do entendimento do Núcleo:

- Toda pessoa tem direito fundamental à educação com oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- As características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem são únicas;
- Os sistemas e os programas educacionais devem considerar a diversidade de tais características e necessidades;
- Pedagogia centrada no aluno com necessidades educacionais especiais no acesso à escola regular;
- Escolas regulares com meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias ao criar comunidades acolhedoras numa sociedade inclusiva com alcance da educação para todos.

Para o funcionamento do NAPNE, a sistemática constitui-se a princípio de um coordenador e um vice-coordenador. A função do Coordenador do NAPNE é articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dos alunos com NEE, definindo as prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. Além de gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para alunos com NEE, órgãos públicos e outros afins cuidam

também da divulgação de informações, eventos, etc. sobre o TEC NEP. (MEC/SETEC, 2010).

A equipe do NAPNE tem como função subsidiar o Coordenador do Núcleo em suas atividades, bem como sugerir idéias, apresentar demandas, propostas, etc., além de solicitarem adaptações que garantam o acesso e a permanência do aluno com NEE e facilite seu encaminhamento ao mundo do trabalho, participando também de todo o planejamento, execução e avaliação das ações do NAPNE. (MEC/SETEC, 2010).

Ressaltamos que no ano de 2010, foram promovidos pelo MEC/SETEC, Encontros Estaduais em Pernambuco, como: o Iº Encontro dos NAPNEs, realizado na cidade de Pesqueira/PE, e o IIº Encontro Regional do NE dos NAPNEs na cidade de João Pessoa/PB, no sentido da troca de experiências, entre os integrantes dos NAPNEs implantados e em fase de implementação. Nesses encontros a temática da inclusão é enfocada com a oferta de palestras, oficinas, grupos de discussões, entre outros.

A SETEC realizou em dezembro de 2010, uma Reunião de Trabalho para Avaliação Decenal (2000/2010) da ação TEC NEP a fim de instrumentalizar, para o próximo quadriênio, a nova gestão governamental. Participaram do evento os Grupos Gestor de níveis Central, Regional e Estadual. 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).

Até o ano de 2010, de acordo com o MEC/SETEC, as Redes Federais de ensino contabilizavam a implantação de 128 NAPNEs, entretanto o TEC NEP visava introduzir novos Núcleos em todas as IFs espalhadas pelo país. Sobre os NAPNEs implantados e que estão em fase de implementação, proporcionamos, no capítulo a seguir, a análise contextual das ações de um NAPNE em uma instituição de ensino no Estado de Pernambuco, por meio dos dados levantados na pesquisa realizada sob a ótica dos envolvidos nesse processo de atendimento educacional.

4 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS AÇÕES DO NAPNE

Na instituição pesquisada, o NAPNE foi implantado em 2005, sendo designado o seu coordenador através da Portaria interna GD nº 70/2005. O Núcleo, na estrutura organizacional, ficou vinculado na ocasião à Diretoria de Extensão (DEX), todavia a inauguração das instalações do NAPNE ocorreu em 2006. A instituição de ensino determinou que fossem providas as adequações arquitetônicas para melhorias na acessibilidade física da instituição. Entre essas melhorias, destacamos: reformas nos banheiros, criação de vagas nos estacionamentos, construção de rampas de acesso, elevador, telefones para cadeirante e para surdo, entre outras.

Para a estruturação e funcionamento inicial do NAPNE pesquisado, de acordo com Azevedo (2007), como sua atuação não é burocrática, mas sim acadêmica, houve a reunião de professores, técnico-administrativos e alunos com e sem NEE.

Após a criação do NAPNE, [...] ³⁴ se fez necessário agregar ao mesmo uma massa crítica de pessoas com a finalidade de discutir o nível de ações do programa TEC NEP, buscando as adequações de nosso modelo pedagógico em sintonia com a educação inclusiva (AZEVEDO, 2007, p. 5).

À ocasião da pesquisa, o NAPNE era composto pelo: coordenador e dois técnico-administrativos, que atuavam de acordo com a demanda educacional para atender os alunos com NEE. Ressaltamos que existiam também, dois estagiários da área da Pedagogia, que eram alunos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na ausência de uma definição pré-estabelecida sobre a estruturação do NAPNE, foi explicada a inexistência no Núcleo pesquisado de profissionais como: assistentes sociais, psicólogos entre outros

Ainda segundo Azevedo (2006), como tema de partida às ações do TEC NEP, foram consideradas as diretrizes ditadas pela Declaração de Salamanca, visando construir os pontos de operacionalização do TEC NEP na instituição pesquisada através das ações do NAPNE. Selecionamos e sintetizamos alguns dos pontos que foram elaborados:

- desenvolver parcerias e intercâmbios com instituições e organizações que possuam experiências;
- encorajar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência

³⁴ Implícito entre os [...] a identificação do nome da instituição foco da pesquisa

nos processos de planejamento e tomada de decisão concernente à provisão de serviços; - garantir que, sejam realizados programas de treinamento de docentes, voltado à provisão da educação inclusiva; - - inserir em todos os programas educacionais da instituição a perspectiva da educação inclusiva, seja desde a seleção / admissão dos alunos, do programa curricular, da metodologia de aula, das condições ambientais, do sistema de avaliação, enfim, perpassando todos os espaços educacionais; - estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer as relações humanas em respeito à diversidade e as diferenças entre as pessoas; - o currículo deve ser adaptado às necessidades dos alunos com NEE, e não vice-versa, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas aos alunos com habilidades e interesses diferentes; - formas de avaliação devem ser revistas, isto é, a avaliação formativa deve ser incorporada no processo educacional regular; - uma rede contínua de apoio deve ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular na escola, até programas adicionais de apoio à aprendizagem, expandindo à provisão de assistência dada por docente especializado e pessoal de apoio externo; - uso de tecnologia assistiva apropriada e viável quando necessário, para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem dos alunos com NEE.

Nos capítulos anteriores abordamos a temática da educação inclusiva e da educação profissional em nosso país, para melhor entender o objeto de estudo. Desvendamos as ações desenvolvidas pelo NAPNE ao atender aos alunos com NEE, na proposição do TEC NEP relativo ao Ingresso na EPT e a Permanência e conclusão com êxito em uma instituição de ensino do Estado de Pernambuco.

Nesse capítulo mostramos um recorte da realidade vivenciada sob o olhar dos alunos atendidos e dos profissionais que prestavam esse atendimento no NAPNE.

4.1 Ações do NAPNE sob o olhar dos alunos com NEE

Na instituição de ensino pesquisada, o NAPNE realizava/realiza ações que envolvem/envolveram os alunos com NEE, a comunidade escolar e/ou a comunidade em geral. Vejamos mais detalhadamente como os alunos percebiam as ações desenvolvidas pela equipe do NAPNE na instituição.

4.1.1 Tomada de conhecimento do NAPNE

Nas falas dos alunos com NEE constatamos que a divulgação do NAPNE na instituição, se deu de forma interna através dos professores, um deles foi o ex-Coordenador do Núcleo e Gestor Estadual do TEC NEP no Estado de Pernambuco, e por meio dos próprios alunos da instituição.

O aluno João (com deficiência física), que teve por professor orientador o ex-Coordenador do NAPNE, disse como soube do Núcleo:

Foi através do professor e ex-coordenador do Núcleo, que tem o projeto PIBIC de quebra de barreiras arquitetônicas. Ele convidou a turma. Eu me inscrevi. O PIBIC era ligado ao NAPNE, aí eu fiquei sabendo.

Percebemos nas falas dos alunos Pedro, Luciana e Júlia que o conhecimento da existência do NAPNE se deu informalmente

Foi através de um aluno colaborador do NAPNE (Pedro, Aluno com deficiência auditiva).

Eu procurei saber através da minha professora, quando perguntei se existia algum local que eu pudesse tirar minhas dúvidas. [...]. Outros alunos vieram me falar do NAPNE (Luciana, aluna com deficiência física).

[...] Tive conhecimento do NAPNE já na instituição e através de um amigo meu... Depois o professor e ex-Coordenador do NAPNE, se aproximou e esclareceu muitas dúvidas do atendimento do Núcleo. (Júlia aluna com deficiência física).

A aluna Maria com baixa visão asseverou que antes mesmo de entrar para a instituição de ensino, teve conhecimento da existência do NAPNE e recorreu ao atendimento:

Quando eu chequei aqui no instituto, eu conheci o Núcleo já de cara, de frente, porque eu e meus pais quisemos que eu fosse totalmente incluída no ensino profissionalizante técnico.

Antonio (aluno com deficiência física) relatou como conheceu o Núcleo:

Eu recebi o contato telefônico do ex-Coordenador do NAPNE, vi uma diferença na faculdade, havia a preocupação com pessoas como deficiência. Resolvi retornar a instituição quando fiz Gestão em Turismo. A diferença é muito grande da primeira vez que eu tentei entrar aqui.

O aluno Antonio (com deficiência física) tinha tido um contato anterior com a instituição pesquisada, entretanto foi após esse novo contato mediado pelo NAPNE que suas expectativas mudaram e a sua avaliação da instituição mudou. O aluno ainda acrescentou:

Deixei de ser orgulhoso e entendi que havia esse Núcleo que estava pronto para ajudar os alunos com necessidades educacionais.

Percebemos segundo a fala de Antonio como nas falas dos outros alunos que recorrem/recorriam ao atendimento do NAPNE, que as ações realizadas pelo Núcleo versavam em ajudar o aluno com NEE, não existindo a percepção da ação com um direito. Os alunos desconhecem que as funções do NAPNE são atribuídas pelo TEC NEP (Portaria nº 29/2010, da SETEC).

4.1.2 NAPNE: atividades realizadas

Para atender ao objeto de estudo, analisamos as atividades e/ou ações das quais os alunos com NEE participaram, e que eram desenvolvidas pelo NAPNE. Pudemos verificar que essas atividades eram efetivadas no âmbito interno e/ou externo da instituição. Vejamos as atividades e/ou ações nas falas dos sujeitos:

Particpei nas atividades Internas, em pequenas oficinas e palestras no instituto. As externas em escolas públicas e particulares, e no município de Água Preta, capacitando professores para a inclusão da pessoa com deficiência, o Turismo Inclusivo no município de Vicência, e da Cartilha sobre o Turismo Inclusivo, com 10 dicas para tornar o turismo inclusivo (João, aluno com deficiência física).

O NAPNE participou em eventos tanto dentro como fora, um foi no interior de Vicência do turismo acessível. Participamos de outro evento do Muito Especial falando sobre turismo também, e teve um projeto na área de acessibilidade, sobre as 10 dicas de Turismo Inclusivo (Pedro, aluno com deficiência auditiva).

Foram ações voltadas ao turismo para o acesso das pessoas com deficiência, como eventos e visitas a hotéis e pontos turísticos. Fizemos uma pesquisa estatística em locais mais procurados da cidade do Recife para verificar o atendimento das pessoas com necessidades especiais (Júlia, aluna com deficiência física).

Nas falas dos alunos João, Pedro, e Júlia, havia a indicação de participação em eventos e ações com a propagação do paradigma da inclusão através de projetos desenvolvidos pelo NAPNE.

O aluno Antonio (com deficiência física) revelou que:

Tive a oportunidade de freqüentar e estar incluso. O projeto que trabalhei realizou eventos de turismo, tentando mobilizar a própria faculdade, levando para eles a visão do Turismo Inclusivo.

O aluno Antonio (com deficiência física) também participou de atividades do NAPNE, dentre as quais é possível observar alguns dos fundamentos do TEC NEP determinados pelo MEC/SETEC (2009):

São várias as ações, entre elas é receber o aluno, como também seguir toda a sua etapa enquanto ele estiver aqui na faculdade, ou até mesmo depois da faculdade. E vindo buscar apoio encontrará aqui também com certeza.

Ainda no questionamento sobre a participação nas ações do NAPNE, a aluna Luciana (com deficiência física) disse que:

Falaram que no NAPNE tinha curso de extensão, eu estava querendo saber, mas as pessoas que procurei não sabiam disso. Tenho vontade de participar.

Já a aluna Maria, com baixa visão, explicou:

Eu nunca participei dessas bolsas do PIBIC, mas fui convidada pelo ex-Coordenador do NAPNE, porém estudo noutra escola à tarde

Destacamos que as alunas Luciana (com deficiência física) e Maria (aluna com deficiência visual), estavam na instituição acerca de um ano. Entendemos nas falas dos sujeitos, em particular na da aluna Luciana, que houve a descontinuidade das atividades no NAPNE que envolviam projetos de extensão.

Ao analisarmos o acervo documental do NAPNE, foi possível constatar algumas das ações indicadas, positivamente, pelos alunos, em destaque, a alusão ao projeto de extensão/pesquisa UNINTUR - Universalizando o Turismo (APÊNDICE A - documento: 01). Possibilitado pelos recursos do MEC/SETEC e desenvolvido sob a orientação da equipe do NAPNE (coordenador, professores e técnico-administrativos), o projeto englobou a participação de alunos bolsistas com³⁵ e sem necessidades educacionais especiais e foi o vencedor da etapa regional nordeste do prêmio técnico empreendedor promovido pelo SEBRAE/MEC.

³⁵ Alunos com NEE entrevistados que participaram do Projeto UNINTUR: João (com deficiência física); Pedro (com deficiência auditiva); Júlia (com deficiência física); Antonio (com deficiência física).

Entre as atividades do Projeto UNINTUR, ações de extensão na área do Turismo Inclusivo foram desenvolvidas em parceria com outras entidades de ensino e prefeituras de municípios circunvizinhos, através da realização de encontros e oficinas que abordavam palestras sobre a temática discutida. Os alunos do UNINTUR realizaram também uma pesquisa nos empreendimentos turísticos do Estado de Pernambuco, e com o resultado da pesquisa foi financiada pelo MEC a publicação da Cartilha “10 Dicas sobre o Turismo Inclusivo” (APÊNDICE A - documento: 02).

4.1.3 Ingresso na educação profissional

As tendências da área do mercado profissional no país, entre outros fatores, influenciam a qualificação na EPT. Levamos em consideração que, apesar da ampliação da oferta dos cursos profissionalizantes, ainda existe uma acirrada competição ao alcance dessa educação, por meio do processo seletivo que oportuniza ao aluno o ingresso nas IFs.

A instituição pesquisada após a implantação do NAPNE, em 2005, adotou ações visando o ingresso na EPT dos alunos com NEE, ao propor no edital do concurso do vestibular o respeito ao direito vigente na lei aos tipos dos tratamentos especializados, em cláusulas específicas e detalhadas. Na inscrição, o candidato ao requerer esse atendimento, as estratégias eram traçadas para que fossem disponibilizado no vestibular o acompanhamento, os recursos e os equipamentos para atender às suas necessidades especiais.

Batista (2004) afirma que, as pressões de pessoas com deficiência fizeram que algumas faculdades e universidades, tomassem medidas especiais, para realização das provas vestibulares no tocante a três parâmetros: recinto, material e tempo de realização de prova.

Nesse contexto, identificamos nas falas dos alunos com NEE como foi o seu ingresso na instituição em questão:

João comentou:

O aluno com deficiência física que chega para fazer o vestibular, fica em desigualdade se não houver um apoio técnico na hora da prova. O NAPNE dá o apoio direto aos alunos que precisam, antes mesmo de entrar através do vestibular.

O aluno João (com deficiência física) ingressou na instituição em 2004, período que antecedeu a implantação do NAPNE.

Para Araújo (2003) a inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem sucedidas, possibilitadas a qualquer cidadão não somente por decretos, mas através dos meios para superar os desafios que levem ao seu desenvolvimento.

Maria (aluna com deficiência visual) a ser questionada sobre seu ingresso na instituição falou do apoio que teve do NAPNE:

Meus pais vieram ao NAPNE, desde o primeiro vestibular, mas eu não consegui passar. A gente procurou saber como eu poderia ser incluída perfeitamente aqui. Como eram as dependências da escola, como seria minha locomoção, e tudo em geral.

De acordo com Sá (2008) a cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprender desses alunos, que têm as mesmas potencialidades que os outros, as estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e a informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais desses educandos.

A aluna Júlia (com deficiência física) comentou que:

Em 2006 fiz vestibular, na época desconhecia o atendimento “especializado”³⁶ do NAPNE e a questão da inclusão social. Fiz a prova em prédio com pessoas “normais”.

A Aluna Luciana (com deficiência física) disse que:

Eu não soube do NAPNE antes do vestibular, só depois que fiz o vestibular e comecei a estudar eu descobri.

Percebemos nas falas das alunas Júlia e Luciana (com deficiência física) o desconhecimento da oferta do AEE pelo NAPNE no concurso do vestibular da instituição pesquisada. Ressaltamos que o Manual do Concurso do Vestibular da instituição a partir de 2005, determina sobre o atendimento em condições especial no parágrafo 7.10 DAS PROVAS EM REGIME ESPECIAL – ATENDIMENTO ESPECIAL, no item que trata das inscrições do cadastro auto-explicativo dos dados gerais prestados pelo candidato.

³⁶ As aspas no texto foram indicadas pela aluna entrevistada.

O aluno Antonio (com deficiência física) relatou que:

O ex-Coordenador marcou uma entrevista no NAPNE, e mostrou a maneira de fazer a prova, como me mobilizar sem que encontrasse dificuldades. No dia da prova me colocaram numa sala, onde eu tive todo apoio, sem nenhum problema conclui a prova e no final alcancei meu objetivo que era passar no curso.

Segundo Silva (2010, p. 69) “A acessibilidade representa, para os indivíduos com deficiência, uma etapa importante rumo à independência, permitindo que participem em atividades cotidianas que, para as pessoas sem histórico de deficiência, são triviais”.

Confirmamos as falas dos alunos entrevistados ao analisarmos o relatório do NAPNE, de 2009, que consta a realização do atendimento no vestibular da instituição aos candidatos com NEE, como oferta das condições de igualdade aos candidatos surdos com apoio na leitura textual das provas e uso de intérprete de LIBRAS; provas na escrita Braille para os cegos, digitalizadas em computadores com sintetizadores de voz no software DOSVOX aos que dominam o Braille; oferta de tempo adicional de uma hora e meia à resolução das provas; definição de prédio único para os alunos com deficiência física realizarem as provas, que assegurou as condições de acessibilidade (Norma Técnica da ABNT, NBR 9050/2004). No ano de 2010 no vestibular da instituição, o NAPNE não prestou o AEE, justificado na ausência da solicitação/requerimento desse atendimento pelos candidatos inscritos.

4.1.4 Permanência e conclusão com êxito

As atividades e/ou ações desenvolvidas no âmbito da instituição que propiciam a concretização da permanência e conseqüente conclusão com êxito do curso, foram detectamos nas falas dos alunos com NEE entrevistados.

Júlia (aluna com deficiência física) falou que para sua permanência na instituição o NAPNE:

Ofertou muito apoio psicológico e de conhecimento mesmo, na questão da lei das normas da NBR 9050, de conhecer meus direitos como deficiente, do direito de “reclamar”³⁷ de protestar na escola com relação à acessibilidade.

³⁷ As aspas no texto foram indicadas pela aluna entrevistada

Júlia ainda ressaltou:

O NAPNE faz adaptação às dificuldades do aprendizado, quando o aluno diz as suas necessidades especiais, com melhorias de forma individual e personalizada. O NAPNE é mediador e facilita a comunicação do aluno na escola ao acompanhar seu desenvolvimento. Ajuda nas tecnologias assistivas, tem peças capacitadas para isso.

Podemos perceber na fala da aluna Júlia (com deficiência física) que houve intervenções do NAPNE, no sentido de atender às suas necessidades. Júlia aproveitou a entrevista e desabafou:

Eu fui atraída para o NAPNE, eu olhava e achava chato, não sabia o que significava, mas quando vi que era interessante e levado a sério, que tinha um professor coordenando, a gente era bem atendida, [...] e meios como computadores.

Luciana (aluna com deficiência física) falou sobre a questão da permanência na instituição:

Para ajudar nas necessidades falo com o pessoal do NAPNE, sempre pedi ajuda. Tenho dificuldades em matérias exatas, e vocês têm mais facilidade de fazer contato com o professor. Na aula não existe o contato, não dá para conversar com o professor e expor as dificuldades, do que preciso e como ele pode me ajudar, como a mudança no método de ensino, para eu entender melhor. De certa forma, vocês são esse contato entre mim e o professor.

Percebemos na fala de Luciana (aluna com deficiência física) as barreiras atitudinais que ainda existiam no processo de aprendizagem, entretanto a mesma acredita que o Núcleo, de alguma maneira, colaborava no relacionamento com seus professores e no apoio da aprendizagem.

Concordamos com a linha de pensamento de Vayer (1989, p 61) ao advertir que: “[...] Não basta dar um lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra”. Enfatizamos da necessidade dos professores em rever os métodos utilizados e as práticas de aprendizagem, considerando à heterogeneidade dos alunos.

Pedro (aluno com deficiência auditiva) disse que para permanecer na instituição e concluir com êxito, o NAPNE tem:

Suporte para o aluno deficiente em algumas coisas, como computador para fazer um trabalho, mas para apoiar um aluno surdo não tem um intérprete de Libras e também uma pessoa especializada na área de Braille para a pessoa cega.

No início da entrevista o aluno Pedro (com deficiência auditiva) apresentou dificuldade em conseguir se expressar, mas ao fazer uma reflexão sobre o atendimento do NAPNE e da instituição revelou:

Eu vou falar do que faltou, foi o apoio dos professores na sala de aula, eu chegava e já tinha gente na primeira banca, eu ficava na quarta ou última banca. Precisei me empenhar para poder ouvir. Conversei com alguns professores uns aceitaram, outros diziam que não dependia dele e sim dos alunos, que também não concordavam. Levei desvantagem e me prejudiquei muito, repeti algumas cadeiras por causa dessas dificuldades. Fui ao Núcleo várias vezes, mas tive vergonha de falar sobre isso e me prejudiquei. Nesse caso por minha culpa. Depois falei com o ex-Coordenador do NAPNE e ele conseguiu falar com uns professores, alguns já sabiam, e com outros ele não entrou em contato porque pagavam a cadeira a noite.

Na fala de Pedro (aluno com deficiência auditiva), detectamos a omissão e os entraves ao processo da educação inclusiva, tanto na atitude de alguns professores e alunos, como na falta de uma maior intervenção e articulação do NAPNE junto aos professores da instituição.

De acordo com Pires (2010, p.97) “A postura ética dos educadores frente à diferenciação e a diversidade implica em ter consciência de que a prática inclusiva é socialmente construída”.

Ainda em relação ao aluno Pedro, ele fez a seguinte reflexão:

O apoio que eu precisava e que não existia, eu encontrei no NAPNE. Fui muito aconselhado, essa era a parte principal [...] eu sempre aceitava os conselhos e que melhoravam o meu rendimento e o meu hábito de falar, eu melhorei muito.

Maria (aluna com deficiência visual) disse que na questão de permanência na instituição:

Quando eu preciso fazer trabalhos, acessar o site, ou de uma pessoa para ler uma prova, eu vou para o NAPNE. O mais importante é quando eu preciso pegar o netbook que foi cedido.

Relembramos que a nova política de operacionalização do MEC/SETEC (2010), visa instrumentalizar as IFs com a aquisição de recursos materiais e tecnológicos que atendam às necessidades educacionais dos alunos. Confirmamos

na análise documental do NAPNE (APÊNDICE A - documento 03) a entrega, a título de empréstimo, de um netbook para a aluna Maria (com deficiência visual). Constava ainda nos documentos (APÊNDICE A - documento 04) a guarda de dois netbooks para o uso do NAPNE que disponibilizava um computador para uso exclusivo dos alunos com e sem NEE.

De acordo com Carvalho (2003, p. 70): “Dentre as tecnologias educacionais mais usadas com o aluno da educação especial, destaca-se a informática”. Enfatiza ainda Carvalho (2003) que os computadores, as tecnologias para as pessoas cegas, têm exercido funções libertadoras, no uso do Braille falado, teclado em Braille, entre outros.

Identificamos nas falas sobre as ações concretizadas pelo NAPNE visando à Permanência e a conclusão com êxito dos alunos com NEE na instituição, a oferta de suporte técnico e de recursos humanos, entretanto, ressaltamos que essas ações não foram consideradas suficientes, para suprir as necessidades, como percebemos na fala de Pedro (aluno com deficiência auditiva). Constatamos que essas ações facilitavam a permanência dos alunos, mas não garantia a continuidade e a conclusão com êxito na instituição.

Andrade e Shütz (2002, p. 8) dizem que: “Somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão”.

Para maior clareza das ações desenvolvidas pelo NAPNE nos anos de 2009, 2010 e no primeiro semestre de 2011, o Quadro 3 identifica as metas, as ações e a frequência dessas ações realizadas pelo Núcleo, conforme os relatos dos alunos entrevistados.

Quadro 3 - Ações do NAPNE / Alunos com NEE

META	AÇÃO	FREQÜÊNCIA
Divulgação do NAPNE	Comunicação através do NAPNE	4
	Professores da escola	1
	Alunos da instituição	3
Acesso à educação profissional	Apoio técnico no concurso vestibular	3
	Provas adaptadas	1
	Provas em local especial	1
Eventos internos e/ou externos De sensibilização Projetos de extensão	Oficinas e palestras	1
	Na área da acessibilidade	3
Permanência e conclusão com êxito	Contato entre alunos e os professores	3
	Suporte tecnológico	3
	Apoio psicológico	2
	Apoio na aprendizagem	3

Fonte: Dados coletados pela autora (2011)

4.1.4.1 Como os alunos com NEE avaliaram o NAPNE

Ainda tendo em conta as ações do NAPNE para garantir a permanência e a conclusão com êxito na instituição escolar, consideramos de fundamental importância analisar a avaliação sobre a ação do NAPNE, através da ótica dos alunos com NEE. Vejamos as avaliações dos entrevistados:

De extrema importância é necessário e muitas instituições não têm esse núcleo [...] Muitos professores não entendem o que é a inclusão da pessoa com deficiência. Esses pequenos apoios são decisivos para igualar a qualidade do ensino da pessoa com e sem deficiência, e nisso o Núcleo tem desempenhado muito bem esse papel (João, aluno com deficiência física).

A atuação do Núcleo é uma atuação correta, não é? [...] devia ter a muito tempo. Hoje temos que ser vistos, e abrir o olhar das pessoas às que necessitam desse apoio, tanto na instituição como nos demais institutos, e em qualquer área que possa dar apoio as pessoas que tenham a necessidade especial (Antonio, aluno com deficiência física)

A avaliação do Núcleo é muito boa pelo jeito como as pessoas lhe tratam, o pessoal pergunta o que você precisa... Quanto ao pessoal está ótimo, mas o suporte do atendimento feito os recursos técnicos é o que está faltando (Pedro, aluno com deficiência auditiva).

Muito boa sempre sou atendida pelo NAPNE, eu estudo e tiro algumas dúvidas da matéria com alguém do Núcleo, na biblioteca da

escola não tenho o acesso que tenho no NAPNE, aos equipamentos, e ao auxílio das pessoas. No NAPNE encontro a tranquilidade que preciso para estudar (Luciana, aluna com deficiência física).

Todavia, a aluna Luciana (com deficiência física) relatou que o seu percurso escolar não foi tão fácil:

Eu saí do turno da tarde, pois não estava me sentindo a vontade na turma, e isso dificultava meu aprendizado. Nos trabalhos em grupo eu sempre fazia sozinha... Aí eu tive que abandonar algumas matérias do curso para mudar para o horário da manhã e voltei para o segundo período, porque pela manhã não tinha o terceiro período do curso de saneamento.

A aluna Luciana (com deficiência física), ainda a respeito da mudança de turma ainda enfatizou:

O incomodo era em tudo, eu sentia na turma certa rejeição, porque eu reconheço que a sociedade hoje, ela não está preparada para receber pessoas com limitações especiais, nem o professor nem os próprios alunos.

Pires (2010, p. 19) leva-nos a reflexão sobre a ação da comunidade escolar

Transformar a vida da escola, vivenciar a inclusão, aderir a novas práticas sociais, inspiradas na diversidade, promover interações e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação partilhada, ao estabelecimento de novas relações com o conhecimento e a cultura, que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a análise, a reflexão, a iniciativa e a criatividade.

Luciana (aluna com deficiência física), assim consolidou seu pensamento:

Falta a relação entre aluno e professor que hoje em dia é muito restrita. Se os professores tivessem contato diretamente com o aluno, até a questão de respeito em sala de aula seria bem melhor. Esse respeito entre o aluno e professor, existe apenas com um professor meu, quanto ao restante não existe.

Geglio (2007, p. 111) diz que:

[...] só podemos estabelecer uma igualdade se admitirmos que existem as diferenças, com as quais devemos trabalhar. Em outras palavras, só alcançaremos uma igualdade de oportunidades se tratarmos as pessoas diferentemente, ou seja, a partir de suas potencialidades intelectuais e de sua condição econômica, cultural, social.

Voltando a avaliação das ações realizadas pelo NAPNE, a aluna Maria (com deficiência visual) disse:

O Núcleo me apoiou e incentivou muito, mas de uns tempos pra cá, eu venho percebendo que o Núcleo não está ajudando como eu gostaria. O Núcleo tem tudo para crescer e melhorar, mas eu acho que logo que entrei, eu tive uma percepção do NAPNE, e hoje eu não tenho mais essa percepção.

Indagamos a Maria sobre essa percepção do NAPNE:

A percepção não foi para pior, mas que infelizmente decaiu.

Ao ser questionada sobre ao que foi atribuída essa percepção, a aluna respondeu:

Eu prefiro não falar [...], mas eu acho que o Núcleo pode melhorar muito [...] sobre as ações acho que elas são desenvolvidas, mas nem tanto. Porém, a inclusão da pessoa portadora de qualquer tipo de deficiência na instituição e no ensino [...] isso é que é muito importante.

A aluna Júlia (com deficiência física) assim avaliou o NAPNE:

No período que estive aqui foi de pico do Núcleo, tinha cerca de 9 a 10 alunos, e o NAPNE estava crescendo muito, acho que foi a fase que aprendemos mais. Nesse período a avaliação do NAPNE foi ótima, [...] se não existisse o NAPNE eu estaria mais perdida, ele supriu 80% das minhas necessidades. Tudo que precisava eu falava com o NAPNE, as questões de acessibilidade física, elevador, rampa.

Hoje sinto falta daquela atratividade que o NAPNE tinha, o euforismo na presença de todos, eu vejo atualmente vazio com relação às atividades com os alunos. A comunicação é difícil, está faltando o que eu encontrei aqui, é como se tivesse acabado. A avaliação do Núcleo hoje não é boa, não é que tá ruim, na questão de atendimento continua a mesma coisa, mas tem uma carência de como chamar a atenção para o Núcleo.

Resumimos, no Quadro 4, a avaliação do NAPNE, de acordo com a fala dos alunos com NEE.

Quadro 4 - Avaliação do NAPNE / Alunos com NEE

ALUNOS ENTREVISTADOS	AVALIAÇÃO DO NAPNE
João	De extrema importância [...] o Núcleo tem desempenhado muito bem esse papel
Antonio	A atuação do Núcleo é uma atuação correta, não é?
Luciana	Muito boa sempre sou atendida pelo NAPNE
Pedro	A avaliação do Núcleo é muito boa [...] o pessoal está ótimo, mas o suporte [...] os recursos técnicos é o que está faltando
Maria	O Núcleo me apoiou e incentivou muito, mas de uns tempos pra cá [...] não está ajudando como eu gostaria. [...] sobre as ações acho que elas são desenvolvidas, mas nem tanto.
Júlia	No período que estive aqui [...] a avaliação do NAPNE foi ótima. [...] A avaliação do Núcleo hoje não é boa, não é que tá ruim na questão de atendimento [...] mas, tem uma carência de como chamar a atenção para o Núcleo

Fonte: Dados coletados pela autora (2011)

A avaliação do atendimento do NAPNE delineada pelos alunos foi considerada boa, entretanto algumas questões foram ressaltadas pelos alunos, a exemplo a aluna Maria (com deficiência física) que se mostrou discretamente insatisfeita com as realizações. Pedro (aluno com deficiência auditiva) revelou, entre outros aspectos, que os recursos técnicos do NAPNE não atendiam às necessidades dos alunos. A aluna Júlia (com deficiência física), no período em que participava das ações do NAPNE, avaliou como ótima a atuação, entretanto a avaliação não foi boa na ocasião da entrevista.

4.1.4.2 Ingresso no mercado de trabalho

No contexto da educação profissional voltada à inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho, desvendamos as ações que deveriam ser assentadas em prol desse objetivo.

João (aluno com deficiência física) assim se posicionou:

Quebrar o preconceito. São poucas ainda as capacitações, a instituição vem tentando desenvolver um trabalho, mas têm muitas outras que nem se fala ainda de inclusão, então é isso, o governo e a sociedade buscar ampliar os programas sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

Segundo Aquino (1988), a violência do preconceito não está na diferença que realizamos mentalmente, mas forma como agimos baseados nessa noção, ou pior, ao usarmos de estratégias apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente. Nessa linha de pensamento, Carvalho (2003, p. 67) enfatiza: “Como a igualdade de oportunidades recusa um nivelamento por baixo, pois só assim combateremos a exclusão e os preconceitos tão marcantes, ainda, na sociedade brasileira” [...]. Consideramos de suma importância a comunidade escolar e a sociedade desempenharem uma ação conjunta à inclusão, além de ações que visem à ampliação dos programas governamentais de acordo com a fala do aluno João (com deficiência física).

Antonio (aluno com deficiência física) disse o que era necessário para entrar no mundo do trabalho:

O apoio, sem ele não vou poder ir adiante, e existir as adaptações para as pessoas que tenha uma necessidade, será melhor para agir e atuar na área. Apoio e adaptações... é isso aí! Graças a Deus... Hoje sou uma pessoa formada e aguardando só a oportunidade para exercer a minha função no mercado de trabalho.

Carvalho (2003, p. 65) diz que: “estamos na era das tecnologias da informação, o que impõe novas formas de *ser e estar no mundo*, uma nova cultura, com novos valores, princípios e instrumentos tecnológicos que mediam a ação do homem sobre seu meio”. Concordamos com esse pensar, e defendemos que é necessário o desenvolvimento dessa nova cultura e novos valores, inserida ao contexto da fala de Antonio, no uso do termo “adaptações” para entrar no mercado de trabalho.

Entendemos que a questão da equidade de oportunidades ainda não é para todos. Percebemos essa realidade na fala do aluno Antonio (com deficiência física) ao se referir à necessidade das adaptações. Consideramos também que a carência da concepção de uma sociedade inclusiva pensada ainda prevalece ao advertimos a necessidade das empresas em cumprir a legislação vigente e se preparar, funcionalmente, para receber esses trabalhadores.

A aluna Maria com baixa visão enfatizou o reconhecimento de seus direitos e a necessidade de apoio do NAPNE e da instituição para a inserção no mercado de trabalho:

Nós que temos deficiência visual ou baixa visão, ou seja, qualquer deficiência, nós somos capazes, nos somos iguais a todos. Os outros têm os direitos e os horizontes abertos, nos temos que ter isso é lei e fato. Para os horizontes se abrirem, eu preciso do apoio do NAPNE, isso é fundamental, do apoio do instituto e dos docentes.

“Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças foram motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, e na sociedade em geral” (MANTOAN, 2008, p. 10).

Ainda sobre a inserção no mercado de trabalho, o aluno Pedro (com deficiência auditiva) declarou:

Entrar no mercado de trabalho é o mais difícil! Eu passei por varias entrevistas e dificuldades. A empresa que me acolhe até agora está me segurando. Você tem que ser um profissional, e mesmo na dificuldade mostrar seu desempenho, que na diferença você é igual ao outro. Tentar me comunicar com as pessoas no trabalho, vencendo as dificuldades que tenho. Um peso que eu tenho é a dificuldade na fala. Quero ir para uma área e ninguém deixa mesmo tendo potencial. Muita gente se afasta, acha que você não tem capacidade, e nem imagina que sua capacidade é grande, isso é o eu mais eu vejo no mercado de trabalho.

Percebemos na fala de Pedro (aluno com deficiência auditiva) a distorcida concepção do “modelo social da deficiência” já estabelecida no mundo do trabalho, que amparado na existência do preconceito, ignora a potencialidade dos sujeitos. De acordo com Mittler (2003, p.26):

[...] a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada à remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Nesse contexto social que leva a exclusão fazemos referência à Martins (2007, p. 201):

A limitação social se produz em decorrência de muitos fatores, como, por exemplo, como consequência das barreiras (atitudinais e arquitetônicas), das idéias preconcebidas sobre inteligência e competência social, da incapacidade das pessoas [...].

Em decorrência dessa conjuntura social, no mundo do trabalho a imposição dos limites para a pessoa com deficiência ainda é muito freqüente, desde a ocasião do ingresso nesse mercado, em que são desconsideradas as potencialidades do sujeito à função compatível a ser exercida, como também na ausência de práticas institucionais, que viabilizem o crescimento profissional dos alunos com NEE, quando incluídos teoricamente nas empresas.

A aluna Luciana (com deficiência física) relatou seu ponto de vista sobre a inserção no mercado de trabalho:

[...] é uma questão de relacionamento social, se as pessoas se ajudassem, seria melhor para entrar no mercado de trabalho. [...] mas, passam um por cima do outro para pegar uma vaga no mercado, porém para entrar você precisa de estudo e bom histórico escolar. Meu objetivo é tirar notas boas nas ciências exatas, estudo muito, mas mesmo assim, não entra na minha cabeça.

No mundo do trabalho de acordo com Laplane (2004) o crescimento da economia, o avanço tecnológico e as novas gestões que envolvem o trabalho, levam a uma mudança na estrutura de custos, causando o condicionamento do potencial de competitividade. A autora afirma ainda que: “A educação apresenta-se, assim, como uma contribuição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força do trabalho [...]” (LAPLANE 2004, p.11).

A aluna Júlia (com deficiência física) assim se posicionou sobre a inserção no mercado de trabalho:

Participei de um projeto do NAPNE que serviu como estágio. A instituição oferece vagas e estágios aos alunos, mas nunca vi uma vaga para aluno com deficiência. É muito difícil, [...] tenho que encontrar lá fora uma vaga [...].

De acordo com os documentos do NAPNE (APÊNDICE A – documento 05), confirmamos a fala da aluna Júlia (com deficiência física), do curso Técnico em Turismo, de que estagiou nessa área, por conta do projeto UNINTUR de extensão/pesquisa desenvolvido pelo Núcleo. No documento Relatório de Estágio elaborado pela estagiária, foi relatada a concepção inicial do projeto, bem como as ações que foram realizadas.

4.1.5 Sugestões dos alunos com NEE à melhoria do atendimento no NAPNE

Perguntamos aos alunos se na condição de alunos com necessidades educacionais especiais, eles teriam sugestões a apresentarem para a melhoria do atendimento das ações do NAPNE. Vejamos as sugestões dos alunos:

Mais capacitações. Tudo que se pode promover sobre a inclusão é importante, nas tecnologias assistivas; sinalizações do prédio; informações com o trabalho externo de divulgação do Núcleo. Tudo isso pode ser ampliado (João, aluno com deficiência física).

Tem que haver o conhecimento certo, trabalhando e divulgando o NAPNE, para que sejam conhecidas as suas funções. [...] o apoio institucional facilitaria ao Núcleo a agir no ensino, mas isso com o apoio geral, tanto da direção quanto dos professores e dos alunos (Antonio, aluno com deficiência física).

Ter mais relação como o aluno, ouvir mais o aluno, tentar entender o que o aluno quer, porque o Núcleo serve para isso, [...] para apoiar para incluir, se o aluno está necessitando de uma coisa [...] tem que lutar junto ao aluno, não lutar sozinho ou deixar o aluno lutar sozinho (Maria, aluna com deficiência visual).

Melhorar a divulgação do Núcleo dentro da instituição, também buscar mais recursos, que está faltando mais equipamentos para as pessoas quando lá chegar, existir aquele suporte na hora do atendimento (Pedro, Aluno com deficiência auditiva).

A Xerox do NAPNE está quebrada e muitas vezes eu tenho que sair do colégio para tirar Xerox. É uma confusão eu ter que sair. No NAPNE imprime, mas não tira a Xerox, se tivesse algum jeito de consertar seria ótimo (Luciana, aluna com deficiência física).

Júlia (aluna com deficiência física) fez algumas sugestões para melhorias do NAPNE vejamos:

O NAPNE deveria ser mais ativo e participar mais na questão lá fora [...]. E não ficar dentro de uma sala e alguém passar e achar interessante [...] deveria ter um projeto ou alguém para explicar o que é o NAPNE [...] deve ter um registro na escola de alunos com deficiência [...] se apresentar e deixar o aluno escolher se participa do NAPNE e se tem esse apoio [...] o aluno não vai saber [...] o que é aquela sala vazia sem ninguém [...] ver a questão do visual da sala que deveria ter móveis mais novos para atrair [...].

A sugestão é que: primeiro tem que ter alunos para ter atividades, tem que ir buscar os alunos de forma convidativa, o NAPNE não devia está parado e esperar, e tem que planejar isso, convidar esses alunos e dizer nos existimos.

A aluna Júlia (com deficiência física) fez também sugestões para o ingresso no mercado de trabalho:

Deveria ter o atendimento especializado para apoiar esses alunos a entrar no mercado, a comunicação trabalho, estágio, escola é muito precário [...] não tem quem nos oriente, essa questão do mercado de trabalho pode ser viabilizado como um trabalho do NAPNE.

Visualizamos no Quadro 5 o resumo das sugestões que os alunos com NEE fizeram visando à melhoria do atendimento no NAPNE:

Quadro 5 - Sugestões para o NAPNE / Alunos com NEE

ALUNOS COM NEE	SUGESTÕES	FREQUENCIA
João	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacitações ▪ Tecnologias assistivas ▪ Acessibilidade ▪ Divulgação do NAPNE 	1 1 1 1
Antonio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divulgação do NAPNE ▪ Apoio institucional ▪ Apoio professores e alunos 	1 1 1
Maria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionamento com o aluno ▪ Apoio com recursos humanos ▪ Lutar pela inclusão 	1 1 1
Júlia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NAPNE participativo/planejar ▪ Divulgação do NAPNE ▪ Moveis mais novos ▪ AEE para os alunos entrar no mercado de trabalho 	1 1 1 1
Pedro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divulgação do NAPNE ▪ Compra de equipamentos 	1 1
Luciana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manutenção de Equipamentos 	1

Fonte: Dados coletados pela autora (2011)

Revelamos as atividades e as ações desenvolvidas pelo NAPNE, sob a ótica da realidade dos alunos com NEE na instituição pesquisada. Porém, foi necessário para a confrontação dos dados, ouvimos também, o ponto de vista dos que faziam o atendimento no Núcleo. Nesse sentido, a seguir trazemos à tona os dados revelados pelos membros do NAPNE, possibilitando assim, a análise das falas dos dois segmentos entrevistados.

4.2 Ações do NAPNE sob o olhar do Técnico-administrativo, da Coordenadora e do Gestor Estadual do TEC NEP no Estado de Pernambuco.

Para desvendarmos a ação do NAPNE na instituição pesquisada, procuramos as respostas na equipe do NAPNE e consideramos também a análise documental realizada no Núcleo. Vejamos na íntegra as falas dos sujeitos entrevistados.

4.2.1 Ações e atividades do NAPNE

Tomando por foco as ações desenvolvidas pelo NAPNE, perguntamos aos que faziam o atendimento no Núcleo, quais eram essas ações e/ou as atividades que foram realizadas, como também se os sujeitos entrevistados participaram no desenvolvimento dessas ações e/ou atividades.

Carla a Coordenadora do NAPNE pronunciou-se:

Houve realizações de oficinas e palestras para comunidade externa no nosso campus [...] a semana da pessoa com deficiência, para trazer ao público e a comunidade o que é a educação inclusiva. [...] existe muita falta de informação.

Roberta (Técnico-Administrativo do NAPNE) falou que:

Participei da Semana dos Direitos das Pessoas com Deficiência, e a partir daí venho acompanhando essas ações que são basicamente atendimento ao aluno e acompanhamento pessoal.

O evento Semana dos Direitos das Pessoas com Deficiência (APÊNDICE A – documento 06) foi incorporado ao calendário escolar. Destacamos que na fala de Roberta as ações do NAPNE ganharam um novo formato, conforme determina a Portaria nº 29 da SETEC/2010, ao direcionar o atendimento para o acompanhamento dos alunos com NEE, objetivando a inclusão, a permanência e conclusão com êxito.

De acordo com Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) na etapa inicial a principal ação foi:

O NAPNE se projetar dentro e fora da instituição [...] com essas pequenas iniciativas, não foram grandes, mas já consolidando um nome um espaço acadêmico importante.

Houve também a relação institucional do NAPNE com os outros setores [...] para chegar ao aluno com NEE, o ensino foi o principal setor de relacionamento. As iniciativas foram projetos de pesquisa de iniciação científica [...] com bolsas da FACEPE e da PROEXT, e o trabalho de extensão chamado UNINTUR - Universalizando o Turismo, o ápice do sucesso das ações, porque ganhamos a etapa regional nordeste do programa técnico empreendedor do SEBRAE/MEC. [...]. Participamos de eventos os mais diversos, ampliando as relações externas.

Identificamos na fala do Gestor Estadual do TEC NEP a realização de atividades que satisfaziam a finalidade do programa, cujo foco além da inclusão dos alunos com NEE, visava também atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e a extensão.

Confirmamos nos documentos do NAPNE (APÊNDICE A – documento 07) que existiu a ação de articulação do Núcleo com os setores de Psicologia, Serviço Social e Pedagogia da Instituição pesquisada. Como também, houve a participação da equipe do NAPNE e dos alunos em eventos fora dos muros da instituição (APÊNDICE A – documentos 08; 09 e 10).

Quanto à participação de Humberto (Gestor Estadual do TEC NEC) nas atividades do NAPNE, foi dito que:

Dentro das ações de gestor, eu procuro ter relação com o NAPNE, setor vinculado a DEX. Indiretamente acompanho as ações do NAPNE e apoio a Coordenadora. Participo de uma comissão nacional do MEC, sobre a avaliação de alunos com transtornos. Como também de outras atividades de inclusão.

Ao confrontarmos a análise das entrevistas com a análise documental verificamos que algumas ações do NAPNE não foram apontadas pelos entrevistados. Entretanto, a análise documental do Relatório do NAPNE de 2009, mostra que o Núcleo apresentou à Diretoria de Ensino (DEN) o projeto para o PIBIC intitulado “Jardim Sensorial no Campus Recife”. O relatório cita ainda a participação do coordenador do Núcleo nos projetos enviados ao MEC/SETEC para a implantação dos NAPNEs nas cidades de Pesqueira e Vitória. Também houve o agendamento, neste período (APÊNDICE A – documento 11), de uma reunião com outros *campi* da instituição visando à implantação dos novos NAPNEs.

Outro documento analisado (APÊNDICE A – documento 12) fazia referência ao Projeto elaborado pelo NAPNE “Incluir é Sinônimo de Dignidade Humana: efetivar direito, criar oportunidades”. O objetivo desse projeto, em parceria com a

Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco (CHESF), visava à ampliação das ações educacionais inclusivas do NAPNE na instituição pesquisada. Eram propostas de reuniões de estudos e de trabalho, produção de material didático-pedagógico, organização da biblioteca especializada, realização de treinamentos, promoção de ação de interação e valorização dos alunos com NEE junto à comunidade escolar, orientação pedagógica dos docentes e técnico-administrativos sobre o atendimento a esses alunos, entre outros.

Advertimos sobre o aludido Estatuto da instituição pesquisada (Resolução nº-1//2009), que entre outros princípios observava o direito à educação inclusiva. Considerando esse princípio institucional, o NAPNE elaborou para o Egrégio Conselho Superior da instituição, o documento Proposições do NAPNE – 2010, ao enumerar as proposições visando definir na instituição a regulamentação da educação inclusiva à ocasião da construção do Regimento Geral institucional. Salientamos que a esse Regimento Geral, foi atribuído a organização administrativa do NAPNE, bem como indicações sobre o funcionamento, a estrutura, as competências e atribuições da instituição (APÊNDICE A – documento 13).

No documento Proposições do NAPNE - 2010, para o Conselho Superior da instituição, entre as proposições do NAPNE destacamos: A regulamentação da: educação inclusiva para os alunos com necessidades especiais e deficiências específica em todos os cursos de modalidades de ensino, pesquisa e extensão; A oferta de acesso e condições de permanência e saída com sucesso, esses alunos dos cursos oferecidos pela instituição, habilitando ou reabilitando esses alunos as atividades laborais, que permita o acesso ao mercado do trabalho é a sua emancipação econômica, mediante a adoção de um PPP que considere o atendimento especializado aos alunos com NEE; A adoção no ensino de uma avaliação pedagógica que identifique as necessidades educacionais dos alunos; e a identificação das prioridades para os alunos com NEE em todos os serviços oferecidos pela instituição, e que todos os alunos com NEE terão a disposição os serviços oferecidos pelo NAPNE.

Ainda sobre as ações do NAPNE desvendamos na fala de Carla Coordenadora do Núcleo as realizações do ano de 2010:

A partir de agosto de 2010 assumi a coordenação, e resolvi as pendências para contratação da professora brailleista [...] solicitei a DEN reunião com os professores dos alunos atendidos pelo NAPNE, para as questões de material didático e metodologia de ensino. Além disso, houve a contratação de 01 estagiário aluno do curso de pedagogia da UFPE, para auxiliar nas atividades do NAPNE.

Confirmamos essa ação de articulação com os professores em documento do NAPNE (APÊNDICE A – documento 14). No ano de 2010, o documento (APÊNDICE A – documento 15) solicitava a contratação de estagiário na área da pedagogia.

A Coordenadora do NAPNE fez, para o segundo semestre de 2010, a seguinte previsão:

Vamos realizar estágio com um aluno que tem nanismo [...] na área de Segurança voltado à inclusão das PCD no mercado de trabalho, e ver a questão da Segurança no Trabalho para essas pessoas.

Entre os documentos do NAPNE não identificamos a concretização do estágio de Segurança do Trabalho previsto.

No primeiro semestre de 2011, indagamos à Coordenadora do NAPNE sobre o plano de ação do Núcleo para o exercício de 2011, Carla explanou:

Dei continuidade às ações realizadas no ano de 2010, no primeiro semestre de 2011. [...] Até junho de 2010, eu estava como vice-Coordenadora e não participava ativamente do NAPNE [...] Nessa época a quantidade de alunos atendidos era maior, existia o projeto UNINTUR e existiam mais ações. Pelo que sei não existe um plano de ação definido, as atividades eram efetivadas conforme a demanda [...] de acordo com as necessidades dos alunos, e não foram previstas ou articuladas a nível estadual ou nacional, são situações que se repetem, e apesar de isoladas estão em contato com os outros NAPNEs e com a DEX.

Carla (Coordenadora do NAPNE) fez as previsões para as ações do Núcleo referente ao segundo semestre de 2011:

Temos uma ação para divulgação do NAPNE aos alunos novatos e veteranos por meio de distribuição de folders e apresentação oral nas salas de aulas. A realização da Semana da Pessoa com Deficiência; [...] Uma palestra em novembro, no Ciclo de Palestras do Curso de Segurança do Trabalho, com o tema Empregabilidade das PCD; Uma nova contratação para professor brailleista: [...] Reunião com os professores dos alunos atendidos pelo NAPNE; Início do projeto para compras de equipamentos para auxílio da aluna com DV e de outro para disponibilização de um transporte para a aluna com DF.

Exista nos documentos do NAPNE (APÊNDICE A – documento 16) a menção da confecção de folders para o NAPNE. Constava ainda nos documentos (APÊNDICE A – documento 17) a contratação de uma professora braille, entretanto a Coordenadora do NAPNE afirmou:

O contrato da professora encerrou agora, precisamos fazer uma nova contratação.

A Coordenadora do NAPNE falou da inexistência de um plano de ação para o NAPNE, considerando que as ações surgiam com a demanda. Com a ausência de planejamento das ações do Núcleo não foi possível a confrontação das ações programadas com as ações desempenhadas pelo Núcleo durante todo o período da pesquisa.

4.2.2 Igualdade de oportunidades: ingresso na EPT

Entre as atribuições do NAPNE, estava a de atuar na oferta de condições de igualdade aos alunos com NEE no momento de ingresso nos IFs. Para isto, devem ser desenvolvidas ações estratégicas para atender esses alunos, antes e durante o processo seletivo, atendendo as suas especificidades na realização do vestibular.

Ao analisarmos as falas dos membros do NAPNE, não detectamos as ações voltadas ao atendimento no vestibular da instituição aos alunos com NEE. Entretanto, a análise documental do Relatório do NAPNE de 2009, mostrou que existiram atividades relacionadas a esse contexto, além da menção dessas ações nas falas dos alunos entrevistados.

No ano de 2010 destacamos que (APÊNDICE A - documento: 18) foi solicitado à Comissão do Concurso do Vestibular da instituição o número de candidatos com necessidades especiais inscritos, a fim de que o NAPNE pudesse dar o suporte técnico necessário. De acordo com a Comissão Organizadora do Concurso, entre os alunos inscritos não houve a solicitação/requerimento do atendimento educacional especializado.

4.2.3 Permanência e conclusão com êxito

Vejamos o que disseram os membros do NAPNE entrevistados sobre as ações realizadas pelo Núcleo, visando à Permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE na instituição:

O NAPNE está no processo para aquisição dos bens materiais que precisamos, mas por questões burocráticas vai ser postergado para o ano seguinte. [...] foi contratada uma professora para acompanhar uma aluna com necessidade visual, isso melhorou o aprendizado, mas muita coisa precisa ser mudada. Foi conquistado um netbook e dado a essa aluna para melhorar o aprendizado [...] ela vai usar na sala de aula, é um equipamento e já é um início.

A gente tenta dar o máximo de apoio possível no atendimento, coloca esse aluno no computador, ajuda nos trabalhos, tenta fazer inclusão na aprendizagem, bem como procura meios para que ele possa aprender melhor na aula (Roberta, Técnico-Administrativo do NAPNE).

Constatamos nos documentos analisados a requisição e o projeto básico para prestação de serviços de um professor da escrita Braille (APÊNDICE A – documento 19). Como foi mencionado confirmamos na fala da aluna Maria (com deficiência visual) e nos documentos do NAPNE a aquisição do netbook.

Sobre as ações de Permanência e conclusão com êxito na instituição, ouvimos a Coordenadora do NAPNE, professora Carla:

O estagiário da área de Pedagogia tem ajudado nesse trabalho. O aluno atendido pelo NAPNE utiliza o nosso computador, a internet, a impressora e tem o administrativo que ajuda na execução das suas tarefas, não fazendo as atividades por ele, mas auxiliando no uso da tecnologia. [...] O acompanhamento tem sido de conversar com os alunos, com as mais diversas deficiências, a gente tá fazendo um diagnóstico com esses alunos, ainda é um processo, [...] tentado detectar a necessidade desses alunos dentro da sala com relação ao conteúdo que ele precisa fixar e devolver para o professor no entendimento dele.

Podemos constatar que na fala da Coordenadora Carla há ações que se aproximam dos relatos dos alunos entrevistados, como por exemplo, no que concerne ao uso dos equipamentos tecnológicos do NAPNE e do apoio que é disponibilizado a esses alunos, através dos recursos humanos do Núcleo. Constatamos também, através da análise dos documentos do NAPNE (APÊNDICE

A - documento 20), que foi articulada uma reunião com os professores para ações de acompanhamento e orientação sobre os alunos com NEE

Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) fez um esclarecimento sobre o pressuposto do TEC NEP à Permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE:

No NAPNE se tem feito o AEE na educação inclusiva ou na perspectiva da educação inclusiva. [...] ou nossos alunos em atendimento seriam retirados da sala de aula e estariam em salas especiais [...] O papel do NAPNE está em intervir, por que se depender da parte de alguns dos professores e da estrutura do curso, nós não vamos conseguir, eles dizem que isso não está certo; é melhor que o aluno fique em casa e por aí vamos. [...] Queremos implantar na DEX a extensão do ensino à distância, com plataformas, destaque ao projeto piloto do curso de “etiqueta da inclusão”, para conscientizar os alunos, os docentes e os administrativos sobre como lidar com pessoas com necessidades especiais.

O Gestor Estadual do TEC NEC enfatizou a função do NAPNE ao interferir junto aos professores para o AEE. Freitas (2006) diz que muitos professores influenciados pelas representações sociais das práticas escolares trazem uma idéia preconcebida do aluno ideal, e sem ter por base em sua formação a importância de trabalhar com a diversidade, ingressam na profissão com essas visões estereotipadas, levando tempo para desfazê-las. Freitas (2006, p. 170) enfatiza: “Outros não a superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola”.

Nos documentos do NAPNE (APÊNDICE A – documento 21) existia menção ao projeto do curso “Etiqueta da Inclusão”. A proposta do projeto ensejava programas/ações/atividades e metas que buscassem valorizar a inclusão dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular da educação profissional tecnológica federal, em específico na instituição pesquisada.

Ainda sobre a permanência dos alunos com NEE na escola, Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) disse:

Quando se pensa em ter um aluno com necessidades especiais na sala de aula, a gente pensa em tecnologia assistiva e em alta tecnologia. Que o aluno vai sair caro, e é um obstáculo, isso é um mito. No AEE a adequação necessária não é de alta tecnologia, é de pequenas adequações, que se fazem necessárias. [...] O Núcleo consegue quebrar o paradigma de exclusão com pequenas adequações Foi comprada pela instituição uma cadeira de rodas para um aluno tetraplégico [...] e isso facilitou sua vida, ele melhorou na sala de aula e cadeira ainda está com ele.

A respeito das tecnológicas assistivas, voltadas aos alunos com NEE de acordo com Bersch (2007), é preciso encontrar uma estratégia para que o aluno possa “fazer” de outro jeito, ao criar novas alternativas para a comunicação escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais.

Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) fez ainda o seguinte comentário:

O parâmetro de normalidade precisa ser destruído na sociedade, e na escola se vivencia isso, e é muito comum. Se a gente não se confrontar com esse parâmetro de exclusão, nós não vamos ter resultados, por que sempre algum vai dizer: ele é deficiente, ele não pode, ele não consegue, impondo limites de uma pessoa para outra. Quem tem que impor o limite é a própria pessoa, é ela que diz, o que não pode e o que não dá, e o limite pode não ser para sempre, pode ser momentâneo e pode mudar.

No que concerne à questão dos limites aos alunos com NEE, Martins (2007) enfatiza que o homem, na maioria das vezes, com os costumes, os valores, as atitudes e expectativas sociais, impõe e cria aspectos no ambiente físico para a incapacidade das pessoas com deficiência.

Apresentamos no Quadro 6 a síntese das ações indicadas pela equipe constituinte do NAPNE, em particular a ação, a proposta e a frequência que essa proposta foi indicada pelos entrevistados.

Quadro 6 - Ações do NAPNE / Equipe

AÇÃO	PROPOSTA	FREQÜÊNCIA
Atividades realizadas: Âmbito interno e/ou externo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas e palestras ▪ Bolsa de extensão ▪ Projeção acadêmica ▪ Articulação com outros setores ▪ Ampliação das relações externas ▪ Bolsas de pesquisa em iniciação científica 	2 3 1 1 1 1
Ingresso : Educação Profissional (*) Ações indicadas no Relatório do NAPNE de 2009.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio técnico no processo seletivo ▪ Suporte tecnológico ▪ Provas adaptadas ▪ Prova em local especial ▪ Tempo adicional á prova 	1 1 1 1 1
Permanência e conclusão com êxito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulação com aluno ▪ Articulação com professores ▪ Suporte tecnológico ▪ Apoio psicológico ▪ Apoio na aprendizagem ▪ Projeto na área da inclusão ▪ Adequação/TA 	2 3 2 2 3 1 1

Divulgação do NAPNE (***) Ações indicadas em documento (APÊNDICE C – documento 08)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação em Feira de TA, congressos e outros 	1
--	--	---

Fonte: Dados coletados pela autora (2011)

Com essa breve síntese das atuações do NAPNE, percebemos que houve uma maior incidência de ações, como: oficinas, palestras e bolsa de extensão. Nas questões de Permanência e conclusão com êxito, as ações que se destacaram foram: as de articulação com alunos/professores, suporte tecnológico e apoio na aprendizagem.

4.2.3.1 Avaliação da equipe do NAPNE sobre as ações do Núcleo

A equipe do NAPNE avaliou as ações realizadas na prestação do atendimento aos alunos com NEE, além de serem questionados sobre quais eram os *aspectos negativos institucionais* e os *aspectos positivos institucionais* que dificultavam e facilitavam a ação do NAPNE. Nesse último questionamento tivemos uma percepção crítica dos conflitos existentes na instituição de ensino.

Carla (Coordenadora do NAPNE) fez a seguinte avaliação da ação:

A avaliação ainda é acanhada diante dos planos que o TEC NEP tem [...] mas, é esse o quadro geral em todo Brasil, que está aprendendo a fazer educação inclusiva na rede federal, e como é tudo novo, as ações ainda são pequenas em termo de número, mas são grandes em termos de vontade.

O professor Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP), além de avaliar a atuação do NAPNE, se propôs e fez uma análise da situação do NAPNE na instituição:

[...] Desenvolvemos esforços para alcançar o AEE, [...] essa foi à linha de conduta de atuação do atendimento do NAPNE. Deram resultados, eles se formaram e concluíram seus cursos, a exceção de um fracasso, o da aluna com esquizofrenia, que infelizmente por razões médicas, mais do que pedagógicas, não concluiu seu curso, ela tentou suicídio [...] e veio a falecer. [...] Em uma análise hoje é vital e estratégico, saber onde colocar o NAPNE na estrutura organizacional, para que as ações tenham os resultados esperados.

Não é o NAPNE na escola quem faz a educação inclusiva, quem faz são todos os setores, o NAPNE estimula não adianta querer fazer sozinho, o NAPNE não vai conseguir, ele precisa muito mais saber, que o fazer dele, passa obrigatoriamente, por se relacionar com todos esses setores.

Ressaltamos que na fala de Roberta (Técnico-Administrativo do NAPNE), não houve posicionamento sobre a avaliação das ações do Núcleo.

Através do Quadro 7, demonstramos em uma breve síntese sobre a avaliação das ações do Núcleo pelos membros da equipe.

Quadro 7 - Avaliação do NAPNE / Equipe

EQUIPE DO NAPNE	AValiação
Roberta	Não avaliou o Núcleo
Carla	As ações ainda são pequenas em termos de número, mas são grandes em termos de vontade
Humberto	Deram resultados, eles se formaram e concluíram seus cursos, [... um fracasso foi o da aluna com esquizofrenia, [...] não concluiu seu curso, ela tentou suicídio [...] e veio a falecer.

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

No contexto da condição da avaliação da atuação do NAPNE, continuamos a questionar aos entrevistados sobre quais seriam os *aspectos institucionais negativos*, que dificultavam o desenvolvimento das ações do Núcleo e que prejudicam a aprendizagem do aluno com NEE. Vejamos as opiniões:

Roberta (Técnico-Administrativo do NAPNE) falou dos aspectos negativos e das dificuldades:

O ambiente do NAPNE não tem infra-estrutura é sem ar-condicionado [...]. Os moveis não tem ergonomia adequada para os alunos com NEE, nem para outras pessoas, [...] Há certa dificuldade no apoio dos setores da instituição [...] A gente tenta fazer as coisas, mas às vezes na parte burocrática e administrativa impera. Outra dificuldade é da parte dos professores, [...] existem outros que ficam avessos a inclusão e acham que não foram contratados para esse tipo de coisa, têm uma resistência. Essa parte é a mais difícil, porque é preciso ter conscientização. [...].

Ressaltamos na fala de Roberta a sua percepção acerca da resistência dos professores ao processo educacional inclusivo. Entre os aspectos ligados a essa discussão, consideramos que repensar a formação dos professores tem fundamental importância, não apenas à concretização desse processo, além disso, oferecer uma educação inclusiva de qualidade.

Denari (2006, p. 59) explica:

Sem dúvida, a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obrigaria a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. [...] a formação docente de educação, tem que ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos deferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da EE.

Desse modo, Roberta resumiu a fala das dificuldades:

A nossa necessidade é muita grande em ter uma infra-estrutura adequada para os alunos, como também para o administrativo, o coordenador e para todos que vêm à sala do NAPNE. Essa questão do ambiente físico, também seria um ponto para melhorar a questão da inclusão (Técnico-Administrativo do NAPNE).

Fávero (2008, p. 18) faz a seguinte reflexão:

A educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. Assim é óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são seus titulares, mas vamos penetrar [...] nesse direito tão amplo.

O direito à educação tem peculiaridades. Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio de igualdade de acesso e permanência na escola (art. 206, I, CF). [...] Isso significa que, conforme todos sabem, não se pode estudar em qualquer lugar sem cumprir certos requisitos legais.

Carla (Coordenadora do NAPNE) fez uma reflexão ao falar dos aspectos institucionais negativos que dificultavam a ação do Núcleo:

Se não existir uma política interna definida para agregar as pessoas a participar, sem essa política definida, dificilmente o NAPNE vai ter êxito dentro do plano público, apesar de existir a política institucionalizada pelo MEC através do TEC NEP.

A coordenadora Carla acrescentou que:

No instituto ainda temos o NAPNE trabalhando muitas vezes sozinho. Consideramos fator importante e que é previsto na política do TEC NEP, a participação da psicologia, assistência social, direção do ensino, e por aí vai... Muitas vezes, precisamos também da anuência da reitoria para que as ações ocorram, e quando há essa diferença política interna, aí fica mais complicado ainda.

Ao perguntamos ao professor Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) sobre os aspectos institucionais que dificultavam a ação do NAPNE, foram levantados algumas pontos:

[...] existem dois caminhos para abrigar a educação inclusiva, uma se preparando e conscientizando a comunidade escolar para a inclusão que é a mais difícil, e a outra através de um processo de inclusão forçada, chegando os alunos com NEE, e cobrando seus direitos essa é o que está acontecendo aqui. [...] tentamos às vezes fazer as duas coisas [...] para que possamos vencer essas dificuldades institucionais.

Esses alunos com NEE já estão aqui, eles estão escondidos, eles não querem aparecer, hoje a dificuldade é fazer com que eles tenham visibilidade institucional, e que eles resolvam aparecer, que eles realmente apresentem suas facetas, e digam assim: eu estou aqui e quero ser atendido, por que do contrário a gente não vai conseguir.

Ainda segundo Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) existe outro grande problema institucional:

Está em escolher as pessoas certas para os lugares, e ter o perfil. Muitas vezes a instituição escolhe seus gestores não por critérios de merecimento, mas por critérios outros. Deveria ter uma sistemática mais avançada e moderna de escolha dos nossos gestores.

Destacamos que as falas evidenciam a falta de entrosamento para o planejamento e execução das ações do NAPNE com os outros setores da instituição, na ausência de um trabalho interdisciplinar, como ainda as questões relativas às políticas internas estavam presentes.

Consideramos relevante analisarmos os *aspectos institucionais positivos*, sob o ponto de vista dos membros do NAPNE, aspectos facilitadores à ação do Núcleo em atendimento aos alunos com NEE na instituição de ensino.

Para Carla (Coordenadora do NAPNE) as facilidades estavam em:

O atual Diretor Geral ser empreendedor e ter uma política voltada à educação inclusiva. O Diretor de Ensino ser a representatividade do TEC NEP no Estado de Pernambuco, são duas forças importantes no campo político. As pessoas que trabalham no NAPNE vestiram a

camisa da inclusão, mesmo não tendo tanto conhecimento teórico, mas a convivência auxilia muito. Nosso estagiário está super entusiasmado com a causa da inclusão, e fazer parte dessa família NAPNE, favorece a essa ação dentro do instituto.

Roberta (Técnico-Administrativo do NAPNE) sobre as facilidades destacou:

Existem os que querem entender a inclusão, estão do nosso lado se engajam e vibram com a inclusão [...] há uma demanda boa de professores que já adotaram a inclusão.

O Gestor Estadual do TEC NEP enfatizou o agente institucional facilitador às ações do NAPNE:

Temos dentro do estatuto dos novos institutos federais como princípio norteador, à educação inclusiva.

Demonstramos no Quadro 8, a síntese dos *aspectos institucionais negativos e dos aspectos institucionais positivos*, que influenciam/influenciaram a atuação do NAPNE, considerando a vivência dos membros do NAPNE que foram entrevistados.

Quadro 8 - Aspectos negativos e positivos à ação do NAPNE

MEMBROS DO NAPNE	ASPECTOS NEGATIVOS E POSITIVOS A AÇÃO DO NAPNE	FREQÜÊNCIA
Roberta	Negativo: Falta de infra-estrutura e móveis sem ergonomia Ausência do apoio dos outros setores Burocracia institucional Resistência dos docentes	1 1 1 1
	Positivo: Demanda boa de professores que adotaram a inclusão	1
Carla	Negativo: Indefinição de políticas para articulação de pessoas Ações do NAPNE sem envolvimento dos outros setores Anuência da Reitoria às ações Divergências na política interna	1 1 1 1
	Positivo Diretor Geral com política voltada à educação inclusiva Diretor de ensino representar o TEC NEP em PE Servidores e estagiários do NAPNE adotaram a inclusão	1 1 1
Humberto	Negativo: Processo de inclusão forçada Indefinição de critérios à escolha dos representantes Alunos com NEE que não recorrem ao NAPNE	1 1 1
	Positivo: O Estatuto dos novos institutos federais terem como princípio norteador a educação inclusiva	1

Fonte: Dados coletados pela autora (2011)

4.2.3.2 Ingresso no mercado de trabalho

Vejamos a opinião dos entrevistados sobre o que é necessário para a inserção dos alunos com NEE na educação profissional e no mercado de trabalho:

Carla (Coordenadora do NAPNE) disse que:

Existe uma idéia de que a inclusão só pode ocorrer quando o ambiente e as pessoas estiverem preparadas. Historicamente, já foi comprovado no Brasil que nada disso é preciso.

Ainda é necessário trabalhar a questão do preconceito, as barreiras atitudinais, as questões metodológicas. Uma série de fatores que precisam ser revistos, infelizmente precisamos de mais tempo para isso ocorrer, e de uma demanda para que as coisas se ajustem. Muitas ações ainda precisam ser feitas, para que a inclusão seja de fato, por que de direito ela já é.

Roberta (Técnico-Administrativo do NAPNE) falou:

A questão do mercado de trabalho é muito complexa [...] ao melhorar o aprendizado dos alunos e a capacitação de qualidade técnica, vamos conseguir realmente a inclusão. O aumento do mercado de trabalho é uma adequação à demanda que ainda é pequena para as pessoas com NEE. Não existem cargos, e sim sub-cargos. As escolas têm que se adequar a esses alunos, com ensino que dê condição deles conquistarem o mercado de trabalho, [...] para que aluno possa mostrar seu potencial lá fora.

Nesse questionamento do que é necessário à inserção do aluno com NEE, na educação profissional, o professor Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) iniciou respondendo com a seguinte indagação:

Como é que a gente pode mudar esse cenário para favorecer a inclusão escolar? Eu acho que ninguém tem a fórmula pronta ela não existe, se descobre no nosso dia a dia, cada caso é um caso, depende da nossa sensibilidade, da capacidade na dinâmica de administração da escola, do sentimento dos educadores em relação a essas pessoas, são muitas as variáveis que estão fora de nosso controle, e para inclusão dos alunos na EPT é reconhecer essas variáveis. Ter consciência que é preciso abrir várias frentes, não é a de formação e de qualificação das pessoas, mas de sensibilização e de preparo para o está sensível, o não reconhecer da pessoa com deficiência, mas como um ser humano e mesmo no caso da EPT é preciso entender isso.

Continuando a fala o professor Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) fez um esclarecimento:

A EPT apesar dos 100 anos de existência na educação é pouco identificada como modelo pedagógico. A LDB da educação dedica pouco texto sobre a educação profissional tecnológica. A herança na EPT é constituída para formar o aluno para o mundo do trabalho, quando a educação tem a finalidade de antes de formar para o trabalho, de formar o cidadão. Nossa mentalidade é muito tecnicista, deveríamos ser mais humanistas ou juntar o humanismo com o tecnicismo, e no caso da EPT, precisamos mudar esse cenário. A essência de qualquer modelo educacional é formar o cidadão, formar pessoas, isso só ocorre humanizando a educação profissional. Nós precisamos fortalecer mais ainda, os núcleos de pesquisa em educação inclusiva, não só nas universidades, mas dentro dos próprios ambientes acadêmicos da EPT.

Perguntamos também a Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP), qual a sua opinião sobre o que era necessário para a inserção dos alunos com NEE, no competitivo mercado de trabalho.

O trabalhador pode ser uma pessoa com deficiência, como qualquer outro, não vejo nenhuma diferença. Os mitos e preconceitos são grandes e a mentalidade do nosso empresariado não é muito favorável ainda a essa empregabilidade, contratam porque existem leis de cotas, e se não existisse seria muito mais difícil. Não recrimino a lei de cotas, mas acho que podemos mudar, pensando mais nos benefícios que uma pessoa com deficiência traz ao mundo do trabalho. É necessário um programa de empregabilidade mais bem estruturado, como propostas e estratégias dos setores competentes do Estado para com o empresariado, conscientizando com campanhas, reuniões. Pouco se investe na questão da empregabilidade [...] É melhor fortalecer as políticas públicas de conscientização das empresas para a empregabilidade das pessoas com deficiência, do que simplesmente obrigar através de leis de cotas.

O discurso do professor Humberto, era condizente com realidade dos alunos com NEE, sobre as dificuldades da inserção e ascensão nas empresas. Entendemos que, sem uma visão mais ampla, sobre uma política de empregabilidade para esses alunos, além das barreiras a uma formação profissional, a perspectiva nessa negação de oportunidades ao trabalho, é de que eles permaneçam em suas casas, reforçando a exclusão já constituída pela sociedade.

4.2.4 Sugestões da equipe do NAPNE à melhoria do atendimento

Em termos de sugestões visando às melhorias no atendimento do NAPNE, Carla (Coordenadora do NAPNE) indicou:

Há necessidade da aquisição de material de apoio técnico, fizemos um levantamento de materiais que seriam necessários para facilitar a vida no nosso aluno [...] equipar melhor em termos de material permanente e de consumo, de novas tecnologias, inclusive pedindo uma máquina Braille, e futuramente temos também a intenção de adquirir uma impressora Braille.

Roberta (Técnico-Administrativo do NAPNE) sugeriu:

A infra-estrutura do NAPNE precisa não só das melhorias no ambiente em que se localiza, mas também de conforto na infra-estrutura física, de mobiliário de equipamentos e máquinas. [...] até para o aluno se sentir melhor acolhido e valorizado pela escola.

Nos registros dos documentos no NAPNE, (APÊNDICE A – documento 22), estava em fase de elaboração um levantamento/pedido de compras para aquisição de móveis ergonômicos e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA).

Roberta acrescentou as seguintes sugestões à melhoria do atendimento:

Precisa um envolvimento maior, não só do NAPNE, com o apoio de todos da comunidade escolar. Conscientizar aos alunos e a todos por que existe certa resistência, como também aos professores para adequarem as aulas às necessidades de cada aluno.

Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) fez as seguintes sugestões:

O princípio norteador da educação inclusiva como parte do instituto está lá no estatuto. Carece de uma organização didática com elementos da educação inclusiva, e algumas resoluções do conselho superior sobre essa educação. Não temos regulamentação institucional para a educação inclusiva no instituto. Na nossa estrutura surgiu, na Reitoria da instituição, a Assessoria de Políticas Inclusivas para definir as políticas. Precisamos dessa assessoria que é ainda embrionária e esta no processo de consolidação. Eu sugiro valorizar essa assessoria no instituto. [...] Deveria ter uma sistemática mais avançada e moderna de escolha dos nossos gestores [...] Sugiro que sejam eleitos, principalmente aqueles cargos estratégicos e mais importantes, o reitor já é, os diretores gerais de campo já são, mas as assessorias e as Pró-reitorias não são. Precisaria que os diretores e gestores de cargos maiores, escolhessem pessoas com perfil para fazer a direção, em muito dependia disso, o sucesso. No caso da

proposta de Assessoria de Políticas Inclusivas, isso era destaque, como também na escolha da coordenação dos NAPNEs. Proponho ainda o curso de Etiqueta da Inclusão, visando difundir comportamentos éticos em um novo ambiente favorável à inclusão.

As sugestões apresentadas pelos sujeitos envolvidos com o atendimento do NAPNE foram para aquisição de material permanente/consumo, e de equipamentos de TA, visando à melhoria do atendimento aos alunos. Para ampliar a ação do NAPNE foi sugerida a regulamentação da educação inclusiva na instituição, bem como o fortalecimento da recém-criada Assessoria de Políticas Inclusivas e a oferta de cursos visando difundir a temática da inclusão.

Com o novo cenário político provocado pela mudança do governo federal, recorreremos ao Gestor Estadual do TEC NEP, para apreender a atual configuração do TEC NEP, e em especial dos NAPNEs, com destaque ao Núcleo pesquisado.

De acordo Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP):

Em reunião que participei em Brasília, soube que o TEC NEP vai ter uma reformulação e repaginação, [...] já é a segunda etapa do TEC NEP, há previsão de uma reunião para setembro de 2011, com todos os gestores, os Coordenadores de NAPNEs e os Assessores de Políticas Inclusivas das Reitorias, para decidirem os novos rumos do TEC NEP, dentro da nova estrutura da SECADI.

Sob o ponto de vista do professor Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP), a incorporação da SEESP à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

Criou uma perspectiva interessante, porém é bem diferente do que havia antes, os programas eram separados, hoje são voltados à inclusão social, com todos os programas juntos em uma só secretaria, inclusive o TEC NEP. [...] A SEESP não tem mais autonomia, a equipe continua, as ações continuam, entretanto, passou a ser mais uma ação de inclusão social voltada às pessoas com deficiência.

Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) fez a seguinte explanação:

A temática inclusão social vem ganhando muita força dentro do MEC.[...] o Brasil hoje é uma economia forte e de patamar estável, mas do ponto de vista social está muito atrasado, e existe uma ampla legislação de inclusão social, essa inclusão está dentro do conceito de sustentabilidade [...] e da questão da responsabilidade social, [...] e de uma sociedade que não se desenvolve socialmente, isso

incomoda as políticas de governo [...] e aí o MEC decidiu reunir todos esses programas [...]. E neste momento tudo que existia está sendo refeito, nessa nova perspectiva da SECADI, inclusive o TEC NEP.

A respeito dos NAPNEs dentro dessa nova política da SECADI e da SETEC, segundo o professor Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP):

Hoje a idéia e a proposta e acabar com todos os gestores [...] essa estrutura hierarquicamente não funciona [...] querem fortalecer os NAPNEs e as Assessorias de Políticas Inclusivas [...] que o NAPNE deixe de existir e passe a ser um setor nas instituições [...] contratando profissionais capacitados para atuar dentro do que será futuramente não mais um Núcleo. Como também existe a proposta em adequar a demanda a cada realidade institucional, aliando a concepção da educação inclusiva com a educação profissional.

Humberto (Gestor Estadual do TEC NEP) fez uma reflexão sobre a posição do NAPNE na instituição pesquisada:

[...] Existe um conflito dentro da escola, [...] que não permite chegar à regulamentação da educação inclusiva que já está no Estatuto. A regulamentação precisa ser feita, mas não está em andamento, o conselho superior é eminentemente político. Vou me candidatar ao Conselho Superior da instituição, para tentar regulamentar a educação inclusiva na escola.

O professor Humberto completou seu pensamento:

Hoje estou convencido, que deve ser criado um comitê ou um conselho na escola sobre a inclusão social, para debater e deliberar ações que os NAPNES vão executar [...] O Núcleo é a ação, mas não tem poder de inteligência, de definir políticas, de deliberar, [...] a criação desse conselho, seria um apêndice do Conselho Superior da escola [...] é preciso fazer essa discussão no conselho ou no comitê criado, para que o NAPNE possa funcionar melhor. Até a estruturação do NAPNE, sofre nesse momento de nova institucionalidade [...] o embate hoje é que o NAPNE por questões da não regulamentação [...] hierarquicamente tem que negociar para chegar as suas ações. [...].

Entendemos, na fala do Gestor Estadual do TEC NEP, ao ocorrer essa mudança na política pública inclusiva do país, uma perspectiva de segunda fase para a continuidade das ações do NAPNE. Porém, esse panorama de conjeturas indefere uma ação de maior operacionalidade do NAPNE para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos na instituição pesquisada, quanto ao aguardo da definição dos novos rumos para atuação do Núcleo.

Procedemos à análise sobre as ações do NAPNE, com foco no atendimento aos alunos com NEE, na escuta das opiniões e das avaliações dos atores envolvidos com a prática do Núcleo. Consideramos que dentro do que foi a proposta da política pública do TEC NEP (Ingresso na EPT e Permanência e conclusão com êxito), a pesquisa conduza à reavaliação da realidade da educação inclusiva, vivenciada na instituição de ensino pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe à tona a realidade de um NAPNE mostrada sob a ótica dos alunos com NEE e também das pessoas que prestavam o atendimento no Núcleo. Através da fundamentação do estudo e da pesquisa de campo, respondemos aos objetivos ensejados e criamos uma abertura para novas interpretações, sugestões e reflexões para o NAPNE pesquisado, que podem ser estendidas para todo o sistema da rede federal de educação profissional.

Na análise das ações desenvolvidas pelo NAPNE, vinculadas aos pressupostos do TEC NEP (MEC/SETEC) atinentes ao Ingresso, a Permanência e Conclusão com êxito dos alunos com NEE em uma IF de ensino profissional, pudemos concluir que estas ações atendem ao preconizado pelo Programa TEC NEP ao promover a inclusão educacional partindo de uma visão humanística na busca do respeito à cidadania desses alunos.

Sob a ótica dos alunos com NEE, constatamos que o pressuposto do TEC NEP relativo ao Ingresso na EPT foi atendido, considerando que o Núcleo realizou ações orientadas pela legislação vigente, que possibilitaram a igualdade de oportunidades aos então candidatos com necessidades educacionais especiais. Na proposição da Permanência e Conclusão com êxito, as ações do Núcleo conduziram à efetivação da educação inclusiva na EPT ao acompanhar o aprendizado dos alunos em articulação com seus professores com o uso de TA. Entretanto, os recursos no plano técnico não chegavam a suprir as reais necessidades desses alunos.

Os alunos evidenciaram que as ações de apoio da equipe do NAPNE suscitaram em uma convivência acolhedora, contribuindo para o desenvolvimento educacional. Essa atitude das pessoas que trabalhavam no Núcleo foi destaque entre os alunos atendidos e, considerada como um dos elementos que levaram a *avaliar como boa* a atuação do NAPNE.

A teoria da cultura “educação para a convivência”, defendida pelo NAPNE, foi vivenciada com maior ênfase no ano de 2009, nas ações que envolviam professores, técnico-administrativos e alunos com e sem NEE, através da realização de eventos inclusivos e projetos de extensão, ao passo que nos anos posteriores houve o declínio nas ações do NAPNE.

Referente à inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho, a realidade social do país ainda implica em barreiras. Nesse aspecto, os relatos dos alunos evidenciaram que para o ingresso no mercado de trabalho, logo, o crescimento profissional, além de romper os preconceitos, é necessário que exista a ampliação de programas inclusivos, como também adaptações que permitam o acesso e a igualdade de oportunidades a esses alunos.

Uma maior reflexão faz-se necessária ao considerarmos, na pesquisa, a falta de indicadores de ações para atender a proposta da política de educação para o trabalho do TEC NEP (MEC/SETEC, 2009), que consiste em articular ações para estabelecer mecanismos de cooperação e, cuja meta é habilitar ou reabilitar os alunos com NEE na EPT em atividades laborais, visando à saída com sucesso ao ingresso no mundo do trabalho (MEC/SETEC, 2010). Cria-se a perspectiva da preeminente necessidade dessa discussão, porque não adianta uma política educacional inclusiva para formar um bom profissional com as competências específicas, se os profissionais com NEE não conseguem ingressar no mercado de trabalho.

Consideramos que compete à instituição pesquisada ser o caminho de acesso ao competitivo mercado de trabalho, preparando os alunos com NEE com uma visão profissional, mas garantindo, também, a formação pela visão humanística. Nesse sentido, é imperativo repensar a inclusão educacional, considerar as resistências que persistem em relação a esses alunos, e os condicionantes do mercado que se fecham para receber essa pessoa que, apesar de ter uma formação qualificada, não é empregada devido à condição de deficiência.

A pesquisa com os membros do NAPNE revelou que, na concretização da proposta do TEC NEP, os *aspectos negativos* extrapolaram os *aspectos positivos*. Entre os agravantes estavam o desconhecimento de alguns professores sobre o AEE, a resistência para aceitar o processo educacional inclusivo, marcada pelo preconceito; sendo necessária a intervenção do Núcleo na adequação das necessidades dos alunos; e as dificuldades, motivadas pelas divergências político-administrativas, para um planejamento articulado entre as ações do NAPNE e os setores da instituição.

Além disso, a pesquisa mostrou que as ações do NAPNE não conseguem ser mais efetivas por ainda se perceber os alunos com NEE na sala de aula e na instituição sob o olhar da negatividade. Entre os pontos a considerar ao alcance da

educação inclusiva, a pesquisa constatou ser necessária uma atuação conjunta institucional, visando regulamentar essa educação ao deliberar na prática o que determina o novo Estatuto dos Institutos Federais.

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

Cabe ao NAPNE, avaliar continuamente os mecanismos de atuação, divulgar mais efetivamente o Núcleo na perspectiva em atender a um maior número de alunos, como ainda, considerar os relatos e as sugestões dos alunos à necessidade dos apoios institucional e a sugestão dos professores à aquisição de bens e equipamentos de TA. Cabe também ao NAPNE, ofertar cursos à comunidade escolar no intuito de eliminar as resistências atitudinais em conformidade com a proposta da equipe do Núcleo.

Ao NAPNE, pertence a atuação no sentido de efetivar os propósitos do TEC NEP, sob o olhar humanístico-sistemático à melhoria do atendimento. É necessário considerar que o atendimento aos alunos com NEE não é puramente o cumprimento de determinações legais e/ou normativas, mas sim, um conjunto de tomadas de decisões que almejam o exercício da plena cidadania desses alunos e da coletividade.

Por fim, essa pesquisa promoveu uma reflexão acerca da atuação do NAPNE e dos envolvidos nesse processo educativo, na expectativa da contribuição para o repensar e o ressignificar das práticas inclusivas na educação profissional tecnológica em meio à educação brasileira. Lançamos a democrática proposta, de expandirmos essa discussão no meio acadêmico e fora dos muros da universidade, na perspectiva da troca de saberes, ainda que sejam poucas as pesquisas científicas nessa área.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Shirley da Rocha, **Reflexões Sobre Estado, Políticas Públicas e Educação**. Artigo disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/reflexoes>>. Acesso em: 24.out.2009.
- AGUIAR, Maria Rego, Práticas pedagógicas envolvendo alunos com deficiências: concepções de professores sobre diferenças. **30º Reunião da ANPED**, 2007. MG. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes.pdf>>. Acesso em: 25 maio.2009.
- ALBUQUERQUE, E. R. DE; MACHADO L. B. “As representações sociais de inclusão entre professoras de alunos com deficiência”. In: MARTINS, L. A. R. et al. (orgs). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 47-59.
- AMARAL L. (1988) “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e superação”. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 1988.
- ANDRADE, José Domingos de; SHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. A sociedade e o processo de inclusão. **Revista Eletrônica de Direito Educacional**. Itajaí, n 3, Nov, 2002 Disponível em: <<http://www.univali.br/revista/REDE/003>>. Acesso em: 20 jul.2008.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2006.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceito na Escola. Alternativas teóricas e práticas**. Ed. Summus. São Paulo, 1988.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Reforma da Educação Profissional sob a Ótica da Noção de Competências. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, set. / dez. 2002.
- ARAÚJO, P. F. de. **Desafiando as diferenças. Desporto Adotado no Brasil: Onde tudo começou**. Serviço Social do Comércio. São Carlos: SESC, 2003.
- AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de. Aspectos Legais da Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica V.1. n.1, 2006, Brasília.
- AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de. **Universalizar a educação profissional e tecnológica é dar visibilidade social aos alunos com necessidades educacionais especiais**, 2006. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/pdfs/doc015.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2011.

AZEVEDO, Gustavo Mauricio Estevão de. **O programa TEC NEP do CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades especiais educacionais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

BATISTA, Melissa França de Souza. **A inclusão do educando surdo no ensino superior do Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós graduação Lato Sensu, Niterói, 2004.

BECHE, Rose Clér E.; SILVA, Solange C. da.; MUND, Julianne S. O perfil do aluno e do servidor com necessidades educativas especial da UDESC. In: MARTINS, L. A. R. et; al. (orgs). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 61-73.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel.; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação das pessoas com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador, Secretaria de Educação Especial – Brasília: ABPEE – MEC: SEESP, 2007.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G (1998). **Dicionário de política**. Brasília, Universidade de Brasília, vol. 1.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizagem e Artífices. Disponível em: <<http://portal.do.mec.gov.br>> Acesso em 20 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.010.dataprev.gov.br>>. Acesso em: 03 dez. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro. Organização do Texto: Juarez de Oliveira 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1989. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE; Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou crimes e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez.2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 de out. 2010.

BRASIL **Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050**: Acessibilidade de Pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ANBT, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 1.171**, de 22 de junho de 1994. Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 dez.2010.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL.. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 15 de abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, SEMTEC/PROEP. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Programa de Expansão da Educação Profissional. **Revista Educação Profissional**: Formação e Qualificação para o Mercado de Trabalho. Brasília. Dezembro, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, 20 dezembro de 1999. Propõe equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jan. 2010

BRASIL. Ministério da Educação, SEMTEC/PROEP. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / **Programa de Expansão da Educação Profissional**, 2001. Disponível em:<<http://redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev.2010

BRASIL. Ministério da Educação, SEESP - Secretaria de Educação Especial: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001** tem por base as Diretrizes para a Educação Especial no Brasil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez.2011.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de. 10 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação e dá outras providências. . Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 07 jul.2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24** de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.678** de 02 de out. de 2002. Estabelece diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 2 nov.2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.225**, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização de ensino superior e avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 nov.2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 nov.2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jan.2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC nº 29**, de 25 de fevereiro de 2010. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP.

BRASIL Ministério da Educação, SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2003.

BRASIL Ministério da Educação, SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PROEP Seminário Educação Profissional: concepções, Experiências, Problemas e Propostas. **Anais**. Brasília, 2003.

BRASIL Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para a discussão de proposta de anteprojeto de lei orgânica da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, SEESP – Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante - **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: Documento “**Concepções e metas para a educação: razão, princípios e programas – PDE**”, que dispõe no Item “2 - O plano de desenvolvimento da educação como programa de ação, subitem 2.3 - Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, SEESP – Secretaria de Educação Especial: **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília, Junho de 2007.

BRASIL Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007. MEC/SETEC.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008.

BRASIL. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica Educação Superior em Debate**, volume 8. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Março 2008.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/adaptacocurriculares.asp>> Acesso em: 27 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante - **Concepção e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante - **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 fev.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal de Educação, Profissional Científica e Tecnologia**. (2009). Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 23 fev.2010.

BRASIL. Ministério da Educação, SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Cartilha sobre os projetos e ações**, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais 2008**. Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15 dez.2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), **Censo Escolar 2007**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm. Acesso em 12 dez. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), **Censo Escolar 2008**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), **Censo Escolar 2010**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm. Acesso em: 06 abri. 2011.

CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. In: **Revista diálogos**, vol. 14. Madri, 1998. (trad.) MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica - CEFET-RN. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2011.

CARVALHO, Rosita, E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita, E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados** - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação e Leitura do Brasil – ALB. 2001. (Coleção Leituras do Brasil) p. 57-83.

CARVALHO, Rosita. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem da educação inclusiva**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Comunicado do IPEA Nº 66 PNAD 2009 - **Primeiras análises**: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. Secretaria de Recursos Estratégicos da Presidência da República. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index>. Acesso em: 28 jun.2011.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al. (orgs.). **O ensino e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar et al. (orgs.). **O ensino e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, JUNHO DE 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de set.2010.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus, 2006. p. 36-63.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. / Maria Teresa Eglér Mantoan, (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-27.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, A L. F.; LAPLANE, A. L. F., (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea). p. 21-48.

FERRETI, C. J. Novas tecnologias, trabalho e educação, um debate multidisciplinar / organizadores Celso João Ferreti...et al.: **O empresariado e a Educação** de Horácio Penteado de Faria e Silva Filho – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994. Vários Autores Biografia ISBN 85-326-1175-3.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **A sociedade inclusiva e a cidadania das pessoas com deficiência**. Natal: Sicorde, 2005. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/palestrasRICOTEC.asp>>. Acesso em: 4 out. 2009.

FRANCO, Maria L. O Ensino do 2º Grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, nov. 1983.

FREITAS, S. N. A formação dos professores na educação inclusiva : construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus, 2006. p. 162-181.

FUMES, Neiza Frederico. Artigos Temáticos. Reflexões sobre a educação brasileira e a educação especial: novos temas, velhas posturas. Reflexão & Ação, Vol. 17, No1 (2009). **Revista do Departamento de Educação e do Programa de pós graduação em Educação em Mestrado** – UNISC.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GARCIA, T. C. “Ensaio sobre a formação de professores para uma escola e uma sociedade inclusivas”. In: MARTINS, L. A. R. et al. (orgs). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 139-150.

GATTI, Angelina Bernadete. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

G EGLIO, Paulo César. O coordenador e a questão pedagógica. In. ALMEIDA. Laurinda Ramalho de: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza., (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

GENTILI, Pablo. “Adeus a Escola Pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias”. **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, P. “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”. **XX Reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, 1997, p. 7. (Mimeo).

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA.; Mário Lúcio de Lima “Políticas educacionais e a formação de professores para a educação no Brasil” In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14 n 24, 2002.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, A L. F.; LAPLANE, A. L. F., (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea). p. 69-92.

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

GÜNTHER, H. **Como elaborar um Questionário** (Série Planejamento de Pesquisas nas Ciências Sociais, Nº 010). Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003.

KRUPPA, S. M. P. “As linguagens da cidadania”. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli., (org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados** - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação e Leitura do Brasil – ALB. 2 001. (Coleção Leituras do Brasil). p. 13-39.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, A. L. F.; LAPLANE, A. L. F., (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea). p. 5-20.

LIMA, F. J. **Mitos e pré-conceitos em torno do aluno com deficiência na escola regular e na escola especial**. Texto apresentado em sala de aula, disciplina Individualidade e Formação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

LODI, Lúcia Helena. Ensino Médio integrado: uma alternativa de educação inclusiva. In: **Ensino Médio Integrado à educação profissional: Integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon - edições científicas, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo; Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In. ARANTES Valeria. Amorim. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus 2006.

MANTOAN Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. / Maria Teresa Eglér Mantoan, (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, L. A. R. et al. (orgs). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, L. A. R. Identidade, Diversidade e Inclusão. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. F. (orgs). **Formação do pesquisador em educação: Identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió. EDUFAL, 2007. p. 199-212.

MARTINS, L. A. R. et; al. (orgs). **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MITTER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 23-37, jun. 2008.

NORONHA, Olindina Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

OLIVEIRA, C. B. de. **Políticas Educacionais inclusivas para Infância: concepções e veiculações de ciências do esporte no colégio brasileiro**, 2002. Dissertação de Mestrado. FEP/UNICAMPI, Campinas, São Paulo.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. José Pacheco... [et al.] – Porto Alegre : Artmed, 2007.

PATTO, Maria Helena de Souza, Palestra “Escola inclusiva” proferida no **II Congresso de Educação Cultura, Esporte e Lazer**, Diadema, 28/09/95.

PIRES, José. “Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas: por uma ética de inclusão escolar e social”. In: MARTINS L. A. R et al. (organizadores) **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 77-106.

PRIETO, Rosângela. G. Formação de professores em educação especial. CD-ROM. UNESP/Pró-Reitoria de Graduação. **VII CEPFE**. Águas de Lindóia, 2003.

PRIETO, R. G. “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil”. In. ARANTES, V. A (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Urbanidade e Vida Metropolitana**. Rio de Janeiro: Jobran – Livraria e Editora, 1996.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil. (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SÁ, E. D. Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MATOAN M. T. E. (organizadora). **O Desafio das diferenças nas escolas** - Petrópolis, RJ: vozes, 2008. p. 111-119.

SACRISTÁN, J, Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento** / Antonio Raimundo dos Santos. – 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SASSAKI, Romeu K. **Porque a Sociedade deve interessar-se pela inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais**. São Paulo, 1995.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, Coleção educação contemporânea. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Nº 250**.

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D.. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SILVA, A. G. da. Acessibilidade na universidade do Estado do Pará – UEPA: um estudo nos Campi da Capital (Belém). In: MARTINS...[et al]. (organizadores). **Educação e diversidade: saberes e experiências** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 179-192.

SILVA, Solange Cristina et al. O perfil do aluno e do servidor com necessidades educativas especiais da UDESC. In: MARTINS... [et al]. (organizadores). **Educação e diversidade: saberes e experiências** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 61-73.

SOUSA, Alberto. B. **Investigação em Educação**. Revisão João Vidigal. Livros Horizonte, 2005. ISBN 972-24-1386-4. Lisboa.

TORRES, Gonzáles, Jose Antonio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas** / José Antonio Torres Gonzáles; trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo Atlas, 1987.

VAYER, P.; RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VIANA, Márcia Rafaella Graciliano dos Santos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). **O processo de inclusão das pessoas com deficiências nas instituições de ensino superior de Maceió**, 2010. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. “Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva”. In: **Revista Integração**, ano 14, n. 24. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO NAPNE

DOCUMENTO NÚMERO / PÁGINA		TIPO DO DOCUMENTO	ASSUNTO	ANO DA EMIÇÃO
01	79	Projeto de extensão	Cronograma de Trabalho - Projeto UNINTUR.	2009
02	79	Memo interno	Cartilhas “10 dicas sobre turismo inclusivo”.	2009
03	84	Termo de entrega	Netbook para o aluno atendido pelo NAPNE.	2010
04	84	Termo de recebimento	Disponibilização de Netbooks.	2010
05	92	Relatório	Relatório de Estágio.	2009
06	95	Memo interno	Programação da IV Semana dos Direitos das Pessoas com Deficiência.	2009
07	95	Memo interno	Reunião de articulação do NAPNE, com os Setores de Psicologia, Assistência Social e Pedagogia.	2009
08	95	Memo interno	Catálogo do NAPNE participação em Feira de TA	2010
09	95	Memo interno	Participação de professores e alunos e em Congresso de TA em Olinda – PE.	2009
10	95	Relatório de viagem nacional	Viagem do Coordenador do NAPNE e de aluno para Congresso de TA no Rio de Janeiro	2009
11	96	Memo interno	Convite reunião para implantação NAPNEs	2009
12	96	Memo interno	Projeto Incluir é Sinônimo de Dignidade Humana – processo de apreciação/ aprovação pela CHESF	2009
13	96	E. M ao Conselho Superior	Proposições do NAPNE para regulamentação da educação inclusiva	2010
14	97	Memo interno	Agenda reunião com professores para o AEE.	2011
15	97	Memo interno	Solicitação para contratar estagiário em Pedagogia	2011
16	98	Memo interno	Divulgação do TEC NEP arte e confecção de novos folders	2011
17	98	Requisição de serviços	Solicita a contratação para o AEE em escrita e transcrição do código Braille	2011
18	99	Memo interno	Solicita número alunos com NEE inscritos no vestibular da instituição.	2010
19	99	Memo interno	Contratação de professor braillista.	2010

DOCUMENTO NÚMERO / PÁGINA		TIPO DO DOCUMENTO	ASSUNTO	ANO DA EMIÇÃO
20	100	Memo interno	Reunião com professores para acompanhar aluno com NEE.	2010
21	101	Memo interno	Participação em evento para implantação do curso "Etiqueta da Inclusão".	2010
22	110	Requisição de serviços	Requisição de Bens e Materiais para atender ao NAPNE e aos alunos com NEE	2010

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS ALUNOS (AS) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

1. Como você soube que na instituição tem um Núcleo que desenvolve ações para atender o aluno com necessidades educacionais especiais?
2. Você sabe quais são as ações desenvolvidas por esse Núcleo?
3. Você participa ou participou das ações promovidas pelo NAPNE? Se sim, quais? Se não, por quê?
4. Se você conhece o NAPNE, como você avalia a sua atuação?
5. Você como aluno (a) tem sugestões para a melhoria desse atendimento do NAPNE?
6. O que você considera necessário para haver de fato a sua inclusão na educação profissional e no mercado de trabalho?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O TÉCNICO-ADMINISTRATIVO E A COORDENADORA DO NAPNE, E O GESTOR ESTADUAL DO PROGRAMA TEC NEP NO ESTADO DE PERNAMBUCO

1. Você conhece e participa das ações desenvolvidas pelo NAPNE? Se sim, poderia nomeá-las?
2. Como você avalia as ações realizadas pelo NAPNE para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos?
3. Quais as principais dificuldades institucionais para o desenvolvimento das ações do NAPNE voltada aos alunos com NEE?
4. Que aspectos institucionais você considera como favorecedores para o desenvolvimento das ações do NAPNE?
5. Como membro do NAPNE, você tem sugestões para a melhoria desse atendimento aos alunos com NEE na instituição?
6. O que você considera necessário para haver de fato a inclusão dos alunos com NEE na educação profissional e no mercado de trabalho?