

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Lizandra Falcão Gonçalves

**AÇÃO TECNEP: MOVIMENTOS, MEDIAÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO
DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO IFFAR, *CAMPUS* SÃO VICENTE DO
SUL**

Santa Maria, RS
2017

Lizandra Falcão Gonçalves

**AÇÃO TECNEP: MOVIMENTOS, MEDIAÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO NO IFFAR, *CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientadora: Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin

Santa Maria, RS
2017

Gonçalves, Lizandra Falcão

AÇÃO TECNEP: MOVIMENTOS, MEDIAÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO NO IFFAR, CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL
/ Lizandra Falcão Gonçalves.- 2017.

142 p.; 30 cm

Orientadora: Mariglei Severo Maraschin

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Ação TECNEP 2. Educação Profissional e Tecnológica 3.
Inclusão 4. Políticas públicas I. Severo Maraschin,
Mariglei II. Título.

Lizandra Falcão Gonçalves

**AÇÃO TECNEP: MOVIMENTOS, MEDIAÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO NO IFFAR, *CAMPUS* SÃO VICENTE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 14 de julho de 2017:

Mariglei Severo Maraschin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Simone Valdete dos Santos, Dra. (UFRGS)

Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)

Ascísio dos Reis Pereira, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

*Ao meu amado filho Pedro Henrique, o maior amor do mundo.
À minha mãe Dilva e ao meu pai Derli (in memoriam), por sempre incentivarem os
meus estudos e a construção de valores, como amizade e solidariedade.
À minha irmã Aline, parceira de caminhada.
Ao meu tio/dindo Delci, grande incentivador.*

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que colaboraram com esta etapa importante de minha vida. Assim, começo por agradecer a Deus e aos guias espirituais que iluminaram o meu caminho.

Agradeço à minha mãe, Dilva Falcão Gonçalves, que sempre estimulou meus estudos, e também à minha família pelo apoio e pelo suporte.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Mariglei Severo Maraschin, pela acolhida e pelos ensinamentos.

Agradeço à Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (UFRGS), à Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira (UFSM) e ao Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira (UFSM), pela contribuição na avaliação deste trabalho.

Agradeço ao Kairós - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, pelas contribuições imprescindíveis para esta etapa dos meus estudos.

Agradeço à Profa. Dra. Leila Maria Araújo Santos e à Profa. Dra. Roselene Moreira Gomes Pommer, coordenadora e coordenadora substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, pela atenção destinada aos encaminhamentos necessários à concretização deste processo.

Agradeço à equipe que foi gestora da Ação TECNEP e que, de alguma forma, contribuiu para o desenvolvimento satisfatório desta pesquisa, Prof. Dr. Franclim Costa do Nascimento e Prof. Nazaré Ramalho de Oliveira Amorim, e a Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos.

Agradeço ao Instituto Federal Farroupilha por abrirem as portas da instituição a este estudo, e ao *campus* São Vicente do Sul pelo acolhimento.

Agradeço à equipe que foi gestora da Ação TECNEP, no *campus* São Vicente do Sul, em especial pelas colaborações que tornaram possível este estudo, como as da Enfermeira Tânia Dubol Hansel e as da Profa. Evanir Piccolo de Carvalho.

Agradeço, igualmente, à atual equipe do NAPNE, à Pedagoga Neiva Ortiz e à Educadora Especial Marciele Dorneles, e, também, à Coordenadora de Ações Inclusivas do *campus*, Profa. Leticia Jobim.

Agradeço, ainda, à minhas colegas de trabalho, Janer Cristina Machado e Claudia Silveira, pelo apoio e pelas correções. Muito obrigada!

RESUMO

AÇÃO TECNEP: MOVIMENTOS, MEDIAÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO IFFAR, CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

AUTORA: Lizandra Falcão Gonçalves
ORIENTADORA: Mariglei Severo Maraschin

A pesquisa realizada vincula-se à área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvendo-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial/UFSM, compondo os estudos realizados na Linha de Pesquisa 1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica. Este estudo partiu de questões lançadas nas reuniões da Comissão de Acessibilidade da UFSM, as quais levaram à reflexão sobre o processo de inclusão em Educação Profissional e Tecnológica. Assim, esta pesquisa tem como tema a implementação da política pública Ação TECNEP, voltada para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A problematização versa sobre quais movimentos e experiências foram desenvolvidos quando da implementação da referida ação no Instituto Federal Farroupilha, no *campus* São Vicente do Sul. O objetivo geral foi analisar os movimentos da Ação TECNEP, a fim de identificar as ações implementadas no contexto estudado. Os objetivos específicos foram investigar a historicidade da Ação TECNEP no contexto do *campus*; analisar as condições de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais; e compreender os limites e as possibilidades da Ação TECNEP no contexto do referido *campus*. A pesquisa partiu da busca por referenciais teóricos sobre políticas públicas, inclusão e educação profissional e tecnológica, além de uma investigação documental nos fundamentos políticos de inclusão, em documentos relacionados à política Ação TECNEP. A metodologia escolhida consiste em pesquisa qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Investigou-se o *campus* por meio de entrevista semiestruturada, direcionada aos servidores e aos estudantes com necessidades educacionais especiais e registrada em diário de campo. As categorias do método, as quais possibilitaram a análise do fenômeno, foram: historicidade, mediação, totalidade e contradição. Como resultados, há o entendimento de que os movimentos de implementação da Ação TECNEP no *campus* São Vicente do Sul provocaram implicações significativas para a instituição. A historicidade da implementação da política pública evidenciou-se, em âmbito local, nos movimentos das ações e experiências implementadoras, apresentando início, ápice e declínio. As análises sobre os pilares da política, a inclusão, a permanência e a conclusão, evidenciam que eles foram concretizados. A compreensão sobre os limites e as possibilidades da política revela o seu declínio enquanto organização, porém este estudo considera que, em âmbito local, a inclusão educacional permanece em movimento, ao embasar e manifestar-se na atual política de inclusão da instituição, abrindo-se a muitas possibilidades. Assim, conclui-se que as experiências de implementação da política Ação TECNEP podem contribuir para a implementação de outras políticas de inclusão.

Palavras-chave: Ação TECNEP. Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Políticas públicas.

ABSTRACT

TECNEP ACTION: MOVEMENTS AND IMPLEMENTATION OF THE INCLUSION POLICY AT IFFAR *CAMPUS* SÃO VICENTE DO SUL

AUTHOR: Lizandra Falcão Gonçalves

ADVISOR: Mariglei Severo Maraschin

The research is linked to the area of professional and technological education, developed under the Postgraduate Program in Professional and Technological Education of the Industrial Technical School/UFSM, composing the studies carried out in Research Line 1: Policies and Management in Professional and Technological Education. This study, was based on, issues raised at the meetings of the UFSM Accessibility Commission, which led to the reflection on the inclusion process in Professional and Technological Education. Thus, this research has as its theme the implementation of the public policy Action TECNEP, aimed at the inclusion of people with special educational needs in Professional and Technological Education (EPT). The problematization relates to what movements and experiences were developed when implementing the aforementioned action at the Federal Institute Farroupilha, at the São Vicente do Sul *campus*. The general objective was to analyze the movements of the TECNEP Action, in order to identify the actions implemented in the studied context. The specific objectives were to investigate the historicity of the TECNEP Action in the context of the *campus*; Analyze the conditions of inclusion, permanence and completion of students with special educational needs; And understand the limits and possibilities of the TECNEP Action in the context of that *campus*. Research of theoretical references on public policies, inclusion and professional and technological education, as well as a documentary research in the political landmarks of inclusion in documents related to the TECNEP Action policy. The chosen methodology consists of qualitative research, in the perspective of historical and dialectical materialism. The *campus* was investigated through a semi structured interview, directed to servers and students with special educational needs, and registered in the field record book. The categories of the method that allowed the analysis of the phenomenon were: historicity, mediation, totality and contradiction. As a result, there is the understanding that the implementation movements of the TECNEP Action at the São Vicente do Sul *campus* have had significant implications for the institution. The historicity of the implementation of public policy, was evidenced, at the local level in the movements of the actions and implementing experiences, presenting the beginning, apex and decline. Analyzes of the pillars of inclusion, permanence, and conclusion show that they were fulfilled. Understanding the limits and possibilities of politics reveals its decline as an organization, however, this study considers that, at the local level, educational inclusion remains in motion, as it is based on, and manifests itself in the institution's current inclusion policy, opening itself up to many possibilities. Thus, it can be concluded that the experiences of implementing the TECNEP Action policy can contribute to the implementation of other inclusion policies.

Keywords: Inclusion. Professional and Technological Education. Public Policy. TECNEP Action.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica Especiais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFFAR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha |
| NAPNE | Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PIPMO | Programa de Formação Intensiva de Mão-de-Obra |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SEMTEC | Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| TECNEP | Ação Educação Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 24 |
| 2.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 24 |
| 2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | 30 |
| 2.3 O LÓCUS DA PESQUISA | 33 |
| 2.4 ESTUDOS ANTERIORES..... | 40 |
| 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO: ORIGENS, NOÇÕES E PERSPECTIVAS | 48 |
| 3.1 CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGENS E PERSPECTIVAS..... | 49 |
| 3.2 NOÇÕES DE INCLUSÃO: ORIGENS E PERSPECTIVAS | 54 |
| 3.3 FUNDAMENTOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO | 59 |
| 3.3.1 Fundamentos políticos internacionais | 61 |
| 3.3.2 Fundamentos políticos nacionais | 64 |
| 3.3.3 Fundamentos políticos locais | 68 |
| 4 A HISTORICIDADE DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL | 72 |
| 4.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL | 72 |
| 4.2 A AÇÃO TECNEP: A HISTORICIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DO NACIONAL AO LOCAL | 81 |
| 5 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM EPT: A AÇÃO TECNEP COMO MEDIAÇÃO | 96 |
| 5.1 AS AÇÕES E AS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NO IFFAR..... | 96 |
| 5.2 AS AÇÕES E AS EXPERIÊNCIAS PARA A PERMANÊNCIA NO IFFAR..... | 100 |
| 5.2.1 A prática rompendo com barreiras atitudinais | 102 |
| 5.2.2 A eliminação das barreiras arquitetônicas..... | 104 |
| 5.2.3 A experiência do IFFAR com as barreiras pedagógicas..... | 108 |
| 5.2.4 As barreiras comunicacionais..... | 112 |
| 5.3 EXPERIÊNCIAS DE CONCLUSÃO | 113 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 122 |
| APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 1 | 132 |
| APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 2 | 134 |
| ANEXO A – PORTARIA AÇÃO TECNEP | 136 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 140 |
| ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA | 142 |

1 INTRODUÇÃO¹

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais² e da consequente acessibilidade é alvo de preocupação das instituições de educação em todos os níveis e modalidades de educação. De modo geral, todos os envolvidos nos processos educacionais, sejam técnicos ou professores, buscam informações a respeito da temática e participam, direta ou indiretamente, das questões relativas a esta, as quais fazem parte das demandas educacionais emergentes no país, nas últimas décadas.

Minha trajetória de estudos em educação iniciou com a Licenciatura em Filosofia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao término da formação, voltei meus estudos para a área de ciência política, cursando uma Especialização em Pensamento Político Brasileiro (UFSM). Assim sendo, a Licenciatura em Filosofia proporcionou a oportunidade de atuar como professora de crianças e jovens no Estado de Santa Catarina, onde atuei em escolas da Rede Pública Estadual. Nesse estado, na cidade de São José, tive a oportunidade de acompanhar, no ensino fundamental, o início do processo de inclusão educacional no âmbito do município.

Quando retornei ao Estado do Rio Grande do Sul, assumi o cargo de assistente em administração na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), para, depois, retornar à UFSM como secretária administrativa no Departamento de Engenharia Rural, no Centro de Ciências Rurais (CCR). Na ocasião, fui convidada pela direção do CCR a representar o centro na Comissão de Acessibilidade da UFSM, vinculada ao Núcleo de Acessibilidade da universidade, o qual, atualmente, integra a Coordenadoria de Ações Educacionais da universidade.

As reuniões da Comissão de Acessibilidade aconteciam uma vez ao mês. Essa comissão, naquele ano, buscou, entre outras finalidades, ações com objetivos de sensibilização da comunidade acadêmica para as questões relacionadas à temática de inclusão/acessibilidade. Foi realizado um estudo sobre barreiras arquitetônicas, além do primeiro Seminário de Acessibilidade. Em 2015, no primeiro

¹ Nesta seção, a escrita é elaborada em primeira pessoa do singular, por trazer considerações acerca de minha história. Nos demais capítulos, a elaboração da escrita deu-se em terceira pessoa do singular.

² Na educação, há o uso corrente da noção de necessidades educacionais especiais, que “É uma ideia mais ampla, que não enfatiza a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades”. (BRASIL, 2001b, p. 6).

semestre, os trabalhos voltaram-se para a elaboração de uma Política de Acessibilidade para a UFSM.

Dessa maneira, surgiram inquietações, as quais foram ampliando-se em torno da temática da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), sobretudo no que se refere ao conhecimento de políticas fundamentais para o processo de inclusão desse público nas escolas. Assim, esse tema de pesquisa passou a fazer sentido em minha trajetória de estudos, levando-me a investigar a legislação pertinente. Primeiramente, li a Portaria n.º 29, de 25 de fevereiro de 2010, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que, em seu primeiro artigo, define sobre:

Art. 1º – Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades educacionais especiais – TEC NEP, que tem por objetivo a inclusão, a permanência e a conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2010, p. 1).

Em uma breve pesquisa realizada nos colégios que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculados à UFSM, primeiro, no Colégio Politécnico e, depois, no Colégio Técnico Industrial, observei que a Ação TECNEP não havia sido implementada em ambos. Porém, na região central do Estado, o desenvolvimento da Ação TECNEP aconteceu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), começando pelo *campus* de São Vicente do Sul.

Destaco que o país possui milhões de deficientes; segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo realizado (2010), verificou-se que, dos 190.755.799 brasileiros, 45.606.048 apresentam algum tipo de deficiência. Além disso, na região sul, de um total de 27.386.891 brasileiros, 6.159.670 possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010).

Esta pesquisa evidencia, em seu contexto, a formação pelo e para o trabalho. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão das noções de trabalho e de educação adotadas neste estudo. O trabalho é aqui pensado como o modo em que o ser humano se faz, entendendo o fazer humano como aquilo que o torna humano, o que ele é, sua essência. Conforme Vásquez (2001, p. 407), “Quando tentamos apreender seu conteúdo e saber em que consiste propriamente a essência, natureza

ou verdadeira realidade humana, vemos que Marx a encontra no trabalho”. Assim, é do significado marxista de trabalho que parte este estudo. Segundo Marx:

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é organizado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. (MARX, 1987, p. 27).

Na relação ontológica do ser humano com o trabalho, encontrada em Marx, Saviani (2007) destaca um elemento importante para análise: a educação. O autor afirma que a constituição do ser humano acontece pelo trabalho. Neste, acontece também sua formação e, assim sendo, há uma relação de identidade entre trabalho e educação.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, evidencia-se a centralidade do trabalho e da educação na constituição da humanidade como tal, e a relevância ontológica dessas noções faz-se, também, para as pessoas com necessidades educacionais especiais, por mais que tenha sido negada a capacidade de formação e aprendizagem dessas pessoas durante a história da humanidade. Enfim, aconteceu a implementação de uma política pública, no Brasil, que considera a capacidade de desenvolvimento integral desses sujeitos.

Logo, partindo de tais considerações, este estudo tem como tema a implementação da política pública Ação TECNEP no Instituto Federal Farroupilha, problematizando quais os movimentos das ações e das experiências desenvolvidas considerando o *campus* São Vicente do Sul (SVS).

Desse modo, para responder aos questionamentos da pesquisa, elaborei o objetivo geral e três objetivos específicos. O objetivo geral foi analisar os movimentos da Ação TECNEP, a fim de identificar as ações implementadas no

contexto do Instituto Federal Farroupilha, no *campus* SVS. Quanto aos objetivos específicos, foram: investigar a historicidade da Ação TECNEP no contexto do *campus*; analisar as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais; e compreender os limites e as possibilidades da Ação TECNEP no contexto do *campus*.

Tendo em vista responder os questionamentos propostos inicialmente nesta pesquisa, dada a sua relevância, faz-se necessário destacar que este estudo vislumbrou a possibilidade de estudar a categoria dialética da inclusão. Porém, no princípio do levantamento de referenciais necessários ao estudo, houve o entendimento de que, para a execução do projeto com acréscimo dessa dimensão, seria necessário um tempo superior ao que estava disponível. Desse modo, para essa etapa, optei pela, não menos importante, análise da implementação da política pública de inclusão Ação TECNEP.

Quanto à fundamentação metodológica, a pesquisa é qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Desse modo, as categorias de totalidade, contradição, mediação e historicidade compuseram a investigação e a exposição.

Visando trazer a realidade da implementação da política de inclusão em Educação Profissional e Tecnológica em São Vicente do Sul, os resultados desta pesquisa foram organizados em cinco capítulos, cada um subdividido em seções. O primeiro capítulo traz a introdução; o segundo capítulo trata do encaminhamento teórico e metodológico; o terceiro capítulo aborda políticas públicas de inclusão, buscando suas origens, noções e perspectivas; o quarto capítulo enfoca a historicidade da inclusão em Educação Profissional e Tecnológica; e, por fim, o quinto capítulo trata sobre a questão da inclusão no IFFAR.

Desse modo, houve a intenção de compor a organização do trabalho de forma dialética, ressaltando, a cada capítulo, a ligação da implementação da política de inclusão com a totalidade. Considerei a noção de que o processo de implementação da política de inclusão no IFFAR *campus* São Vicente do Sul não aconteceu como um fato isolado, porém representou uma síntese que continua em movimento.

Considerando a relevância científica da Ação TECNEP, realizei uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), pela qual foi possível encontrar alguns resultados de pesquisas registradas. Porém, nenhuma dessas pesquisas foi realizada no Instituto Federal Farroupilha, e, devido a isso, espero que esta pesquisa contribua para futuros estudos e para a melhoria das políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, também, para as políticas de inclusão da UFSM.

Seguem-se, a esta introdução, os encaminhamentos teórico-metodológicos, os quais foram explorados no sentido de constituir as bases da pesquisa, descrevendo-se os referenciais teórico-metodológicos, o *locus* da pesquisa, o processo de construção da pesquisa e os estudos anteriores. Cabe salientar que a pesquisa realizada não visa esgotar a complexidade das questões tratadas nela.

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os debates que evidenciam a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais têm-se disseminado, nas últimas décadas, em âmbito mundial; no Brasil, eles tornaram-se relevantes a partir da década de 1990. A busca desses sujeitos por espaço na sociedade, seja por meio da educação formal, seja por um lugar no mundo do trabalho, resultou em políticas públicas de inclusão.

A problematização deste estudo põe em pauta a inclusão do público com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional e Tecnológica, versando sobre quais os movimentos das ações e das experiências foram desenvolvidos na implementação da Ação TECNEP no Instituto Federal Farroupilha, no *campus* de SVS. O objetivo geral é analisar os movimentos da Ação TECNEP, a fim de identificar as ações implementadas no contexto do *campus* de São Vicente do Sul. Quanto aos objetivos específicos, são: investigar a historicidade da Ação TECNEP no contexto do *campus* São Vicente do Sul; analisar as condições de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais; e compreender os limites e possibilidades da inclusão no *campus*, a partir da Ação TECNEP.

Com vistas a essas intenções e considerando que a temática desta pesquisa insere-se nos debates e nas investigações das ciências humanas, a perspectiva de pesquisa escolhida foi a qualitativa, a qual apresenta algumas características, tais como:

Ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa/escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isto permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar envolvido nas experiências reais dos participantes. (CRESWELL, 2007, p. 186).

Escolhida a perspectiva da pesquisa qualitativa, entende-se que o referencial pertinente para abordar o tema de pesquisa é o materialismo histórico e dialético, caracterizando-o, assim, como um estudo dialético. O método resulta da elaboração de Karl Marx, com o propósito de entender o desenvolvimento da sociedade no

modo de produção capitalista, partindo da realidade histórica. Sobre o materialismo histórico e dialético, Frigotto esclarece:

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

A concepção dialética foi desenvolvida por pensadores de forma diferente ao longo da história. Ela esteve presente na Grécia Antiga, tendo uma das mais expressivas manifestações no pensamento de Heráclito de Éfeso (540 - 480 a. C.). Este afirmou que o movimento ou a mudança são presentes em tudo (KONDER, 2008). Outra das mais conhecidas concepções é a idealista de Hegel, sobre a qual Marx apresenta distinções:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2012, p. 28).

O método materialista dialético pressupõe partir da realidade para a apreensão do fenômeno. A dialética não foi tema específico dos escritos de Marx, porém, em algumas obras, o filósofo lança luz sobre as particularidades do método, tal como no posfácio da 2ª edição de *O capital*, obra escrita em 1873.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (MARX, 2012, p. 28).

Assim, Marx faz uma diferenciação entre o método de pesquisa e o método de exposição. Sobre isso, Harvey considera:

O método de Marx começa com tudo o que existe [...] ele submete esse material a uma crítica rigorosa, a fim de descobrir conceitos simples, porém

poderosos, que iluminem o modo como a realidade funciona. É isso que ele chama de método de descenso – partimos da realidade imediata ao nosso redor, e buscamos cada vez mais conceitos fundamentais dessa realidade. Uma vez equipados com esses conceitos fundamentais, podemos fazer o caminho de retorno à superfície – o método de Ascenso. (HARVEY, 2013, p. 17-18).

Logo, buscaram-se os conceitos fundamentais da implementação da política, procurando traduzir, na exposição, o conteúdo do funcionamento dessa realidade da implementação da política de inclusão no *campus* SVS. Porém, anterior à explicação do método em *O capital* (1873), Karl Marx havia escrito *Para a crítica da economia política* (1959), e, nesta, ao fazer considerações em relação à análise do fenômeno, afirma que o correto é começar pelo real e pelo concreto (MARX, 1987). Assim, o fato existente é a base para a investigação.

Anteriormente a esses escritos, Marx tratou de questões sobre o método nas obras *Ideologia alemã* (1845) e *Miséria da filosofia* (1847). Na primeira, sobre o caráter materialista da dialética, Marx e Engels esclarecem:

Os pressupostos com os quais começamos não são dogmas arbitrários, não são nem dogmas, são pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas a imaginação. Eles são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as encontradas, quanto as produzidas através de sua própria ação. Esses pressupostos são constatáveis, portanto, através de um caminho puramente empírico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

A ênfase da dialética materialista volta-se para a vida humana e suas ações, ou seja, destacando a matéria e a prática social como pressupostos para compreender o método. Outras orientações sobre o método podem ser encontradas em *Miséria da filosofia*, ao fazer críticas ao economista Proudhon³, por considerar sua análise econômica insuficiente, pois ela desconsidera o movimento histórico, utilizando categorias fixas na análise econômica da sociedade. Marx critica o método do economista: “Aplique-se este método à economia política e ter-se-á a lógica e a metafísica da economia política”. (MARX, 1982, p. 105).

Conforme indica Marx, é no movimento histórico que emergem as categorias. Sobre a aplicação delas, Marini (2011) adverte sobre equívocos comuns nas ciências sociais. Esses equívocos acontecem quando os pesquisadores tentam “[...] adequar a uma realidade categorias que não foram desenhadas especificamente

³ Economista contemporâneo de Karl Marx.

para ela”. (MARINI, 2011, p. 131). Logo, o contexto deve ser posto em relevo, a fim de que as categorias não se ponham à parte, existindo como conceito puro, as quais, porém, “[...] se mesclam de realidade e movimento”. (CURY, 1986, p. 21).

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos [...]. As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. (CURY, 1986, p. 21).

Kuenzer (2012) destaca as quatro categorias metodológicas, as quais considera como suporte necessário à pesquisa educacional, partindo da perspectiva do materialismo histórico e dialético. São elas: totalidade, contradição, mediação e práxis. Porém, a essas categorias, Maraschin (2015) acresce a de historicidade.

Desse modo, evidencia-se que muitas são as categorias que podem vir a compor uma análise dialética, conforme Marini (2011), Cury (1986), Kuenzer (2012) e Maraschin (2015). Nesta pesquisa, destacaram-se as seguintes categorias: totalidade, contradição, mediação e historicidade.

Sobre a categoria totalidade, Kuenzer atribui fundamental importância para as pesquisas em educação:

Totalidade: mostrando como o objeto de pesquisa [...] expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais da produção e a concepção de mundo e trabalho dominante – ao mesmo tempo, manifesta e é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas, presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas alternativas de gestão, que determinam um novo projeto pedagógico de educação de dirigentes e trabalhadores; esta categoria implica na concepção da realidade como um todo em processo dinâmico de estruturação e de autoprodução, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo, onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes [...]. (KUENZER, 2012, p. 64).

Desse modo, a implementação da política de inclusão é analisada dentro do sistema capitalista e da concepção dominante de Educação Profissional destinada aos países de capitalismo em desenvolvimento, qual seja a de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Entretanto, mesmo tendo como referência esse

aspecto do todo, faz-se imprescindível observar que o processo dinâmico é repleto de contradições, como as presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que se pautam pela concepção de trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2012). O trabalho como princípio educativo foi endossado no Conselho Nacional de Educação, pela Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), portanto assumido para a Educação Profissional de nível médio nacional. Cabe ressaltar que o trabalho como princípio educativo já havia sido definido no Parecer 11, de 2012, do mesmo Conselho:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. (BRASIL, 2012, p. 16).

O trabalho como princípio educativo é assumido pelo Instituto Federal Farroupilha no PDI 2014 - 2018:

Entende-se que o trabalho como princípio [...] sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2014, p. 47).

Ao assumir essa concepção de trabalho, o IFFAR insere-se em um campo alternativo à lógica dominante. A concepção de trabalho como princípio educativo parte da busca de uma formação humana que privilegie o princípio ontológico da relação da humanidade com o trabalho, afastando-se da noção puramente mercantil associada ao trabalho. Destaca-se o relevo atribuído a esse conceito tanto pelo Conselho Nacional de Educação como pelo Instituto Federal Farroupilha. A Educação Profissional e Tecnológica brasileira, como está constituída, evidencia a busca por espaços de concretização de uma concepção de trabalho alternativa à concepção dominante. Assim, ao analisar a totalidade, encontra-se a contradição, pondo em evidência que o movimento das categorias não é estanque e individualizado, pois elas aparecem entrelaçando-se na investigação.

A categoria contradição é estudada por Cury em *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (1986). O autor destaca que:

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [...] sempre expressa uma relação de conflito no devir da realidade [...] cada realidade no seu devir é limitada por outra, e assim a totalidade é sempre aberta a novas determinações. Nesse movimento, cada elemento contém os anteriores e se abre a novas determinações. (CURY, 1986, p. 30).

A complexidade do fenômeno de implementação da política de inclusão manifesta-se nos movimentos das ações dos sujeitos, as quais evidenciam sua negação e sua concretização durante todo o processo. Assim, juntas e ao mesmo tempo, ocorrem as mediações.

Sobre a categoria de mediação:

A categoria de mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem são blocos irreduzíveis que se opõem absolutamente [...]. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos, se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. [...] o conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. (CURY, 1986, p. 43).

O autor destaca, também, o caráter de historicidade da categoria de mediação, comentando que esta acontece na história; assim, a história é o mundo das mediações e, como movimento do real, implica o mundo das mediações (CURY, 1986).

Desse modo, a historicidade evidencia-se no pensamento de Marx como aquilo que tem significado designado pela humanidade (BOTTOMORE, 2012). Entende-se, então, que não é a sucessão de fatos que faz a historicidade da humanidade, mas aquilo que o homem põe em relevo.

Assim, revelou-se a historicidade da implementação da política de inclusão Ação TECNEP como resultado de um processo de contradições e mediações em

uma totalidade. Assim sendo, a próxima seção expõe o processo de construção da pesquisa.

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa “Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, *campus* São Vicente do Sul” tem como tema a implementação da política pública Ação TECNEP. Esta é uma política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica⁴. O estudo estruturou-se com foco em atender ao seu objetivo geral, qual seja: analisar os movimentos da Ação TECNEP, a fim de identificar as ações implementadas, no contexto do Instituto Federal Farroupilha, no *campus* SVS.

Os procedimentos de pesquisa passaram da pesquisa dos estudos anteriores para uma etapa de análise de documentos, concomitante à análise de referenciais. É importante salientar que esse processo estendeu-se ao desenvolvimento da pesquisa, portanto não foi estanque. Os estudos anteriores contribuíram para conhecer os trabalhos existentes no banco de teses e dissertações da CAPES, demonstrando que existem poucos estudos sobre a implementação da política Ação TECNEP em âmbito nacional e nenhum registrado sobre a implementação ocorrida no Instituto Federal Farroupilha.

A próxima ação foi a análise documental, sendo que um dos documentos centrais, no início da ação, foi o documento-base resultante do acordo estabelecido entre a Secretaria de Educação Profissional Média e Tecnológica e a Secretaria de Educação Especial, ambas do Ministério da Educação (BRASIL, 2001b), que resultou na construção do Programa TECNEP. Destaca-se a análise feita sobre a Portaria 29, de 25 de fevereiro de 2010, voltada para a organização da Ação TECNEP.

A análise documental buscou diversos documentos, entendidos como os que fundamentaram o processo de educação inclusiva em Educação Profissional e

⁴ Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 1996).

Tecnológica no Brasil. O levantamento dos documentos partiu do documento-base do Programa TECNEP. Em âmbito internacional, constam os seguintes documentos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Declaração do Direito Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
- Normas para Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência;
- Declaração de Salamanca;
- Convenção da Guatemala;
- Convenção de Nova Iorque.

Em âmbito nacional, citam-se os seguintes documentos analisados:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988;
- Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008;
- Parecer n.º 11 de 2012, do Conselho Nacional de Educação;
- Resolução n.º 6 de 2012, do Conselho Nacional de Educação;
- Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024;
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.

A análise realizada em referenciais põe em relevo a Ação TECNEP, destacando os seguintes autores: Nascimento (2013); Nascimento e Portes (2016); Rech (2012); Rosa (2011); entre outros. Quanto aos referenciais de Educação Profissional e Tecnológica, partiu-se de: Moura (2010), Moura, Filho e Silva (2015); Manfredi (2002) etc. No que se refere a políticas públicas, os autores estudados foram: Hölfing (2001); Secchi (2010); Azevedo (2004); e outros. Quanto aos referenciais de educação inclusiva, citam-se Guhur (2003); Gil (2006); Mantoan (2015) etc.

Na sequência, foi realizada a pesquisa de campo. Para Neto:

[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. (NETO, 1994, p. 51).

O processo de pesquisa de campo considerou a relevância da observação sistemática registrada em diário de campo. A observação considerou as dimensões sugeridas por Flick (2009, p. 209, apud MARASCHIN, 2015, p. 63), a saber:

- Espaço: o local ou locais físicos;
- Ator: pessoas envolvidas;
- Atividade: um conjunto de atos relacionados, realizados pelas pessoas;
- Objeto: as coisas físicas que estão presentes;
- Tempo: o sequenciamento que acontece ao longo do tempo;
- Objetivo: as coisas que as pessoas tentam alcançar;
- Sentimento: as emoções sentidas e manifestadas.

Assim, o diário de campo foi construído partindo das dimensões destacadas acima, nas sete visitas realizadas. Uma delas traz o registro no diário de campo de contato feito com servidores da instituição, os quais colaboraram doando um livro, Feitoza (2014), e indicando duas dissertações, com informações relevantes sobre o *campus* São Vicente do Sul: Fernandes (2013) e Machado (2017). Houve um diálogo muito rico em informações com o engenheiro responsável pelos aspectos de acessibilidade arquitetônica do *campus*, registrado no diário de campo. Cabe ressaltar a receptividade positiva de todos os envolvidos, tanto na solicitação de dados institucionais quanto na colaboração com diálogos esclarecedores.

Nesse contexto, aconteceram as entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo. Elas foram gravadas em equipamento que grava e reproduz áudio e foram transcritas na íntegra. Os sujeitos foram entrevistados em entrevista semiestruturada, procedimento sobre o qual comenta Triviños:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2010, p. 147).

As entrevistas semiestruturadas (gravadas em equipamento de áudio e transcritas na íntegra) foram realizadas com as gestoras da instituição, vinculadas ao processo de inclusão, e também com os estudantes inclusos no *campus*, conforme era previsto. Porém, com relação às entrevistas com os estudantes, cabe salientar uma que aconteceu com um ex-aluno, o qual foi informado sobre a pesquisa e apresentou-se com a intenção de ser entrevistado. Logo, ao todo, foram entrevistadas quatro gestoras, quatro estudantes inclusos e um ex-aluno. As entrevistas aconteceram todas com a mediação do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), do qual partiu o convite e o agendamento. Destaca-se que um estudante não compareceu para ser entrevistado e que, com outro, o NAPNE não conseguiu agendar.

Os dados obtidos foram trabalhados considerando as categorias do método dialético, encontradas nos movimentos e ações que visaram à implementação da política de inclusão Ação TECNEP. Assim sendo, o processo de construção da pesquisa aconteceu no período de agosto de 2015 a julho de 2017.

Assim, a próxima seção destina-se a conhecer o lugar onde foi realizada a pesquisa sobre a implementação da política de inclusão Ação TECNEP. A seção busca significar o lócus, partindo da constituição de sua historicidade.

2.3 O LÓCUS DA PESQUISA

O lugar onde foi realizada a pesquisa é, atualmente, um *campus* do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Ele teve sua origem em 1954, como uma Escola de Iniciação Agrícola. Conforme destaca Feitoza, corroborado por Machado (2017) e Fernandes (2013):

Criado em 17 de novembro de 1954, pelo acordo firmado entre a União e o Município de General Vargas, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, o *campus* possui uma longa e exitosa história na execução de ações de educação profissional e tecnológica no Estado do Rio Grande do Sul. (FEITOZA, 2014, p. 11).

Nesse período, a educação agrícola estava sendo regida pelo Decreto n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei orgânica do Ensino Agrícola. Na lei, era previsto que o ensino agrícola aconteceria em dois ciclos, sendo que o primeiro ofereceria cursos de iniciação agrícola e cursos de mestría agrícola, e o segundo

ciclo, cursos técnicos agrícolas e agrícolas pedagógicos (BRASIL, 1946). O Decreto n.º 2.470/1947 foi elaborado em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e fixa a rede de escolas agrotécnicas no país (BRASIL, 1947). Destaca-se que a educação agrícola era alvo de disputa entre o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação e que, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a educação agrícola passou a ser incumbência direta da pasta da educação (MENDONÇA, 2013).

Em 1968, os colégios agrícolas foram transferidos para as universidades; assim sendo, o então denominado Ginásio Agrícola de General Vargas⁵ passou a pertencer à Universidade Federal de Santa Maria e a denominar-se Colégio Agrícola de General Vargas (BRASIL, 1968). Em 1985, novamente mudou o órgão responsável pelo Colégio por meio do Decreto n.º 91.005, de 1985, o qual transferia os colégios agrícolas da UFSM para a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). O colégio passou à Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul, que, em 1990, passou a ser incumbência da recém criada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Foram, então, implementados os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET)⁶, por meio da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994; logo, a Escola Agrotécnica passou a Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de São Vicente do Sul (BRASIL, 1994). Desde 1993, as escolas agrotécnicas haviam sido transformadas em autarquias com autonomia patrimonial e financeira; como CEFET, a instituição foi elevada à condição de instituição de ensino superior, destacando-se que foi no contexto do CEFET São Vicente do Sul que começou a ser implementada a Ação TECNEP, em 2006.

A última mudança ocorrida no desenvolvimento histórico dessa instituição de Educação Profissional aconteceu por conta da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a). Nesse período, estava à frente da presidência da República do

⁵ O município de São Vicente do Sul teve origem em 1632, denominado pelos jesuítas como São Vicente. Em 1944, passou a ser reconhecido como município de General Vargas, passando a ser São Vicente do Sul em 1969 (IGGE, s. d.).

⁶ Caires e Oliveira (2016) destacam que, durante o período do regime militar, haviam sido criados três CEFETS nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, os quais atuavam no ensino superior e também no ensino médio. As primeiras unidades dos CEFET são reconhecidas como CEFET históricos.

Brasil Luís Inácio Lula da Silva, o qual via a necessidade de fortalecimento e desenvolvimento da Educação Profissional, atribuindo a esta um papel estratégico (PACHECO; MORIGUI, 2012).

Os institutos são instituições *multicampi*, concebidas com o importante critério da interiorização da Educação Profissional no país, levando em consideração as características próprias de cada região, tais como: constituição geográfica, histórica e econômica. Eles contemplam todos os níveis da Educação Profissional e apresentam características diferenciadas, tais como uma concepção de Educação Profissional que privilegia a unidade entre os saberes (PACHECO, 2012).

Em âmbito nacional, o processo estava em andamento para a implementação dos institutos e, no Rio Grande do Sul, foram criados três institutos federais, a saber: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Sul-Rio-grandense e o Instituto Federal Farroupilha. O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense tem sua sede no município de Pelotas, onde anteriormente era o CEFET de Pelotas. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul originou-se da integração do CEFET de Bento Gonçalves com a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas (MARASCHIN, 2015).

O Instituto Federal Farroupilha contou, no início de sua implementação, com a união do CEFET de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e suas respectivas unidades descentralizadas, somadas a uma unidade descentralizada que pertenceu ao CEFET de Bento Gonçalves. Este foi constituído tendo em vista aspectos da região de implementação de suas unidades, considerando-se, para isso, a geografia, a constituição histórico-cultural e econômica da mesorregião do Centro Ocidental Rio-Grandense, abrangendo a microrregião de Santa Maria, Restinga Seca e Santiago (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009).

Na primeira fase de implementação do IFFAR, a instituição contou com quatro *campi*, a saber: Santo Augusto, Júlio de Castilhos, Alegrete e São Vicente do Sul. Porém, sua trajetória de crescimento levou à implementação de outros sete *campi*: Frederico Westphalen, Jaguari, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, São Borja e *Campus* Avançado de Uruguaiana.

Além dos *campi*, o IFFAR criou centros de referência e polos de educação a distância. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 - 2019), os

centros de referência são de criação autônoma dos institutos federais e vinculados às suas respectivas reitorias, para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2014). Esses centros de referência são organizados a partir de recursos do Pronatec⁷ e dos municípios que os recebem, sendo oito centros: Candelária, Carazinho, Não-Me-Toque, Rosário do Sul, Santa Cruz do Sul, São Gabriel, Santiago e Quaraí.

O IFFAR faz parte do E-Tec⁸ Brasil e oferece polos de Educação Profissional a distância em 37 municípios gaúchos, nos eixos tecnológicos: saúde e estética, recursos naturais, produção alimentícia, informação e comunicação, turismo, hospitalidade e lazer, desenvolvimento educacional e social e gestão de negócios (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2014).

A Imagem 1 representa o IFFAR, contemplando todos os *campi*, centros de referência e polos.



Figura 1 – Mapa representando os *campi* do IFFAR no estado do RS

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2014).

⁷ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica no país.

⁸ Rede e-Tec Brasil visa à oferta de Educação Profissional e Tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

O *campus* do IFFAR de São Vicente do Sul (Figura 2) localiza-se na microrregião geográfica de Santa Maria. Conforme Machado (2017):

A área física total é de 312 hectares, dividida em duas propriedades, uma delas a sede central e a outra na fazenda de ensino. O *campus* possui 100 hectares, com aproximadamente uma área construída de 27.000m². Possui toda a infraestrutura necessária para o ensino pesquisa e extensão, que se constituem em salas de aula, laboratórios de informática, biologia e química para as aulas práticas, biblioteca e refeitório. Os prédios proporcionam acessibilidade total para pessoas com necessidades especiais, além de moradia estudantil e assistência médica e odontológica para os estudantes. A área da fazenda tem 212 hectares, possui todo maquinário necessário para plantação, colheita e práticas. Existe uma casa que serve como apoio aos estudantes, e uma casa auxiliar onde reside nela o caseiro. Tem ainda galpões, açudes e gado em confinamento. A fazenda está localizada na RS 641, região entre os municípios de São Francisco de Assis, Cacequi e São Vicente do Sul. (MACHADO, 2017, p. 88).



Figura 2 – Imagem do *campus* São Vicente do Sul

Fonte: Fernandes (2013).

O município de São Vicente do Sul tem uma população de 8.440 pessoas, as quais residem na zona urbana (5.881) e na zona rural (2.559), conforme dados do censo de 2010 (IBGE, 2010).

Tabela 1 – População domiciliada por idade

| Idade | Total | Urbana | Rural |
|---------------|--------------|---------------|--------------|
| | 8.440 | 5.881 | 2.559 |
| 10 a 14 anos | 807 | 575 | 232 |
| 14 anos | 174 | 131 | 43 |
| 15 a 17 anos | 467 | 333 | 134 |
| 18 ou 19 anos | 270 | 199 | 71 |
| 20 a 24 anos | 605 | 455 | 150 |
| 25 a 29 anos | 571 | 408 | 163 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

Esse município apresenta um número expressivo de pessoas com deficiências que não frequentam a rede regular de ensino, conforme apresentado nas tabelas a seguir.

Tabela 2 – Deficiência permanente motora (10 a 29 anos) quanto à frequência à escola

| | Motora – não consegue de modo algum | | Motora – grande dificuldade | | Motora – alguma dificuldade | |
|--------------|--|-----------------|------------------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------|
| | Frequentava | Não frequentava | Frequentava | Não frequentava | Frequentava | Não frequentava |
| Total | 2 | 48 | 6 | 116 | 18 | 406 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

Tabela 3 – Deficiência permanente mental/intelectual e visual (10 a 29 anos) quanto à frequência à escola

| | Mental / Intelectual | | Visual – não consegue ver de modo algum. | | Visual – grande dificuldade | |
|--------------|-----------------------------|-----------------|---|-----------------|------------------------------------|-----------------|
| | Frequentava | Não frequentava | Frequentava | Não frequentava | Frequentava | Não frequentava |
| Total | 9 | 86 | 5 | 33 | 8 | 214 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

Tabela 4 – Deficiência permanente auditiva (10 a 29 anos) quanto à frequência à escola.

| | Auditiva – não consegue de modo algum | | Auditiva – grande dificuldade | |
|--------------|--|-----------------|--------------------------------------|-----------------|
| | Frequentava | Não frequentava | Frequentava | Não frequentava |
| Total | | 22 | | 51 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

Tabela 5 – População sem deficiência (10 a 29 anos) quanto à frequência à escola

| | Nenhuma deficiência | |
|--------------|----------------------------|-----------------|
| | Frequentava | Não frequentava |
| Total | 2.146 | 4.373 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

O *campus* conta com quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo um deles PROEJA, cinco cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e seis cursos superiores:

Tabela 6 – Cursos ofertados no *campus* São Vicente do Sul

| |
|---|
| TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO |
| Administração |
| Agropecuária |
| Manutenção e Suporte em Informática |
| TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO (PROEJA) |
| Agroindústria |
| TÉCNICOS SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO |
| Agricultura |
| Alimentos |
| Informática |
| Secretaria Escolar (EAD) |
| Zootecnia |
| SUPERIORES |
| Bacharelado em Administração |
| Bacharelado em Agronomia |
| Licenciatura em Ciências Biológicas |
| Licenciatura em Química |
| Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas |
| Superior de Tecnologia em Gestão Pública |

Fonte: Dados fornecidos por *e-mai*⁹.

⁹ Dados fornecidos por mensagem recebida por <sra.svs@iffarroupilha.edu.br>, em 24 de maio de 2017.

Quanto aos servidores que desenvolvem suas atividades na instituição, foi informado, pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP), que são 113 técnicos e 112 professores, totalizando 225 servidores.

A instituição tem, em sua historicidade, as marcas da consolidação em Educação Profissional e Tecnológica na região central do Estado do Rio Grande do Sul e também é precursora em Educação Profissional e Tecnológica inclusiva.

A próxima seção evidencia o estado da arte das produções acerca da política de inclusão Ação TECNEP, considerando os dados de dissertações e teses disponíveis no banco de teses da CAPES.

2.4 ESTUDOS ANTERIORES

Nesta seção, foi analisada a produção acadêmica voltada para a investigação acerca da Ação TECNEP, que é uma política de inclusão voltada para pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional e Tecnológica. Esta etapa compreende uma análise descritiva, que objetivou conhecer os trabalhos existentes no banco de teses e dissertações da CAPES, com a intenção de identificar as pesquisas realizadas sobre a política de inclusão. Assim, buscando significar o estudo, a análise partiu das seguintes categorias: autor, título dos trabalhos, objetivos, metodologia, sujeitos e conclusões.

Com esse intento, realizou-se uma busca *on-line* com os descritores TECNEP e TEC NEP. Com a junção da sigla TECNEP, na primeira busca realizada, encontraram-se duas teses de doutorado. Com a separação da sigla TEC NEP, encontraram-se dados de onze dissertações de mestrado. Cabe salientar que não houve delimitação temporal nem espacial, por se buscar o maior número possível de estudos.

Assim, uma das teses é de Rosa (2011), intitulada *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação Tecnep na Rede Federal De Educação Tecnológica*. Essa pesquisa buscou analisar as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a democratização do acesso à escola, a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. A estruturação é de uma pesquisa descritiva, com análise bibliográfica e documental, sendo seus sujeitos coordenadores locais do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades

Educacionais Especiais (NAPNE), alunos com deficiência e gestores estaduais e regionais da Ação TECNEP.

O autor, em suas conclusões, destaca pontos a serem considerados para a consolidação da Ação TECNEP:

- exigência de cumprimento de toda a legislação referente à acessibilidade, eventos, LIBRAS, Convenção da ONU, cotas, dentre outras, no âmbito da Rede e do Ministério da Educação;
- obrigatoriedade com fiscalização da SETEC, de composição e funcionamento dos NAPNEs nas instituições da Rede (mesmo estas possuindo autonomia administrativa);
- necessidade de institucionalização da Ação TECNEP nas instituições;
- contratação de pessoal qualificado;
- capacitação sistemática dos (as) servidores(as) envolvidos com a Ação TECNEP e comunidade acadêmica;
- trabalho intenso de conscientização junto aos diretores das escolas da Rede;
- provisão de dotação orçamentária própria nas instituições;
- aumento da dotação orçamentária pela SETEC aos NAPNEs;
- aprimoramento da articulação entre Gestores Regionais, Estaduais e Coordenadores de NAPNEs;
- aprimoramento das formas de acompanhamento sistemático do MEC/SETEC nas ações;
- publicação e atualização sistemática de documentos, estatísticas, dados e informações a respeito da Ação TECNEP na web pela Gestão Central;
- incentivo para aprofundamento dessas questões em outros trabalhos de cunho científico. (ROSA, 2011, p. 121-122).

A tese de Neto (2014) tem como título *Preconceito e contato intergrupais: um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas*. Esta teve como objetivo investigar o preconceito e o contato intergrupais nos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), relacionados à inclusão escolar em classe comum. A pesquisa foi elaborada com uma metodologia qualitativa e quantitativa, nas perspectivas descritiva e explicativa. Os sujeitos investigados foram professores e técnicos da instituição vinculados ao NAPNE. Os resultados foram:

No que se refere aos resultados das análises, entende-se que falta apoio de toda ordem aos núcleos, inexistindo um contato efetivo, os integrantes estão ávidos em participar do processo concordando com a comunidade da sala, e que esta política pública de inclusão na forma como se encontra provoca preconceito institucional, ensejando ajustes operacionais. A pesquisa mostra que a forma de trazer efeitos que resultariam em diminuição do preconceito numa relação de diferenças culturais e sociais aceitáveis pela sociedade moderna seja o contato intergrupais planejado e estruturado, e que os Núcleos podem influenciar no processo da inclusão, quando há maior frequência nos contatos intergrupais. (NETO, 2014, p. 18).

Quanto às dissertações, destaca-se Costa (2011), sob o título *Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco*. Essa pesquisa buscou analisar as ações do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), no que se refere aos pressupostos do TECNEP. A pesquisa foi realizada na perspectiva qualitativa, orientada pelo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e ex-alunos com NEE, membros da gestão e da equipe do NAPNE. O resultado da pesquisa aponta para um maior número de aspectos negativos, porém a atuação do NAPNE é entendida como harmoniosa, do ponto de vista da proposta da política analisada, e concretiza a cultura da educação para a convivência.

Já o trabalho desenvolvido por Rech (2012) tem como título *O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina* e objetivou analisar as políticas de inclusão dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Quanto à metodologia, serviu-se de uma análise documental e bibliográfica, partindo do programa TECNEP. Os sujeitos da pesquisa foram os servidores do instituto, os quais estavam envolvidos com a questão da inclusão. A pesquisa concluiu que as políticas educacionais voltadas para o público-alvo disseminam noções de caráter humanitário, endossadas por organizações multilaterais, as quais podem se tornar usuais e de teor acrítico. Além disso, concluiu que os discursos apresentados nos documentos e pesquisas sobre a Ação TEC NEP avalizam novas definições para o capitalismo como provedor de igualdade e que as políticas para pessoas com necessidades educacionais especiais, na educação profissional, perpetuam o sistema capitalista, tornando justificáveis as desigualdades sociais e educacionais.

A pesquisa de Bortolini (2012), intitulada *Desafios e estratégias para tornar o IFRS – campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva*, buscou levantar condições de acessibilidade físicas e atitudinais direcionadas aos alunos com NEE. A metodologia empregada foi a da pesquisa qualitativa, com análise documental, sendo os sujeitos da pesquisa gestores, professores, servidores e alunos com NEE. A criação do NAPNE, como parte do Programa TECNEP, apareceu nos resultados da pesquisa, como meio de acesso, permanência e conclusão com êxito dos NEE. O estudo conclui que a inclusão escolar está desenvolvendo-se com apoio dos servidores da instituição, mesmo com dificuldades, e que o NAPNE é fundamental

para o acesso, a permanência e a conclusão com êxito das pessoas com NEE.

A dissertação de Anjos (2006), *Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva*, objetiva analisar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com NEE, a partir da percepção dos coordenadores dos núcleos. A metodologia utilizada foi o estudo de campo, e os sujeitos foram 29 coordenadores dos NAPNE. A conclusão da pesquisa aponta para a necessidade de as instituições providenciarem ações de reabilitação, educação, saúde e transporte; quanto aos órgãos responsáveis, estes devem planejar, acompanhar e avaliar as ações propostas pelo TECNEP.

Azevedo (2007) apresenta *O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade à visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais*. O autor analisou o resultado da implantação do Programa TEC NEP no CEFET-PE, utilizando a metodologia da pesquisa exploratória, sendo os sujeitos da pesquisa gestores do TEC NEP. O autor concluiu que a política TECNEP é exitosa e deve servir de referência para a implantação de outras políticas que intencionem a inclusão de pessoas com NEE. Além disso, concluiu que deve haver a difusão dos instrumentos conhecidos que auxiliam na redução do preconceito e que existe a necessidade de melhorar as condições para o acesso, a permanência e a conclusão com êxito. Também concluiu que é preciso difundir o conhecimento adquirido sobre a superação de barreiras educacionais, buscar ações conjuntas dos institutos federais com outros atores sociais para a superação de barreiras arquitetônicas, e desenvolver ações locais que visem à sensibilização para a construção de uma sociedade inclusiva.

A dissertação de Mota (2008), *A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão*, propõe-se a avaliar as condições de implementação de educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória, sendo os sujeitos da pesquisa professores, alunos e gestores das escolas. No trabalho, são tecidas algumas considerações com vistas a superar as barreiras para a inclusão: construir uma proposta de desenvolvimento educacional inclusivo; analisar os currículos dos cursos ofertados no instituto, visando atender às características individuais do público-alvo; estabelecer parceria com a família; promover formação continuada em educação inclusiva, voltada aos docentes; promover momentos de diálogos

pedagógicos; organizar atividades culturais para difundir a necessidade de aceitação da diferença; adquirir equipamentos para os alunos com NEE; fortalecer ações do NAPNE; adequar os espaços; estabelecer troca de experiências com outras instituições; e estruturar a biblioteca com espaço que contenha vídeos, CDs e outros.

Quanto ao trabalho de Leitzke (2012), *Profissionalização e educação especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas*, não foram disponibilizados dados mais consistentes.

Há também a dissertação de Monteiro (2014), *Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática*. A pesquisa apresenta dois objetivos específicos: analisar as concepções de futuros professores, os licenciandos, e servidores sobre a inclusão de educandos com necessidades específicas; e refletir sobre o papel do NAPNE do IFRJ, *campus* Volta Redonda (CVR/IFRJ). A metodologia escolhida foi de abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes foram professores, estudantes de licenciatura e membros do NAPNE CVR/IFRJ.

Os resultados da pesquisa revelaram o potencial dos NAPNEs para se desenvolverem como uma rede de inclusão, porém, ainda carecem de um plano de capacitação; apontaram a necessidade do reconhecimento da afetividade e da intelectualidade como conceitos indissociáveis para o desenvolvimento humano e a formação de professores em uma perspectiva inclusiva pressupõe o rompimento com tabus que reforçam (pré) conceitos de que pessoas com necessidades específicas não possam ser professores. (MONTEIRO, 2014, p. 9).

Prosseguindo, tem-se a pesquisa de Silva (2014), *Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP*. O objetivo foi analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores a partir da implantação da Ação TEC NEP. Quanto à metodologia, é qualitativa, constituindo um estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram alunos com deficiência dos cursos superiores atendidos pelo NAPNE. Os resultados evidenciaram:

[...] para a constatação de que os alunos participantes dessa pesquisa avaliam positivamente seu processo de inclusão escolar na instituição

investigada, apesar das dificuldades e entraves, especialmente das barreiras arquitetônicas. Conclui-se que a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), através da Ação TEC NEP, teve fundamental importância para pautar na instituição a discussão acerca da inclusão, dando maior visibilidade às demandas dos alunos com deficiência para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos no IFPB *campus* João Pessoa. (SILVA, 2014, p. 7).

A dissertação de Soares (2015) tem como título *Educação profissional de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN*. O objetivo desse trabalho foi avaliar a realidade em que se encontram os NAPNE implantados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), por meio do Programa TEC NEP. A metodologia escolhida foi qualitativa, e os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores do NAPNE. Como resultado, tem-se: o Programa TEC NEP significou um grande avanço para as políticas de inclusão no IFRN; porém faltam estrutura física, recursos materiais, humanos e financeiros, entre outros, compreendendo barreiras à implementação e atuação dos NAPNE.

O estudo de Cunha (2015) intitula-se *O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios*. Esse trabalho visou a uma análise reflexiva sobre o TEC NEP como política educacional inclusiva, refletindo sobre a implementação da política. A metodologia é histórico-dialética, com análise bibliográfica e documental. Como resultado, tem-se:

Considera-se que, a estruturação da política inclusiva norteadora do TEC NEP tem tido ressonância acadêmica nos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Todavia, sua implantação não vem alcançando resultados que modifiquem de fato a situação vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais que buscam uma formação profissional na Rede e são impedidos pela falta de políticas institucionais-locais que os incluam no processo formativo. (MELO, 2015, p. 5).

Embora a realidade brasileira evidencie a carência em políticas públicas de formação educacional e profissional dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, foram poucos os estudos com vistas à análise da implementação da Ação TECNEP, uma política pioneira em educação profissional. De acordo com os resultados obtidos, considerando que não há registro de estudos sobre essa política no Instituto Federal Farroupilha, este estudo estruturou-se com vistas a suprir a

lacuna existente.

O próximo capítulo destina-se à compreensão das noções de políticas públicas e inclusão. O objetivo é significar as noções a partir de suas origens e perspectivas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO: ORIGENS, NOÇÕES E PERSPECTIVAS

A Ação TECNEP é uma política pública voltada para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação profissional e tecnológica. Partindo, dessa premissa, estuda-se aqui a implementação da política Ação TECNEP, fundamentada no processo histórico de constituição da noção de inclusão, este consolidado nos fundamentos políticos internacionais, nacionais e locais.

O capítulo está organizado em três seções, sendo que a última possui três subseções. Na primeira seção, são abordados dados da constituição da noção de políticas públicas, buscando-se, nos referenciais teóricos Hölfing (2001), Secchi (2010), Azevedo (2004) e Farenzena (2011), amparo para buscar a origem do campo teórico de políticas públicas, além de noções e perspectivas teóricas que embasem as análises de políticas públicas.

A noção de inclusão é tratada na segunda seção do capítulo, à luz dos referenciais teóricos Guhur (2003), Baptista e Jesus (2015), Carvalho (2009), Sanfelice (2000), Bezerra e Araújo (2010), Mantoan (2015), Rosa (2011), entre outros. Tecem-se considerações sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação escolar, partindo da constituição histórica da noção, chegando a perspectivas que orientam estudos e práticas de inclusão.

Na terceira seção, elencam-se os fundamentos políticos para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais de inclusão. Essa seção está dividida em três subseções, nas quais se pretende abordar os fundamentos políticos em âmbito internacional, nacional e local.

Assim sendo, considera-se que a apropriação das noções de origem e das diversas perspectivas sobre políticas públicas e também do ideário de inclusão, bem como o conhecimento de alguns dos fundamentos para as políticas, contribuem para significar o tema estudado.

A noção de políticas públicas é o estudo proposto na sequência imediata, como uma tentativa de esclarecer, introdutoriamente, a temática. Entende-se que ela contribuiu para significar a análise da implementação da política de inclusão Ação TECNEP.

3.1 CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGENS E PERSPECTIVAS

Quanto à origem da área de políticas públicas como campo do conhecimento, Secchi (2010) destaca a ciência política, a sociologia e a economia, pondo em relevo o seu caráter interdisciplinar. Azevedo (2004) corrobora com a noção de interdisciplinaridade da investigação, porém situa a origem na ciência política e na sociologia.

No que se refere à noção de ciência política, Secchi (2010) considera que não há unanimidade para a constituição de uma única noção, e isso decorre do tipo de abordagem a questões fundamentais dessa área. Assim, categoriza, de modo incipiente, política pública: “Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. (SECCHI, 2010, p. 2).

Sobre a noção em questão, para além da impossibilidade de ser única, há também uma dificuldade de linguística, a questão da origem polissêmica que parte dos significados atribuídos à política. Farenzena (2011) corrobora Secchi (2010) sobre o caráter polissêmico de políticas públicas: estas terão significações diferenciadas conforme o idioma; logo, o que entendemos por política, em português e em idiomas de origem latina, abarca três significados distintos no inglês. Porém, Farenzena (2011) destaca o caráter polissêmico do termo política como uma questão que não é meramente ilustrativa, mas que aponta para dimensões que se entrelaçam às políticas públicas (FARENZENA, 2011).

Em vista disso, buscaram-se noções de políticas públicas:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil, por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. As políticas públicas são a concretização da ação governamental. (AMABILE, 2012, p. 390).

Ainda em Boneti:

É possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estadual como uma intervenção pública numa realidade social, quer para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se como política pública o resultado da dinâmica do jogo de forças que se

estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2006, p. 74).

As noções destacadas de políticas públicas salientam o papel do Estado e da sociedade civil, demonstrando a centralidade dessas categorias para a fundamentação das políticas públicas. Höfling (2001) considera ser importante o entendimento da diferença entre Estado e governo, a saber:

É possível considerar **Estado** como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31, grifo nosso).

Logo, quando pensamos em políticas públicas, cabe o entendimento de que existem políticas de Estado e políticas de governo, a saber:

Considera-se que **políticas de governo** são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as **políticas de Estado** são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Assim sendo, entre as políticas públicas que são de governo ou de Estado, quando fazemos referência à política pública social ou, simplesmente, política social, sabe-se que essa noção abriga também as políticas públicas educacionais, entre outras (saúde, previdência etc.).

Em uma análise das noções de políticas públicas sociais, Saviani destaca:

Procurando entender a razão dessa denominação, me ocorreu que, na verdade, ela traduz já uma confissão tácita do caráter antissocial da economia. E, sendo a política econômica antissocial, é preciso constituir políticas que compensem o caráter antissocial da economia e que são denominadas políticas sociais. O caráter antissocial da política econômica está ligado ao caráter privado da economia. Uma economia centrada na propriedade privada se organiza e se desenvolve segundo os interesses privados. Consequentemente, a partir daí, é possível entender a denominação de políticas públicas para as políticas chamadas 'sociais'. (SAVIANI, 1987, p. 89).

Há, segundo o autor, um caráter compensatório nas políticas públicas sociais. Em Hölfling (2001), com relação às políticas públicas sociais educacionais, a autora entende que são uma forma de “Diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. (HÖLFLING, 2001, p. 31).

Para além do debate de origem e noção dos estudos sobre políticas públicas, Azevedo (2004), em *A educação como política pública*, propõe uma investigação teórica e metodológica da educação como política social pública. Para isso, a autora põe em relevo três vertentes que embasam os estudos sobre políticas públicas, a saber: neoliberal, liberal moderna; pluralista, socialdemocrata; e marxista:

Ao abordar a educação como política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação. Desse modo, pode-se resgatar, nesse mesmo espaço, as particularidades da política educacional contextualizadas segundo as distintas vertentes analíticas. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Assim, segundo a autora, a perspectiva neoliberal, embora tenha, em suas bases, o liberalismo clássico do século XVII, veio a expandir-se com a crise econômica dos anos 1970, incorporando os contornos que a atualizaram. Azevedo (2004) salienta as obras de Friedrich Hayek e Milton Friedman, pois desvelam os fundamentos dessa perspectiva, para a qual o Estado não deve intervir na economia, porque, assim, fere as liberdades individuais. Defensores do Estado mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades (AZEVEDO, 2004).

Porém, mesmo condenando as políticas públicas, no que se refere à educação, essa perspectiva “permite” que seja atribuição do Estado, visando combater desigualdades; desse modo, a educação em nível básico deve ser assegurada, porém com a transferência administrativa para a iniciativa privada (AZEVEDO, 2004).

Com relação à abordagem liberal moderna e suas vertentes, a perspectiva pluralista e a perspectiva social democrata, Azevedo (2004) situa ambas com bases no liberalismo moderno; assim, a autora buscou enfocar aspectos singulares das

abordagens, alertando: “As abordagens, necessariamente, se interligam, não sendo possível estabelecer marcos precisos entre elas”. (AZEVEDO, 2004, p. 21).

Na abordagem liberal moderna, a concepção de Estado é contraposta à abordagem neoliberal. Nessas abordagens, há o entendimento de que o Estado deve intervir na economia e de que as políticas sociais amenizam desigualdades originadas no mercado (AZEVEDO, 2004):

Ao propor orientar as políticas relativas à reprodução econômica e social pelo objetivo de assegurar o maior bem-estar para o maior número possível de indivíduos, esta abordagem abriu espaço para legitimar o aprofundamento da ação estatal na economia e em outras instâncias privadas. (AZEVEDO, 2004, p. 19).

Logo, mesmo partindo dos mesmos pressupostos, a vertente pluralista da abordagem liberal moderna traz a singularidade de analisar as políticas públicas a partir das pressões exercidas pela sociedade sobre o Estado, sendo as estratégias da sociedade, para pôr em pauta suas demandas, o objeto de análise. Nessa vertente, a educação é imprescindível para a redução de desigualdades sociais (AZEVEDO, 2004).

Já para a vertente social democrata da abordagem em questão, Azevedo destaca:

Nesta abordagem agregam-se os estudos que focalizam os sistemas de proteção social como uma totalidade. Preocupados com a crise que perpassa na atualidade, o Estado do Bem-Estar Social e que vem contribuindo para a sua debacle, estes estudos buscam apreender os limites e possibilidades pela análise de suas condições de permanência e ajustamento, tendo em vista a conquista de um melhor padrão de justiça nos marcos das sociedades capitalistas. (AZEVEDO, 2004, p. 29).

A autora destaca que a vertente social democrata da abordagem liberal moderna parte para a análise tendo por parâmetro os países de capitalismo avançado, nos quais se desenvolveu o Estado de bem-estar (AZEVEDO, 2004), em que a educação é considerada um direito de todo o cidadão e dever do Estado.

Uma outra perspectiva de análise de políticas públicas é marxista, a qual, conforme Hölfing (2001) e Azevedo (2004), é fundamento para diversas abordagens. A tradição marxista desdobra-se num amplo espectro de tendências, e mesmo teorias, – aliás, coerentes com seus pressupostos referentes à construção histórica de conceitos (HÖLFING, 2001).

Com relação à perspectiva marxista de políticas públicas, Azevedo faz considerações gerais sobre a obra de Karl Marx:

Não há em sua obra uma preocupação particular com a análise de políticas públicas sociais no capitalismo. Nela subjaz, entretanto, a intenção de encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Afinal, uma das maiores contribuições de Marx foi mostrar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de classe. Foi por esta ótica, pois, que abordou as políticas sociais, de resto, quase inexistentes em seu tempo. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Entendendo-se que há desigualdade na sociedade de classes, as tendências de análise irão partir do papel do Estado. Logo, o Estado irá ser referência para essas análises, que irão diferenciar-se umas das outras por prestarem relevo a questões econômicas ou políticas, ou, ainda, ideológicas (AZEVEDO, 2004).

O Estado é entendido como ente voltado para garantir a produção e a reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo (HÖLFING, 2001). Nesse contexto, as políticas sociais serão um “Elemento fundamental da própria sociedade capitalista”. (AZEVEDO, 2004, p. 49).

Assim, as análises das políticas públicas educacionais partirão da importância que a educação terá para a manutenção do sistema capitalista, sendo que:

A regulação estatal sobre a educação conjugada a outras políticas, constitui-se, assim, numa das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado. (AZEVEDO, 2004, p. 50).

O debate sobre políticas públicas é abrangente, não havendo intenção de esgotá-lo. Esta seção buscou lançar luz em alguns aspectos, os quais se consideram relevantes para a sua introdução e que também permitirão uma melhor análise da política pública educacional Ação TECNEP.

No sentido de qualificar a análise da implementação da política de inclusão em questão, segue a compreensão sobre a noção de inclusão, partindo das diferentes posições encontradas nos referenciais deste estudo.

3.2 NOÇÕES DE INCLUSÃO: ORIGENS E PERSPECTIVAS

O termo inclusão é utilizado para designar o processo de recepção de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação e no mundo do trabalho. Começou a ser difundido na segunda metade do século XX, imerso no contexto de contradições impostas pela base social e material da sociedade.

Guhur (2003) situa o marco inicial desse processo em meados de 1959, na Escandinávia, com o denominado “princípio de normalização”. Com a difusão deste, orientaram-se os embates de categorias sociais variadas e em muitas frentes, incluindo, nesse movimento, a elaboração de leis específicas para os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

O princípio faz-se presente nas duas perspectivas de educação vigentes, voltadas para os sujeitos da educação especial: a integração¹⁰ e a inclusão:

[...] princípio de normalização, entendido como a possibilidade que deve ser dada a essas pessoas de vivenciar experiências as mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana (ter expectativas e desejos respeitados, realizar projetos, participar de atividades comuns à vida coletiva, etc.). (GUHUR, 2003, p. 40).

Assim, pode-se inferir que os pressupostos da educação inclusiva, bem como a perspectiva de integração, têm a mesma origem, porém as diferenças aparecerão no processo histórico. Beyer evidencia que:

Historicamente, não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora, como preferem alguns) e o da educação inclusiva. Entendo haver, antes uma evolução conceitual, derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo [...]. (BEYER, 2015, p. 73).

Desse modo, há um período histórico em que surge a noção de inclusão, e este é denominado, por Hobsbawm (2015, p. 253), de “anos dourados”, referindo-se ao ápice do Estado de bem-estar social vivido nos países desenvolvidos, na década de 50. Porém, o que se entende por inclusão, atualmente, é o resultado de um processo histórico. Assim, o contexto do pós-guerra ofereceu condições históricas

¹⁰ Sobre a perspectiva de integração, Beyer (2015) ressalta uma diferença importante em relação à perspectiva de inclusão. Na integração, as pessoas com deficiências são categorizadas nas escolas, ou seja, para essa perspectiva, haverá alunos com deficiência e sem deficiência. É diferente da inclusão, que vê, na comunidade escolar, que os estudantes têm diferentes necessidades, mas são todos estudantes.

de desenvolvimento da noção de inclusão de pessoas com deficiência, a partir da noção de normalização e pressão social.

A partir da década de 50, crescem as lutas sociais e a pressão da sociedade, que reivindicam a integração como direito de todo o cidadão, não só para mutilados de guerra, mas para civis deficientes (que haviam ocupado, durante a guerra e de forma satisfatória, postos de trabalho na indústria, comércio e demais serviços). (GUHUR, 2003, p. 43).

Segundo a autora, nas bases da eclosão do princípio de normalização, está o fato de que deficientes trabalharam para manter a sociedade durante a guerra, período em que toda a força de trabalho foi destinada ao exército, cujos soldados voltaram, em boa parte, mutilados, passando a compor a categoria dos deficientes. Desse modo, a inclusão na qualidade de fenômeno social expande-se em escala mundial. Do debate em torno do mundo do trabalho, alcança também a educação escolar.

Baptista e Jesus (2015) contribuem para o contexto de emergência dos debates sobre a inclusão, partindo, em suas considerações, do contexto dos países de capitalismo desenvolvido, corroborando Guhur (2003), porém citando o caso da Itália:

Os anos 1960 podem ser considerados um momento do processo histórico no qual a ideia de renovação do tecido institucional prevalecia em muitas áreas. O debate político favorecia o questionamento institucional, seja no que se refere às relações de poder, ao modo como se configuravam as organizações ou ao debate sobre a participação dos diferentes sujeitos nos processos sociais. Esse clima se expressou no movimento operário, no movimento estudantil, nas possibilidades de auto-gestão para diferentes agrupamentos humanos. (BAPTISTA; JESUS, 2015, p. 11).

O autor, ao pôr em destaque o caráter contextual e histórico da emergência da inclusão escolar de diferentes agrupamentos humanos, considera as características de totalidade desse fenômeno. Logo, o fenômeno da inclusão, na escola e no mundo do trabalho contemporâneo, não pode ser analisado sem considerar-se o contexto em que está inserido, partindo da ideia de que a noção surgiu no ápice do Estado de bem-estar social e, hoje, desenvolve-se à sombra do neoliberalismo. Assim sendo, é preciso considerar a sua complexidade do ponto de vista do desenvolvimento histórico.

Mesmo tendo surgido algumas décadas antes da década de 1990, a noção de

inclusão ganhou destaque a partir desse período. Ela foi endossada em acordos políticos internacionais e teve sua ratificação em políticas públicas nacionais (BEYER, 2015). Muitos são defensores, porém há discursos que questionam sua ingenuidade, se analisada na perspectiva do neoliberalismo.

No meu entendimento, fica patético discutir a escolaridade, a preparação e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, à luz do neoliberalismo. Suas bases são bem definidoras do seguinte quadro: os homens nascem naturalmente diferenciados, a sorte privilegia ou não uns e outros; lançados à própria sorte, cada indivíduo, através do seu esforço pessoal, deverá demonstrar do que é capaz de merecer nesta sociedade; a educação, submetida às leis do mercado, deverá ser adquirida por aqueles que puderem adquiri-la; esta, por sua vez, esgota sua função ao promover a empregabilidade, ou seja, a adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. (SANFELICE, 2000, p. 155).

O autor recorre às bases do neoliberalismo para esclarecer o contexto da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola e no trabalho. Ele põe em evidência uma face inegável do contexto da inclusão, expondo uma grande contradição: como incluir, em uma sociedade que tem, em sua base, os fundamentos de uma filosofia excludente? Essa dúvida remete a reflexões: primeiro, sobre a real possibilidade de construção desse processo dentro de uma perspectiva de emancipação humana; segundo, a real possibilidade de apropriação da inclusão pela perspectiva neoliberal.

No sentido da crítica ao processo de inclusão, partindo das bases em que está sendo construída, Bezerra e Araújo consideram:

Na realidade, a dialética inclusão x exclusão precede a dinâmica escolar e aí se reflete; é, antes, um problema sociológico mais amplo a ser compreendido em sua totalidade, da qual as relações intraescolares participam como uma das manifestações possíveis do fenômeno. Condicionar a proposta inclusiva a modificações burocráticas, didático-pedagógicas ou meramente atitudinais é tratar o assunto com superficialidade e encobrir seus nexos causais; é tergiversar sobre a existência objetiva da sociedade excludente, o que mais dificulta o enfrentamento dessa, em vez de mediar sua desejada superação, conforme almejaría o próprio discurso inclusivista. (BEZERRA; ARAÚJO, 2010, p. 274-275).

Bezerra e Araújo (2010) também advertem sobre a amplitude do fenômeno de inclusão, buscando significá-lo à luz de sua totalidade sociológica. A escola faz parte da sociedade e reflete o que há de concreto nesta, considerada uma sociedade excludente em suas bases, resultando, assim, na constituição de uma escola

também excludente.

Nesse sentido, Kuenzer (2005) destaca ações do sistema capitalista para assegurar os seus intentos, evidenciados no toyotismo, os quais proclamam a indiscutível unidade entre trabalho e educação; porém, na prática, buscam acentuar a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, diferenciando, a partir da formação, o dirigente e o trabalhador. A autora destaca a exclusão includente vivida pelo trabalhador e também sua face na educação:

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: inclusão excludente, ou seja, estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]. (KUENZER, 2005, p. 92).

Desse modo, as considerações de Kuenzer (2005) à questão da inclusão sob o ponto de vista da qualidade do ensino estão vinculadas às aspirações do sistema capitalista, contribuindo para refletir sobre a inclusão implementada em educação profissional e tecnológica como modalidade de ensino.

Porém, Beyer (2015) põe em relevo a aprendizagem do ponto de vista da qualidade do ensino, enfocando a diferença, ou seja, um estudante com deficiência visual vai aprender de modo diferenciado de um estudante com deficiência intelectual e de outro que não apresenta deficiência. Desse modo, o autor evidencia seu entendimento sobre educação inclusiva:

Entendo que o projeto de educação inclusiva deva constituir-se como um projeto com características ou princípios bem definidos, porém que permita, ao longo do processo de implementação na escola revisões, redefinições e ressignificações. Nesse sentido, o conceito de inclusão se dilata, do espaço escolar para o espaço social mais amplo, em que as dimensões do trabalho, da vida comunitária, do lazer e da vida afetiva das pessoas com necessidades educacionais especiais sejam igualmente vividas. (BEYER, 2015, p. 79).

Mantoan (2015) posiciona-se no campo da construção da inclusão escolar, porém adverte sobre propostas de inclusão de origem conservadora, pautadas na noção de tolerância e respeito. A autora nega-as, defendendo a ética na perspectiva crítica e transformadora, em defesa da educação inclusiva, destacando:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns deles, sem estabelecer regras para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículo adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos [...]. Pode-se imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino. (MANTOAN, 2015, p. 28).

A ética transformadora que a autora defende está pautada na relação identidade/diferença como questão de fundo na inclusão escolar, partindo da ideia de que a ética conservadora considerará a deficiência de modo fixo, como identificação, ao passo que:

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à ética conservadora, porque a diferença está constantemente sendo feita e refeita, já que vai se diferenciando infinitamente. A diferença é produzida e não pode ser naturalizada, como pensamos habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2015, p. 28).

No sentido de identificar aspectos que podem ser danosos ao processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, Carvalho considera:

Meu temor que, espero, seja infundado, é que essa revolução conceitual e organizacional desencadeada pela proposta de educação inclusiva, sem ser devidamente codificada e cientificamente debatida, leve-nos a criar mecanismos artificiais, na suposição de que evoluímos dos movimentos políticos pedagógicos e administrativos que caracterizaram a proposta de integração para movimentos, conceituados como de inclusão educacional escolar, cometendo equívocos nada triviais. (CARVALHO, 2009, p. 16).

As considerações da autora partem do processo histórico que eclodiu com o princípio de normalização, o qual acabou por resultar em duas vertentes, que traduzem o entendimento e a conseqüente prática para os estabelecimentos educacionais. Mesmo que a proposta de inclusão educacional esteja em vantagem nesse processo, a proposta de integração ainda mantém algumas de suas bases.

Nesse contexto, alguns autores preocuparam-se em abordar aspectos da inclusão escolar fundamentada nos direitos dos sujeitos inclusos na qualidade de cidadãos. Rosa (2011), em sua tese *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica*, aborda o fenômeno da

inclusão das pessoas com deficiência do ponto de vista do direito. A autora destaca que a inclusão é assegurada e pautada pela noção de cidadania: “A proposta de educação inclusiva está pautada em alguns conceitos fundamentais, como o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade”. (ROSA, 2011, p. 33).

Por sua vez, Souza (2013), no livro *Educação Profissional e Tecnológica inclusiva: um caminho em construção*, na definição do fenômeno de inclusão, aborda as noções de liberdade, autogestão, autonomia, competências e habilidades. O autor considera a inclusão sob o aspecto da justiça social:

A inclusão deve ser, antes de um processo, uma atitude pessoal. Ela deve ocupar lugar de destaque como canal de potencialização de possibilidade de liberdade. Nessa perspectiva, a inclusão é um conjunto de ações que visa tornar justo o ser e o fazer social. Todos os procedimentos inclusivos devem direcionar-se para a autonomia e autogestão, considerando as competências e habilidades de cada indivíduo. (SOUZA, 2013, p. 58).

As diversas defesas encontradas para o fenômeno da inclusão demonstram que sua constituição está em disputa. Em sua base, há concepções de ser humano, trabalho e educação, as quais fazem toda a diferença na implementação de projetos de educação inclusiva, seja pela via da emancipação dos sujeitos, seja por seu ajuste aos pressupostos do mercado. É nesse contexto que se insere a Ação TECNEP, como política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional e Tecnológica e no mundo do trabalho. Essa política tem, nas suas bases, sínteses engendradas em âmbito internacional e nacional, que se refletiram em âmbito local.

A próxima seção traz à luz alguns dos fundamentos políticos para o desenvolvimento das políticas públicas de educação inclusiva. Destaca-se que os fundamentos políticos sintetizam concepções e orientam as políticas a serem construídas, constituindo a historicidade das políticas.

3.3 FUNDAMENTOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Nesta seção, busca-se destacar, por primeiro, os fundamentos políticos internacionais e nacionais, os pontos de respaldo à educação escolar e à educação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais, os quais vieram

a fundamentar políticas públicas de inclusão, posteriormente implementadas, bem como a política pública de inclusão em Educação Profissional e Tecnológica Ação TECNEP, implementada, no ano de 2001, em âmbito nacional e, no ano de 2005, no *campus* de São Vicente do Sul do IFFAR. Após isso, analisam-se os reflexos desse contexto nos movimentos locais, que constituirão seus fundamentos em âmbito institucional.

Para desenvolver o estudo, analisaram-se documentos resultantes de encontros internacionais, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração do Direito Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Normas para Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala; e Convenção de Nova Iorque.

No âmbito dos fundamentos políticos nacionais, parte-se da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; do documento-base da política pública Ação TECNEP; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; do Parecer 11 de 2012 do Conselho Nacional de Educação e da Resolução n.º 6 de 2012; do Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024 e da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No que se refere às políticas locais ou institucionais, a análise parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Plano de Acessibilidade Arquitetônica e da Política de Diversidade e Inclusão institucional, buscando, nestes, as implicações da implementação da política de inclusão Ação TECNEP.

A próxima subseção destaca, nos fundamentos políticos internacionais, pontos que respaldam a educação escolar de um modo geral e a educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais. Destaca-se que os fundamentos internacionais de inclusão resultam de acordos entre países e tendem a influenciar a elaboração de políticas de âmbito nacional.

3.3.1 Fundamentos políticos internacionais

A referência inicial dos fundamentos políticos internacionais é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948. Nesse texto, há referência ao trabalho e à educação como direitos que tornam digna a vida humana. Assim, no artigo XXIII, define-se: “Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção do emprego”. (ONU, 1948, p. 12).

O artigo XXVI aponta o direito à educação, incluindo a educação profissional:

Todo ser humano tem o direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos bem como a instrução superior está baseada no mérito. (ONU, 1948, p. 14).

O processo histórico fez-se contínuo, porém foi a partir da década de 1990 que foram evidenciados avanços significativos em debates, leis e em ações referentes à inclusão de pessoas com NEE na educação formal e na educação profissional. No contexto internacional, políticas educacionais foram firmadas por governos de Estados-nações, como a “Declaração do Direito Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”; as “Normas para Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”; a “Declaração de Salamanca”; a “Convenção da Guatemala”; e a “Convenção de Nova Iorque”.

A “Declaração do Direito Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” foi elaborada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Participaram do encontro governos, organismos internacionais de desenvolvimento e organizações não governamentais (ONG). Essa declaração reafirmou o direito de todos à educação, e os países membros ficaram comprometidos em promover ações para a concretização das metas de educação para todos, as quais ficaram estabelecidas em 10 artigos.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 3).

Seguindo nessa direção de atenção à educação das pessoas com NEE, aconteceu uma Assembleia Geral das Nações Unidas. A ONU reúne-se em assembleia, anualmente, na denominada Assembleia Geral das Nações Unidas, contando com a participação de todos os países membros, todos com direito a voto, sendo, assim, considerada intergovernamental e deliberativa. A reunião, realizada em 20 de dezembro de 1993, aprovou as “Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”.

O documento desse encontro estabelece vinte e duas regras, com as quais os Estados membros comprometem-se. Nos fundamentos dessas regras, está o princípio de igualdade e o exposto reconhecimento da necessidade de apoio das estruturas do Estado destinadas ao atendimento das pessoas com deficiências. Ainda, fica estabelecido que a progressiva igualdade de direitos deve seguir a necessária igualdade de deveres, visando à plena inserção no sistema. Na regra número seis, são citados os compromissos com a educação e é reforçada a noção de garantia de acesso das pessoas com NEE aos sistemas de ensino com igualdade de oportunidades (ONU, 1993).

Outro importante documento sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais é a Declaração de Salamanca, realizada no período de 7 a 10 de junho de 1994, com os representantes de 88 Estados-nações e 25 organizações internacionais. O documento aponta para a perspectiva de extensão da educação inclusiva às pessoas com necessidades educacionais especiais:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1).

Essa declaração traz orientações para ações em nível nacional, elencando sete linhas de atuação, sendo que uma delas é denominada “áreas prioritárias”, a qual prevê a preparação para a vida adulta, incluindo a relevância do trabalho para essa fase da vida:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados

no sentido de realizarem uma transição da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (UNESCO, 1994, p. 13).

Nessa direção, aconteceu a Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana (1999), visando à eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Esse encontro resultou, em âmbito nacional, no Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, o qual promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Um dos mais significativos acordos internacionais em prol da emancipação das pessoas com deficiências aconteceu em Nova Iorque, em 13 de dezembro de 2007: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹¹. A convenção trouxe, em seus princípios, a defesa do respeito às diferenças, somado à igualdade de oportunidades.

O artigo 24 do Decreto n.º 6.949 trata de questões relativas à educação para o trabalho:

Os Estados-partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminações e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados-partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, p. 29).

Referindo-se ao comprometimento dos Estados com os direitos relativos ao trabalho para o público-alvo, ele é contemplado no artigo 27, reafirmando a orientação expressa no artigo 24: “Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado”. (BRASIL, 2009, p. 31).

Nesse sentido, evidencia-se que o Estado brasileiro alinha-se aos acordos internacionais como signatário, e alguns dos fundamentos políticos internacionais ganham destaque na legislação nacional, como é o caso da Convenção da Guatemala, respaldada pelo Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, e da Convenção de Nova Iorque, a qual, no Brasil, foi endossada pelo Decreto n.º 6.949,

¹¹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi endossada, no Brasil, pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

de 25 de agosto de 2009.

A seguinte seção tem o objetivo de buscar, nos fundamentos políticos nacionais, o que respalda a educação formal das pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilitando seu ingresso e sua permanência na modalidade da educação profissional. São analisados documentos que são referência nacional, buscando-se a sua contribuição quanto à profissionalização do público em questão.

3.3.2 Fundamentos políticos nacionais

A categoria de inclusão, tal como a concebemos atualmente, constituiu sua historicidade influenciada por concepções expressas em documentos nacionais, as quais resultam de disputas de concepções manifestas na base da sociedade e representadas por agentes políticos. Assim, esta evidencia um movimento pendular, ora embasado na perspectiva de integração de pessoas com necessidades educacionais especiais, ora na perspectiva de inclusão desses sujeitos.

No Brasil, o marco político de maior expressão é a Constituição Federal da República, de 1988. Ela traz, entre seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Na sequência do texto constitucional, estão postos, no artigo 5º, os direitos e as garantias fundamentais aos cidadãos brasileiros:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, p. 2).

Os direitos sociais à educação e ao trabalho para todos os brasileiros são reconhecidos no artigo 6º:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 6).

No artigo 208, quando há referência ao dever do Estado com a educação,

inclui-se: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p. 103). No que se refere à educação para o trabalho desses sujeitos, a obrigação é do Estado brasileiro, da família e da sociedade, o que está formalizado no artigo 227:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 95).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta, ao referir-se ao direito da pessoa com necessidade educacional especial, prevê, em seu artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, p. 2).

Além disso, no artigo 59, consta que os sistemas de ensino assegurarão:

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 20).

Em 20 de dezembro de 1999, por meio do Decreto n.º 3.298, institui-se a política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. O decreto, quando trata da equiparação de oportunidades, estabelece que a administração pública preste serviços ao público-alvo, a saber:

I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;
II - formação profissional e qualificação para o trabalho;
III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão

dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e IV - orientação e promoção individual, familiar e social. (BRASIL, 1999, p. 5).

Assim, entende-se que a escolarização e a formação profissional estão contempladas nesse documento, porém, quanto ao acesso à educação, este é previsto aos que são capazes, indicando uma concepção que supõe que o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais é de responsabilidade delas, denunciando, assim, seus fundamentos originários da perspectiva de integração¹².

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino. (BRASIL, 1999, p. 7).

No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, em 2000, foi assinado um termo de compromisso entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com vistas a implementar o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. Esse programa caracteriza-se por ser a primeira ação do Ministério da Educação em termos de políticas públicas de inclusão para as pessoas com NEE na Educação Profissional e Tecnológica.

A ação está direcionada a escolas técnicas, agrotécnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológicas e escolas vinculadas a universidades, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos a atividades laborais que permitam acesso ao mercado e emancipação econômica. (BRASIL, 2001b, p. 4).

Outro contraponto apresentado à perspectiva da integração surge quando o Ministério da Educação desenvolve a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nela, apresenta-se um diagnóstico do número de matrículas do público-alvo. O número de matrículas, em 1998, foi de 337.326, e,

¹² Ver nota de rodapé número 10.

em 2006, de 700.624, demonstrando um crescimento de 107 %. A modalidade “Educação Profissional”, em 2006, contava com 48.911 educandos, totalizando 6,3 % do total de matrículas. Essa política tem por objetivo orientar os sistemas de ensino, para garantir a “[...] transversalidade na educação especial desde a educação infantil até a educação superior”. (BRASIL, 2008b, p. 8).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer n.º 11, de 2012, denota a necessidade de a Educação Profissional tornar-se inclusiva: as instituições ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2012).

O Parecer n.º 11, de 2012, fundamenta a Resolução n.º 6, de setembro de 2012, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Elas trazem, em seus princípios norteadores: reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades [...] (BRASIL, 2012, p. 2).

O Plano Nacional de Educação, a ser executado entre 2014 e 2024, sancionado pela Lei n.º 13.005, de 2014, em suas estratégias, prevê:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil FIES, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014a, p. 11).

Desse modo, é instituída a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela trata, em seu artigo 28, do direito à inclusão na educação:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...]; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições que as demais

peças. (BRASIL, 2015, p. 7-8).

A análise dos fundamentos políticos permite considerar que a educação formal das pessoas com NEE é parte integrante das preocupações dos organismos internacionais, e o Brasil, na qualidade de Estado, endossa políticas com os temas de preocupação universal, postos pela agenda internacional. É inegável o avanço presente, nas políticas analisadas, rumo à concretização de uma educação inclusiva para as pessoas com NEE, sendo que essa realidade faz-se presente no IFFAR, endossada em políticas locais.

3.3.3 Fundamentos políticos locais

A política de inclusão Ação TECNEP, implementada no *campus* São Vicente do Sul, foi um marco político inicial para as experiências na instituição, no que se refere à educação inclusiva em Educação Profissional e Tecnológica. Sua trajetória apontou para limites e possibilidades, trazendo, com sua implementação, movimentos que geraram implicações significativas em termos de fundamentos políticos institucionais.

As ações em torno da implementação da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais implicaram mudanças na instituição. Assim, as ações desenroladas no processo de implementação da política Ação TECNEP exigiram mediações de ideias preconcebidas e geraram implicações refletidas no PDI institucional e em documentos que foram elaborados. Eles consolidaram as práticas de inclusão vigentes na instituição com a implementação da política de inclusão, constituindo-se como fundamentos locais de inclusão.

Desse modo, o primeiro PDI institucional construído no IFFAR, para orientar o período de 2009 a 2013, conta com o NAPNE¹³ em sua estrutura e traz, em seu conteúdo, uma noção abrangente de inclusão, a saber:

Entende-se como inclusão a garantia de acessibilidade, de acolhimento, de permanência do educando na instituição de ensino e o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho, respeitando as diferenças e as diversidades, especificamente, dos grupos em desvantagens sociais onde se encontram inseridas as pessoas com necessidades educacionais especiais e as

¹³ O NAPNE configurou-se, ao longo do processo, como elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de implementação da política de inclusão Ação TECNEP, sendo atribuídas a ele as mediações necessárias à implementação.

diferenças de cor, raça, gênero e cultura, o que não impede que outros grupos possam ser beneficiados. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009, p. 202).

Esse documento denota o compromisso com dimensões de acessibilidade. Logo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), construído para ser válido entre 2014 e 2018, com relação a políticas inclusivas, segue a mesma linha do PDI anterior, denotando a historicidade da instituição e pondo em relevo aspectos novos com relação ao primeiro, em relação a ações inclusivas e a aspectos já contidos no documento precedente. Ele traz, em seu conteúdo, o item “Política de Atendimento ao Discente”, subdividido em nove seções, sendo que a nona trata das “Ações Inclusivas”. O PDI pressupõe que as ações inclusivas devem ter princípios norteadores, os quais passam pela eliminação de barreiras de acesso e permanência, visando à acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros públicos-alvo.

O IF Farroupilha fundamenta-se nos seguintes princípios norteadores acerca das ações inclusivas:

Estrutura arquitetônica: a Instituição deve atender o Plano de Acessibilidade Institucional, em toda a sua estrutura física, buscando a promoção da mobilidade, a adequação do mobiliário, entre outras.

Comunicacional: sinalização adequada (de códigos e sinais), bem como ampla divulgação de informações sobre as políticas inclusivas do Instituto, para atender a acessibilidade institucional.

Atitudinal: mudanças de paradigmas sobre as diferenças e respeito à diversidade; capacitação dos servidores para recepção, orientação e acolhimento dos grupos em desvantagens sociais; incentivo a campanhas de sensibilização sobre a educação inclusiva com toda a Instituição.

Metodológica: intensificação dos cursos de capacitação de modo a permitir que o trabalhador em educação possa reconfigurar a sua maneira de ensinar/interagir com o aluno. Nesse aspecto, deve-se dar atenção para a adequação curricular, a avaliação, a metodologia de trabalho, dentre outros.

Instrumental: adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, tecnologias assistivas que permitam fortalecer o processo ensino- aprendizagem; garantir acompanhamento em atividades extracurriculares aos estudantes incluídos, a fim de dar condições de participação dos mesmos nessas ações.

Programática: eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis. Dentre elas, reforça-se a necessidade de implementação do Manual de procedimentos acessíveis para processos seletivos e concursos, a adaptação e flexibilização curricular, bem como o atendimento educacional especializado a todos os estudantes com deficiências, conforme garantido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2014, p. 159).

Esse documento consolida o trabalho iniciado em 2005. Observa-se que esses princípios, já contidos no PDI de 2009, ampliam o leque de barreiras a serem

eliminadas, visando à acessibilidade, pois, durante a pesquisa sobre o período de implementação da política de inclusão Ação TECNEP, foi possível identificar, nas falas das gestoras, a necessidade de eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. A ampliação dos princípios norteadores de acessibilidade contidos nos documentos evidencia um acréscimo qualitativo ao processo de inclusão institucional, sendo possível inferir que este teve por base a implementação da Ação TECNEP.

O NAPNE é uma implicação importante da Ação TECNEP para a instituição, já que é um setor mediador que tem por finalidade desenvolver políticas, ações e projetos com o intuito de garantir a inclusão na instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2014). A estrutura do NAPNE faz-se presente já no primeiro PDI, em dois *campi* da instituição: São Vicente do Sul e Júlio de Castilhos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009).

O *campus* São Vicente do Sul do IFFAR é considerado um dos mais acessíveis do instituto (conforme destacam a gestora 2 e o diário de campo). É possível observar, em sua estrutura, os parâmetros de acessibilidade arquitetônica previstos na legislação e endossados no Plano de Acessibilidade Arquitetônica. Este, construído em 2013, faz parte, atualmente, das políticas de inclusão do IFFAR. Como citado anteriormente, ele foi uma construção coletiva que contou com a mediação dos coordenadores do NAPNE.

O IFFAR tem sistematizado, desde 2013, a Política de Diversidade e Inclusão, que ampara a inclusão de pessoas com deficiências nos cursos ofertados de Educação Profissional e Tecnológica e busca acolher a diversidade dos sujeitos sociais em diversas áreas de formação profissional. Esse documento referenda a Constituição da República Federativa do Brasil (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), a Declaração de Salamanca e o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01). Em 2009, foi criada a Assessoria de Ações Inclusivas, vinculada à reitoria da instituição, a qual teve por objetivo implementar, em todos os seus *campi*, o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009).

Na base do processo de implementação da Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha, está a Política de Inclusão em Educação Profissional e Tecnológica Ação TECNEP. Conforme salienta o documento, em 2005, foram criados núcleos de inclusão para atender a uma determinação do MEC/SETEC e implementar ações do Programa TECNEP. Assim, a Ação TECNEP foi interrompida em 2011; a sua implementação aconteceu, em âmbito nacional, a partir de 2000, e, no *campus* de São Vicente do Sul, o processo de sua implementação iniciou em 2005, seguindo até 2011, enquanto vinculada à estrutura nacional e denominação nacional.

A inclusão de pessoas com NEE desenvolvida na instituição evidencia-se como resultado de um processo histórico que a constitui; assim, os movimentos em prol da inclusão das pessoas com NEE, desencadeados no âmbito das três esferas analisadas, a saber, a internacional, a nacional e a local, constituem seus fundamentos. Destaca-se que a política pública Ação TECNEP está nos fundamentos locais institucionais, bem como esses fundamentos recebem influências de outras políticas, denotando a noção de totalidade em processo.

Considera-se, do ponto de vista dos limites, que a política de inclusão Ação TECNEP está encerrada; porém, de seu processo histórico desenvolvido, ficaram as bases para o atual processo de inclusão vigente no Instituto Federal Farroupilha, ressaltando disso muitas possibilidades.

O capítulo seguinte, organizado em três seções, busca resgatar a historicidade da inclusão em Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

4 A HISTORICIDADE DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Os estudos realizados neste capítulo evidenciam a construção da Educação Profissional e Tecnológica no processo histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira. Desse modo, buscou-se trazer aspectos do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica inclusiva.

Este capítulo está organizado em duas seções: a primeira põe em relevo aspectos da historicidade da Educação Profissional e Tecnológica em âmbito nacional; a segunda contempla a historicidade da implementação da Ação TECNEP no campus do IFFAR São Vicente do Sul.

A seguir, busca-se trazer elementos constitutivos da historicidade da Educação Profissional e Tecnológica, os quais contribuíram para o que se tem de concreto, hoje, nessa modalidade de educação, em âmbito nacional e local.

4.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Educação Profissional, no Brasil, somente foi sistematizada no período da República. Porém, o trabalho está na base da produção de todas as sociedades, e, por isso, havia formação para o trabalho desde antes da chegada de Portugal ao território brasileiro. Nas sociedades indígenas, o trabalho era ensinado na convivência social, na comunidade:

As práticas de aprendizagem efetivam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos [...]. Tratava-se, portanto, de um processo de educação profissional que integrava (e ainda integra) 'saberes' e 'fazeres' mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade. (MANFREDI, 2002, p. 66-67).

Na sociedade indígena brasileira, não há desvínculo entre o saber e o fazer, entre o pensar e o executar. Porém, uma das principais marcas do sistema educacional brasileiro estabelece-se pela elitização do saber e pela desvalorização do fazer, o que reflete, na prática, em sistemas distintos para a educação geral e

para a educação profissional, o que se chama de dualidade¹⁴ na educação brasileira. Essa diferenciação estabeleceu-se a partir do período colonial, em que predominava o trabalho escravo.

Pelo que foi exposto, percebe-se que o Período Colonial deixou uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna. Por um lado, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. Por outro lado, a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada social mais elevada, objetivando formar a elite da colônia. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 32-33).

Na história do Brasil, depois do período colonial, acontece o período imperial. Neste, não ocorreu alteração no modo de produção e houve a continuidade do trabalho escravo até os últimos anos de sua duração. Desse fato, decorre que o período não apresentou mudanças significativas na força de trabalho e, também, no que se refere à educação profissional. Além de iniciativas isoladas de caráter assistencialista, não foi efetivado um sistema de ensino:

Constata-se, assim, que algumas iniciativas voltadas para a capacitação profissional foram empreendidas, durante o Período Imperial, sendo dirigidas aos desfavorecidos da sorte e tendo um caráter assistencialista. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 42).

A República brasileira constitui-se tendo findado a escravidão, alterando as relações de produção e iniciando a industrialização. Nesse período histórico, mudanças significativas aconteceram:

Essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Foi nesse contexto de efervescência que aconteceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. No ano de 1909, com o Brasil em processo de afirmação como República, concretiza-se a instituição do que seria um primeiro momento em que o Estado brasileiro volta-se para a Educação Profissional. Nesse ano, tem-se o

¹⁴ Moura (2010) refere-se à dualidade na educação no Brasil como a dualidade existente entre a formação de caráter propedêutico, dirigida à formação das elites, e a formação de caráter instrumental proporcionada aos filhos da classe trabalhadora.

primeiro marco político da Educação Profissional, a qual busca atender à demanda do sistema produtivo voltado para as classes populares.

Num período em que o Brasil estava reordenando a sua estrutura administrativa, devido à implantação da República, o representante do Poder Executivo Federal visava aplicar medidas que contribuíssem para a consolidação e prosperidade da nova forma de governo. (KUNZE, 2009, p. 10).

Foi por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de dezembro de 1909, que o presidente Nilo Peçanha determinou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. A Educação Profissional, nas Escolas de Aprendizes, foi pensada para atender aos filhos dos proletários.

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p. 1).

Assim sendo, evidencia-se o caráter assistencialista das Escolas de Artífices, bem como é possível destacar que a Educação Profissional é sistematizada para atender aos desfavorecidos da fortuna. Conforme Cunha (2005) esclarece sobre essas escolas: elas eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; as escolas funcionaram até 1937 e ofertavam o ensino primário, formando “operários e contramestres” (BRASIL, 1909, p. 1).

O contexto referente à Educação Profissional não se altera significativamente até a década de 1930. Nessa época, houve mudanças no cenário nacional e internacional, as quais vieram a repercutir na Educação Profissional. A industrialização, no Brasil, potencializa-se, tendo como causa o vácuo deixado pelas indústrias dos países desenvolvidos, imersos nas necessidades da guerra. Nesse processo, fez-se necessária a qualificação de mão de obra para indústria, comércio e prestação de serviço (MOURA, 2010).

No cenário de 1940, surge a Reforma Capanema, as denominadas Leis Orgânicas da Educação Nacional, sendo elas: Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto n.º 4.244/1942; Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto n.º 4.073/1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto n.º 6.141/1943; Lei Orgânica do Ensino

Primário – Decreto n.º 8.529/1946; Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto n.º 8.530/1946; Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto n.º 9.613/1946 (MOURA, 2010).

Nesse contexto, a Educação Profissional ganhou destaque, pois, a partir desses decretos, a formação profissional aconteceria voltada para as necessidades da economia brasileira. Porém, a dualidade evidenciou-se, posto que, aos que acessavam a formação profissional, não havia habilitação para prosseguir os seus estudos no curso superior (MOURA, 2010).

Caires e Oliveira destacam, ainda, sobre esse período:

Nesse sentido, foram empreendidas ações em três diferentes frentes. A primeira delas, conforme determinava a Constituição de 1937, consistiu na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atualmente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que objetivava a formação de aprendizes para a indústria. Posteriormente, em 1946, foi implementado um sistema similar para atender ao setor do comércio, isto é, foi instaurado o Serviço Nacional de Aprendizagem no Comércio (SENAC), gerenciado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 60).

O denominado Sistema S¹⁵ teve suas bases postas nessa conjuntura, e sua construção aconteceu para favorecer o empresariado, dentro das necessidades das empresas, cuja maior expressão aconteceu com a chegada da ditadura militar, em 1964. Conforme Manfredi (2002), o Sistema S foi favorecido com incentivos fiscais para que a formação profissional fosse promovida pelas empresas.

A proposta de desenvolvimento do governo militar estava pautada em grandes projetos nacionais, os quais requeriam mão de obra qualificada e em grande número. Ainda segundo a autora, o governo militar revitalizou o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO).

O treinamento ministrado pelos convênios do PIPMO foi executado pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal, para uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional. (MANFREDI, 2002, p. 104).

Na ditadura militar, foi instituído o ensino profissional compulsório, assim,

¹⁵ O sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial (MANFREDI, 2002).

todos teriam uma formação profissional. A eliminação da dualidade, contudo, foi apenas aparente:

Uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira neste período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, o caráter compulsório se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas estadual e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento das elites. (MOURA, 2010, p. 68).

O governo ditatorial militar buscou industrializar o país com recursos financeiros vindos do exterior e com juros expressivos, o que gerou o milagre econômico. Essa fase de industrialização demandou muita mão de obra qualificada de trabalhadores com nível técnico, o que foi, em boa parte, resolvido pelo PIPMO e por incentivos fiscais à iniciativa privada. O desenvolvimento do ensino profissionalizante compulsório somente prosperou nas escolas técnicas federais, o que é justificado pela já existente qualificação dos professores e financiamento suficiente.

A Educação Profissional de nível técnico desenvolveu-se, nesse período, nas Escolas Técnicas Federais (ETF) e nas Escolas Agrotécnicas Federais. Como resultado desse contexto:

[...] as EFT consolidaram-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. Assim, os profissionais egressos dessas instituições compõem quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais. (MOURA, 2010, p. 69).

Na década de 1980, com todos os problemas gerados pelo sistema capitalista, evoluiu uma crise iniciada na década de 1970. No Brasil, os movimentos políticos de esquerda acirraram o debate e os protestos pela redemocratização, a qual aconteceu em 1985. Nesse processo, a Educação Profissional passou por uma modificação, em 1986, com o Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC). Esse programa, que contava com recursos do Banco Mundial, previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de ensino de 1º e 2º graus, embasado em uma visão produtivista e fragmentada de educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Na década de 1990, aconteceram muitas disputas de projetos de educação para a composição da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB). Nesse período, a presidência da república era de Fernando Henrique Cardoso, e os principais projetos

do governo para o ensino médio e profissionalizante, os quais deveriam constar na LDB, foram idealizados um pelo Ministério da Educação e outro pelo Ministério do Trabalho. Eles contrapunham-se ao projeto da sociedade civil, representada por meio do Fórum da Defesa da Educação Pública (MANFREDI, 2002).

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas, nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos de produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não é a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2011, p. 48).

Paralelamente, o Fórum da Defesa da Educação Pública construiu um projeto alternativo para a LDB, com o qual preconizava a defesa da politecnicia¹⁶. Embora esse projeto pudesse trazer um novo significado para a educação nacional, ele não obteve êxito, mesmo com todas as ações empreendidas pela sociedade civil organizada. Prevaleceu a proposta do governo, em que se mantinha a dualidade estrutural na educação brasileira.

Como a educação brasileira é estruturada, na nova LDB, em dois níveis – educação básica e educação superior – e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura de educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice, e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto. (MOURA, 2010, p. 71).

Assim, o ensino médio passou a ser voltado ao ensino geral ou propedêutico, e o ensino profissionalizante foi separado e vinculado à ideologia neoliberal, hegemônica nesse processo, endossada pela reforma do ensino profissional imposta pelo Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Caires e Oliveira (2016, p. 113) ressaltam que “[...] o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, estabeleceu a reforma do ensino técnico e, entre outras determinações, inviabilizou a oferta do ensino profissional integrado ao ensino médio”.

Nessa conjuntura, o decreto em questão foi somado a empréstimos solicitados ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, com o objetivo de

¹⁶ A noção de politecnicia refere-se à formação integral do ser humano, considerando que a educação deve acontecer nos âmbitos intelectual, físico e tecnológico (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

financiar a reforma a ser feita na Educação Profissional, atendendo às diretrizes do capital internacional, concretizadas com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (MOURA, 2010). Porém, nesse período, para além do viés a que se prestava a educação formal para o trabalho no Brasil, Nascimento e Portes (2016) destacam a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), pela Lei Federal n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, como algo positivo, no sentido de iniciar, na Educação Profissional, a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A crítica às reformas da década de 1990 tem como base a concepção por elas sustentada de formação para o trabalho. Elas estabelecem uma Educação Profissional dualista, que visa apenas à formação do trabalhador para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral do ser humano por meio do trabalho.

Essa realidade somente é alterada no ano de 2004, quando esse decreto é revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004, que, dentre outras medidas, estabelece a volta do ensino médio integrado à Educação Profissional. Esse decreto resultou de muitas manifestações da sociedade civil vinculadas à Educação Profissional, sindicatos e pesquisadores da área do trabalho e educação (MOURA, 2010).

A historicidade da Educação Profissional sofreu muitas modificações, as quais indicam disputas de vieses ideológicos em sua constituição, manifestas por meio de políticas públicas. Sendo assim, até chegar ao momento atual de sua estruturação, realizada por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, constitui uma síntese resultante de muitas contradições. Conforme a Lei:

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 conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas nos termos desta lei. (BRASIL, 2008a, p. 1).

Assim sendo, essa modalidade de ensino passa a ter uma estruturação verticalizada, perpassando todas as modalidades de ensino, visando democratizar o acesso à Educação Profissional, científica e tecnológica, levando a Educação Profissional a lugares em que, antes, não havia acesso a tal modalidade de ensino. Nesse sentido, os institutos trazem, em sua concepção, a concretização de mudanças significativas no entendimento do Estado brasileiro sobre educação

profissional:

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem a diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (BRASIL, 2008a, p. 23).

Evidencia-se o caráter diferenciado da Educação Profissional nesse período histórico. Porém, é importante ressaltar que a construção coletiva, nos institutos, sofre os efeitos das contradições impostas pelo sistema produtivo, e várias disputas ocorrem na prática. Um dos processos mais relevantes gira em torno da concepção de formação: de um lado, defensores da formação de mão de obra para o mercado de trabalho; de outro, a defesa da formação integral, que parte do pressuposto do trabalho como constitutivo do ser humano.

Assim, seguindo a mesma orientação dos princípios e valores presentes na concepção dos institutos, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Considera-se, em seus princípios: “III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2). No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (CIAVATTA, 2009).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a ser desenvolvido de 2014 a 2024, em sua meta 11, prevê a triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50 % da expansão no segmento público (BRASIL, 2014a).

Contudo, o crescimento qualificado da educação profissional, nos últimos

anos, traz ao horizonte a possibilidade de ascender a um patamar de desenvolvimento da concepção de educação pelo trabalho que antes não havia importado ao Estado. Esse crescimento, no entanto, é abalado com o golpe de Estado de 2016.

Defende-se ser um golpe, pois, no ano de 2014, houve eleições para a presidência da República Federativa do Brasil. Na época, a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, concorreu à reeleição. O pleito eleitoral aconteceu em dois turnos, sendo que, para o segundo turno, a disputa eleitoral ficou entre Dilma e Aécio Neves, do Partido Social Democrata Brasileiro. A chapa composta por Dilma Rousseff e Michel Temer recebeu 54.501.118 votos (51,64 % dos votos válidos), e a chapa integrada por Aécio Neves e Aloysio Nunes Ferreira obteve 51.041.155 votos (48,36 % dos votos válidos) (BRASIL, 2014b).

Porém, em 2016, foi aberto um processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma, o qual foi denunciado em âmbito internacional como um golpe de Estado (LÖWY, 2016; BOFF, 2016) arquitetado com o apoio do vice-presidente Michel Temer. Na ocasião, a crise política instalou-se de forma aguda no país.

O processo de impeachment foi parar no Senado. Este promoveu a destituição da Presidente Dilma por crime de responsabilidade fiscal. Os principais juristas e economistas, além de notáveis testemunhas nas oitivas e os relatórios oficiais de várias instituições, negaram rotundamente a existência de irresponsabilidade. A maioria dos senadores nem se deu ao respeito de ouvir as oitivas de especialistas altamente qualificados pois já haviam tomado previamente a decisão de depor a presidenta. [...] Condenar sem crime é golpe. Golpe de classe e parlamentar. Golpe significa violar a constituição e trair a soberania popular por força da qual Dilma Rousseff se elegeu com 54 milhões de votos. (BOFF, 2016, p. 2).

O desfecho do processo levou à presidência o até então vice-presidente Michel Temer. O governo começa propondo uma série de medidas antidemocráticas, tais como: teto dos recursos públicos por vinte anos, mudanças no ensino médio e reformas na previdência e nas leis trabalhistas. No que se refere à educação, editou-se a Medida Provisória 746, que trata da reforma do ensino médio. Mesmo havendo muitos protestos da sociedade civil, o senado aprovou a medida, e esta entrou em vigor por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual altera a LDB no que se refere ao ensino médio.

Assim, o ensino médio começa a ser reformado acarretando o que educadores e pesquisadores da área consideram como um grande retrocesso para

a educação nacional e, logo, também para a Educação Profissional. As tensões do momento histórico são refletidas na Educação Profissional de nível médio, porém esse processo é dialético, continuando em movimento.

No contexto de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, pôs-se em movimento o processo de implementação da política de inclusão ação TECNEP, que teve espaço em âmbito nacional no ano de 2000 e, em âmbito local, no *campus* de São Vicente do Sul, em 2005. A próxima seção discorre sobre a historicidade da implementação da Ação TECNEP do nacional ao local.

4.2 A AÇÃO TECNEP: A HISTORICIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DO NACIONAL AO LOCAL¹⁷

Para começar a pensar a implementação da Ação TECNEP, fez-se necessário buscar seus fundamentos no processo histórico que se desenvolveu, a partir da década de 1990, em âmbito internacional, e também em processos desencadeados em âmbito nacional. Ambos processos tornaram o contexto propício ao fomento da ideia de implementar uma política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, visando educar esse público para o mundo do trabalho, em instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme explicitado em seção anterior, os debates que permearam o início do processo de inclusão de pessoas com deficiências no mundo do trabalho datam do período pós Segunda Guerra Mundial; porém, eles somente ganham força, em âmbito nacional, a partir da década de 1990.

No Brasil, no segundo semestre do ano de 1989, a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, conhecida como Lei da Integração, dispunha, no artigo primeiro, sobre o afastamento da discriminação e preconceitos sofridos por pessoas com deficiências, sendo obrigação nacional a cargo do poder público e da sociedade. No artigo segundo, essa lei estabelece a inclusão no sistema educacional (com tratamento próprio, devendo, dentro do sistema de ensino, haver uma tentativa de viabilização), inclusive para “[...] a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria” (BRASIL, 1989, p. 1).

¹⁷ As falas foram transcritas tal e qual pronunciadas pelos falantes, corrigindo-se apenas as palavras ou expressões que poderiam dificultar o entendimento do conteúdo.

Entretanto, a partir do ano de 1991, evidencia-se uma transformação expressiva no mundo do trabalho, com a inclusão de pessoas com deficiências em ambiente laboral. A Lei n.º 8.213/1991, que dispunha sobre os Planos da Previdência Social e ficou conhecida como Lei de Cotas, no artigo 93, estabeleceu que as empresas com mais de cem funcionários deveriam contratar, no mínimo, 2 % de seus funcionários entre pessoas com deficiências devidamente habilitadas (BRASIL, 1991). A lei integrou as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, determinando a necessidade de qualificação desse público.

É nesse contexto que é pensada e lançada a primeira política de educação inclusiva em educação profissional no Brasil, fomentada por ideais de inclusão endossados por organismos internacionais, como a ONU, e com um quadro da Educação Profissional nacional, imposto pela reforma dos anos 1990. Havia uma educação geral e uma educação para o trabalho estruturando a educação no Brasil; contudo, observa-se que, durante toda a existência da Educação Profissional como política pública do Estado brasileiro, nenhuma ação efetiva para a inclusão de pessoas com NEE havia sido implementada até o ano 2000. Segundo Nascimento:

[...] em meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias-fim do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Desse modo, o documento que propõe a implementação do programa aponta dados que embasam sua criação, reportando-se à realidade da época quanto à formação para o trabalho de pessoas com NEE:

O quadro atual da profissionalização das pessoas com necessidades especiais no Brasil indica que ainda ela é muito restrita. Das escolas do Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que são hoje 135 - 29 Escolas Técnicas vinculadas a universidades, 20 Centros Federais de Educação Tecnológicas - CEFET, 5 Escolas Técnicas Federais, 45 Escolas Agrotécnicas Federais e 36 Unidades de Ensino Descentralizadas - UNED, apenas 30% da rede afirma realizar cursos em áreas para pessoas com necessidades especiais. (MEC, 2000, p. 6).

Foi posto em evidência que a educação formal para pessoas com necessidades educacionais especiais encontrava-se pouco favorável no âmbito da

Educação Profissional. Embora houvesse, partindo do exposto na citação, ações isoladas sendo realizadas nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica, não havia uma política pública voltada para a equidade desses sujeitos.

O programa contou com uma gestão descentralizada: havia um gestor central, cinco gestores regionais e gestores estaduais. A TECNEP foi estruturada em momentos, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Organização (estruturação) da Ação TECNEP

| Momentos | Ações a serem implementadas |
|-----------------|--|
| Momento 1 | Mobilização e sensibilização de gestores de educação. |
| Momento 2 | Consolidação de grupos de gestores; garantia de gestão descentralizada; consolidação dos NAPNE; desenvolvimento de estratégias de implementação do programa. |
| Momento 3 | Formação de recursos humanos. |
| Momento 4 | Utilização e desenvolvimento de tecnologia assistiva. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, em âmbito nacional, as movimentações para a elaboração da política iniciaram em 1999, e, em junho de 2000, houve a primeira reunião ampliada, visando à implementação, com a oficina “PNE – Uma Questão de Inclusão”.

Inicialmente, aconteceu em Brasília, nos dias 05 e 06 de junho de 2000, na sala de Atos do Ministério da Educação ED., sede 9º andar, a Oficina “PNE – Uma Questão de Inclusão”, com representantes da SEMTEC e da SEESP, Centros Federais de Educação Tecnológica: Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas: Santa Catarina, Mato Grosso; amazonas; Escolas Agrotécnicas: Bento Gonçalves-RS, Cáceres – MT, Satuba – AL. (BRASIL, 2001b, p. 13).

Embora com expressiva representação nacional, do Estado do Rio Grande do Sul, apenas a Escola Agrotécnica de Bento Gonçalves esteve presente. Desse fato, entende-se que a política é lançada em âmbito nacional em 2000, mas apenas em 2005 começa a ser implementada no *campus* de São Vicente do Sul, indicando que a adesão da instituição ocorreu quando houve a chamada de 2005 pelo Ministério da Educação. Destaca-se que a SETEC encaminhou uma determinação de implementação da política de inclusão em 2005, e que as siglas TECNEP e NAPNE foram designadas pela gestão central, não sendo uma criação local (GESTORA 2).

O ano de 2005 apresentou uma realidade mais favorável para a Educação Profissional. O Decreto n.º 2.208/97 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004; nesse último, é prevista a educação integrada na Educação Profissional, a qual tem por fundamento a Educação Profissional associada à formação geral dos educandos. Ainda no ano de 2005, foi anunciado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que trouxe a ampliação do número de escolas, a ampliação expressiva de vagas de acesso à Educação Profissional e a criação de vagas de trabalho mediante concursos públicos. Com isso, houve expansão e qualificação da Educação Profissional no país.

A implementação do programa TECNEP, no *campus* do atual Instituto Federal Farroupilha, conforme revelado na fala das gestoras entrevistadas, foi iniciada no *campus* de São Vicente do Sul, quando ele ainda era CEFET. A primeira ação para a implementação foi a solicitação do MEC, em 2005, para que o CEFET enviasse um representante para receber formação:

Em 2005, a Instituição recebeu a solicitação para alguém ser enviado para Brasília para o MEC, para ter uma formação sobre ações inclusivas na instituição. Daí, nós ficamos lá uma semana, foram o pessoal de Alegrete, Santa Maria e todo mundo, assim, com as mesmas problemáticas, porque dentro da instituição ninguém sabia o que era que ações teriam de ser feitas, então tá, fomos pra lá e ficamos uma semana tendo formação. (GESTORA 1).

O ano de início da implementação é referido pela Gestora 2: “A Ação TECNEP veio por uma determinação da SETEC em 2005”. Logo, foi esse período o marco inicial do processo local de implementação da política de inclusão de pessoas com NEE, que veio a desencadear uma série de ações, as quais geraram implicações para a instituição.

Foi durante o segundo momento do referido encontro de formação em ações inclusivas, acontecido em Brasília/DF, que se apresentou a todos a razão para a realização da formação, sendo mencionada, em seguida, a necessidade de implementação da política de inclusão TECNEP.

Depois, numa segunda parte, o que era que nós tínhamos que fazer quando voltássemos para a instituição, que era então fundar os NAPNE e atuar como formadores. “O que é a inclusão? Como tem que ser a receptividade das pessoas, dentro da instituição, os portadores? Como é que na parte física as instituições tinham que se organizar para receber os portadores?”

E até em relação à compreensão da adaptação da estrutura física havia uma dificuldade das pessoas, na época, de entender, eles pensavam assim na época: “Tem um cadeirante, então a sala que o cadeirante usa é que deve ter uma rampa”; aí fazer entender que a escola inteira tem que se organizar para esta pessoa circular por todos os espaços, com a maior independência possível, essa foi uma dificuldade. Mas aí a gente fundou o Núcleo, na época fiquei de presidente, e aí a gente fazia quinzenalmente encontros. Então, eu convidava as pessoas, mas parece assim que sempre tinha uma resistência para as pessoas participarem. Eu marcava, a gente marcava a data da reunião e depois a cada nova reunião eu tinha que no dia sair de sala em sala chamando as pessoas para a reunião, senão não iam. (GESTORA 1).

Desde a fundação e a estruturação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), estes apresentaram um caráter mediador, foram pensados visando à implementação da Ação TECNEP, levando à formação e ao debate dentro das instituições.

Porém, no *campus* de São Vicente do Sul, sucederam-se muitas implicações positivas. O NAPNE tornou-se um dos pontos importantes da política, pois veio a mediar as demais ações de origem interna e externa da instituição com vistas à inclusão. No que se refere a ações internas, o núcleo trabalha no sentido de que os movimentos impulsionem o real processo de inclusão, ou seja, são criadas e desenvolvidas ações com base na realidade dos estudantes, mediando as formas que facilitem a apreensão do conhecimento e também a sua aferição, somando-se ao fato de mediar professores, técnicos e estudantes rumo ao processo de inclusão.

Esse núcleo também medeia relações externas, sendo por meio dele que chegaram as informações da gestão central e regional. Ele também mediou relações em âmbito estadual e municipal. Sua composição é ampla, compreendendo docentes, técnicos administrativos, discentes, pais e comunidade. Porém, até chegar a estruturar-se e a desenvolver suas ações visando à implementação da Ação TECNEP, muitas foram as contradições emergidas no processo.

No ano de 2006, já em processo de implementação da política no CEFET - São Vicente do Sul, a Gestora 1 destaca que, além do pouco entendimento sobre a temática da inclusão, havia a falta de crença dos servidores, de um modo geral, tanto dos técnicos administrativos quanto dos professores, na efetividade de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais, pois todos pensavam que demoraria um tempo significativo para eles conseguirem acessar as vagas. Porém, em 2007, deu entrada o primeiro aluno surdo, e, com ele, concretizou-se o desafio da educação inclusiva.

Além da resistência dos servidores, no início da implementação, evidenciando uma negação e, logo, expondo uma contradição em movimento no processo de inclusão, uma característica importante a ser salientada, emergida na fala da Gestora 1, foram as contradições de ordem prática na implementação da política, pois havia os entraves burocráticos. Outra contradição, nesse aspecto da implementação, foi a não contratação de pessoas capacitadas. Cita-se, como exemplo, o caso da intérprete de libras, pois eram desconhecidos, no primeiro momento, mecanismos legais para a sua contratação, somando-se a inexistência de vagas para concurso com vistas a suprir as demandas de profissionais especializados, a fim de concretizar as ações de implementação.

A demora em conseguir intérprete, pois a instituição somente conseguiu a contratação em outubro, fez com que as dificuldades de aprendizagem do estudante o fizessem procurar, em outro município de outra região do Estado do Rio Grande do Sul, uma instituição que estivesse em melhores condições de acessibilidade:

Mas ele começou a sentir muita dificuldade e conseguiu um curso equivalente ao nosso em Passo Fundo/RS e se transferiu para lá, ele e a família inteira, era de família aqui de São Vicente e a preocupação da família em relação a ele estudar para ter uma independência e ele era uma pessoa muito carismática muito alegre, jogava muito futebol; aí ele resolveu se transferir para lá porque lá em Passo fundo ele descobriu que teria muito mais amparo dentro da escola, mais recursos, mais acessibilidade do que aqui. E foi com toda a razão, porque a gente estava engatinhando muito mal ainda. (GESTORA 1).

Havia, também, a dificuldade de tratar de assunto desconhecido, pois eram escassas as informações e tratava-se da primeira experiência da instituição com a implementação de política de educação inclusiva e também a primeira experiência dos profissionais de educação envolvidos no processo. Disso, infere-se que a política foi gestada no âmbito do Ministério da Educação, mas a estrutura do Estado não considerou, na época, a necessidade de originar vagas para profissionais qualificados, necessários ao processo de inclusão, a exemplo do fato ocorrido com o intérprete.

Outro fato que causou entrave na implementação foi a falta de recursos, posto que, se as bases não estão prontas, é necessário investimento; logo, era evidente a necessidade de estrutura para a implementação:

No início o primeiro suporte foi o envio das pessoas para saberem o que era o TECNEP e a atividade após essa formação era fazer uma formação semelhante aqui na instituição, dar ciência para o grupo sobre o que era o TECNEP e quais eram as possibilidades de inclusão que nós teríamos, adaptação da estrutura física, eles ficaram de enviar um recurso que na época era de cinco mil reais pra montar o Núcleo o NAPNE, que na época chamava NAPNES; a princípio, eles não deram muitos esclarecimentos sobre como era isso [...] porque do jeito que eles colocaram lá isso seria uma coisa automática, viria pras direções, mas não, pra conseguir tinha que mandar um projeto. (GESTORA 1).

Esse período inicial dos movimentos da implementação foi marcado pela superação dos profissionais envolvidos, no sentido de que não havia recursos, nem financeiros nem humanos. Entretanto, a Ação TECNEP cumpriu um papel relevante no que se refere à formação. Ocorreram cursos de formação importantes para o maior entendimento das mais variadas dificuldades de aprendizagem; uma marca das formações era o fomento da noção de formação de formadores. Assim, quando a representante da instituição participou da primeira formação, ocorrida em Brasília, ela recebeu a incumbência de passar as informações adiante na instituição.

[...] fundar os NAPNE e atuar como formadores “O que é a inclusão? Como tem que ser a receptividade das pessoas, dentro da instituição, os portadores? Como é que na parte física as instituições tinham que se organizar para receber os portadores?” E até em relação à compreensão da adaptação da estrutura física havia uma dificuldade das pessoas, na época, de entender [...]. (GESTORA 1).

No início da implementação no CEFET - São Vicente do Sul, a proposta foi de formação e de sensibilização, não somente do espaço interno da instituição, mas propondo o debate com a comunidade, incluindo as redes municipal e estadual de educação, conforme destacado nas falas da Gestora 1:

A minha atuação foi mais ou menos assim, de esclarecimento do que era a lei, como as pessoas tinham que se portar em relação aos portadores, a gente dividia temas e fazia trocas de experiências, chamamos as pessoas do município e do Estado para discutir como é que é a experiência deles, que dicas podiam ser dadas, o que cada um tinha de experiência, e fazíamos trocas; foi válido, porque todo mundo estava com as mesmas preocupações e serviu para mobilizar as pessoas para ter o olhar sobre a questão da inclusão.

[...] os dois anos em que eu fiquei foi para isso, tomar pé do que era o TECNEP, avisar ou tornar o grupo da escola ciente de que esta era uma política a ser implementada, discutir as várias possibilidades de inclusão, que poderia existir surdo, deficiente visual, cadeirantes, altas habilidades, algum aluno com deficiência mental e intelectual também, então tudo isto é o que a gente discutia na época [...]. (GESTORA 1).

Nesse período, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), organizou um curso de formação, realizado na cidade de Santa Maria, com palestras e participação expressiva da rede municipal. O evento contou com as dirigentes da SEESP, foi importante para o esclarecimento da temática e também estimulou o maior envolvimento dos gestores para a implementação da política. “A partir daí, participamos e gerou vontade de implementar mais, de crescer o nosso campus em termos de tecnologia, em termos de mais verbas para capacitações, formação pedagógica”. (GESTORA 2).

A organização da gestão descentralizada do Programa TECNEP previa que haveria encontros formativos semestrais e anuais no Estado e Região. “Era uma forma da gente entrar em contato, era uma abertura de portas; como era uma política nova na época, nós estávamos muito perdidos, tinha muitas dúvidas [...]”. (GESTORA 2).

Esses encontros, em que participavam os gestores implementadores da política, tornaram-se espaços valiosos de formação quanto à implementação propriamente dita. Os encontros promoviam a integração e ampliavam a articulação entre os atores.

Então, nós tínhamos o encontro dos integrantes do NAPNE para trocar figurinhas, compartilhar e socializar experiências e aprender bastante; esse era um papel importantíssimo do TECNEP, era fazer com que houvesse uma organização dessa política de uma forma, com o mesmo discurso, buscando socializar, compartilhar conhecimentos e informações e se apoiar mais, inclusive na legislação que é uma das coisas importantes. (GESTORA 2).

Evidencia-se que, durante a implementação da política, a capacidade de coesão adquirida pelo Programa TECNEP teve impacto positivo no fazer diário das equipes que estavam à frente do NAPNE nas instituições. As dúvidas sobre a nova política em educação profissional eram encaminhadas aos demais gestores, gerando o que a Gestora 2 denominou “comunidade inclusiva”:

Também foi o TECNEP, que eu considero assim como um ponto importante, porque ele era uma forma de integrar os CEFET e Escolas Agrotécnicas, tendo como um ponto de referência TECNEP junto da SETEC; então, nós tínhamos ponto de referência, um apoio a alguém que, na hora do desespero ou que precisava para dúvidas era um ponto de apoio; esse era um importante papel dentro do TECNEP, ele mantinha coeso, tinha uma relação mais próxima a, gente sabia com quem entrar em contato no MEC, dentro da SETEC o TECNEP na área de inclusão.[...] Eles,

os gestores, é que iam a Brasília e eles faziam as interlocuções com nós e as outras instituições ligadas a eles [...]. (GESTORA 2).

A gestão descentralizada facilitava a comunicação e havia uma grande abertura entre os gestores, no sentido de esclarecer dúvidas e apontar caminhos. À medida que as soluções apareciam, elas eram socializadas com os demais, em uma forma de deixar ao alcance de todos os aprendizados conquistados sobre as questões que emergiam nas realidades de cada instituição.

Esses primeiros movimentos de implementação corresponderam ao período que vai de 2005 a 2008, compatível ao período da primeira e da segunda gestão do NAPNE. A partir de 2008, concretizam-se melhores condições de trabalho para o núcleo e para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais:

Em 2008, o projeto era feito no final do ano, mas a verba vinha no outro (nós não tínhamos direito a participar, mas eu justifiquei que nós tínhamos equipamentos e materiais e não tínhamos espaço físico) por isso todo este espaço físico foi do dinheiro do incluir, mais uma parcela para os banheiros que foram feitos pela Instituição; houve uma parceria, por isso temos este espaço físico, toda esta parte. (GESTORA 2).

A necessidade de investimento para o suporte das demais movimentações em prol da implementação, como cursos de formação e aquisição de materiais indispensáveis à inclusão educacional, fez com que a coordenação do NAPNE recorresse aos editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, visando receber os investimentos necessários:

Fizemos o projeto INCLUIR, que na época era para os cursos superiores, e nós enquanto CEFE já tínhamos cursos superiores, então podíamos participar desse edital e fomos contemplados, na época 125 mil, e isso favoreceu a que a gente tivesse mais força. Com essa verba obtivemos recursos financeiros, para investir em formação pedagógica e para a compra de materiais, equipamentos, pensando num futuro que poderia acontecer com o ingresso de estudantes com deficiência aqui no campus [...]. Com esta verba, também compramos a impressora em braille, compramos televisor, DVD, computadores, software, leitor de telas (dois virtual vision), materiais pedagógicos, lupas com vários graus de ampliação, sorobam, reglete, pera de função; compramos um kit completo, matérias tipo régua todo em alto relevo, todo material pedagógico que nós achamos importante, mas com orientação da Associação de Cegos de Santa Maria, até porque era nosso ponto de encontro. (GESTORA 2).

Sobre os recursos para investimentos do Programa TECNEP, a Gestora 1 comenta que não ficou esclarecido como seria o repasse: “Do jeito que eles

colocaram lá, isso seria uma coisa automática, viria para as direções; mas não, pra conseguir tinha que mandar um projeto”. (GESTORA 1). Eles fizeram-se presentes apenas depois de 2008, mediante o encaminhamento, por parte da instituição, de um projeto anual, pelo qual receberam o valor de cinco mil reais para investimentos.

Na época, bem no início, oficialmente eles não estavam fornecendo, depois houve uns ajustes do TECNEP que eles forneciam um plano de trabalho com cinco mil por ano, então esses cinco mil por ano deu para comprar mais alguns materiais e inclusive na época esses cinco mil foi quando ingressou o primeiro aluno surdo pra cá e nós não tínhamos intérprete, então possibilitou que a gente contratasse ao menos algumas horas essa intérprete de libras. Depois o TECNEP, dentro de sua organização, ele ampliou para dez mil, teve alguns CEFET que ganharam 20 mil por ano, mas acontecia uma coisa interessante, se a gente não estivesse atento às situações, não havia uma abertura de dizer... 'pessoal... ou todas instituições ganharão 10 mil', era interessante porque não tinha muita clareza quem chegava antes ganhava vinte mil, então isso era um problema sério do TECNEP, mas o mínimo a gente tinha que mostrar o porquê e comprovar, e ganhava cinco mil. (GESTORA 2).

Quanto aos recursos para investimentos, ficou evidenciado que não houve clareza sobre o modo como se daria a distribuição entre as instituições partícipes da implementação. Outro fator a ser destacado é que a necessidade de investimentos foi muito superior aos valores destinados pelo programa, sendo a implementação, no que se refere aos investimentos, assegurada por recursos de outro programa e da própria instituição.

Em âmbito nacional, estava anunciada uma grande mudança na Educação Profissional a partir da Lei n.º 11.892, de 28 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais. O CEFET de São Vicente do Sul passou a integrar o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); essa instituição apresenta uma estrutura *multicampi*. Em 2009, integravam o IFFAR, além do CEFET de São Vicente do Sul, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, com as suas Unidades Descentralizadas de Ensino, e também uma Unidade Descentralizada de Ensino do CEFET de Bento Gonçalves (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009).

Ainda em 2009, o IFFAR iniciou os trabalhos da Assessoria de Ações Inclusivas, setor ligado à pró-reitora da instituição. Essa assessoria teve como objetivo inicial implementar o NAPNE nos *campi* existentes desde a primeira fase da

implementação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009).

Em âmbito nacional, o Programa TECNEP organizou um Curso de Especialização em Educação Inclusiva, ministrado pelo antigo CEFET - Mato Grosso, atual Instituto Federal de Mato Grosso, na modalidade EAD semipresencial. O polo da pós-graduação, no Estado do Rio Grande do Sul, foi o Instituto Federal de Bento Gonçalves. Sobre esse curso, relata a Gestora 2:

Antes disso eu gostaria de falar que em 2009 a Ação TECNEP foi importantíssima, ela estava bastante voltada para a formação de pessoas, capacitação, e ela promoveu uma especialização em Educação Inclusiva [...]. (GESTORA 2).

Quando o Programa TECNEP estava consolidado, com dez anos de existência, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, na época tendo como secretário Elieser Pacheco, emitiu a Portaria n.º 29, de 25 de fevereiro de 2010. Essa portaria veio para instituir grupos de gestores nos mesmos moldes anteriores, ou seja: manteve a gestão descentralizada; buscou distribuir incumbências diferenciadas aos gestores da esfera central, regional e estadual; determinou que os gestores, com apoio do NAPNE e de especialistas, trabalhassem no sentido de construir um Projeto Político Pedagógico fundamentado na Educação para a Convivência na Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

O Programa TECNEP, lançado em 2000, previa a implementação e a avaliação dessa política apenas em seu processo de implementação, porém a Portaria n.º 29, de 2010, quando tratou das incumbências da gestão central da Ação TECNEP, mencionou que, dentre elas, estava supervisionar e avaliar as ações voltadas para inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, indicando que a política de inclusão já havia superado o processo inicial e que não requeria apenas implementação.

Em dezembro de 2010, foi lançado o livro *Ação TEC NEP: humanizando a Educação Profissional e Tecnológica*, organizado pela Coordenação de Educação Profissional Inclusiva, a cargo do professor Franclim Nascimento. Nesse livro, foram registradas experiências de ações de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede de Educação Profissional e Tecnológica, contando com nove temáticas desenvolvidas desde o início das atividades da Ação TECNEP.

A política chegou ao seu ápice, em âmbito nacional, por força da Portaria n.º 29, de 2010, reafirmando a organização traçada pelo anteriormente denominado Programa TEC NEP, agora Ação TECNEP. Ela também foi impulsionada pelo lançamento do livro com o relato de experiências técnico-científicas de inclusão, demonstrando que era expressivo o seu desenvolvimento na Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Em âmbito local, a criação da instituição *multicampi* Instituto Federal Farroupilha e, neste, da Assessoria de Ações Inclusivas, com o objetivo de fundação dos NAPNE em cada *campus*, demonstra que as bases estavam sólidas no processo de inclusão começado em 2005.

Por meio da Coordenadoria de Ações Inclusivas da SETEC/MEC, em 2011, foi editado o documento “Ação TEC NEP Dez Anos Depois... Censinho 2011”, o qual buscou registrar os dados da implementação da Ação TECNEP nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Foi realizada uma pesquisa por meio de questionários encaminhados às instituições; foram respondidos 196 questionários dos 401 encaminhados. A coordenação do programa atribui como causa para algumas instituições não terem respondido o fato de que estavam sendo implementadas em 2010. Esse documento foi a última produção da Coordenadoria de Ações Inclusivas, extinta em 2011 (BRASIL, 2011).

Rosa (2011) corrobora com Nascimento (2013) quanto ao fim da Ação TECNEP de forma abrupta em 2011, com a extinção da Coordenadoria de Ações Inclusivas. Segundo o autor, houve uma reestruturação nas secretarias do Ministério da Educação, sendo extinta a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Essa mudança atingiu também a SETEC, que pôs fim à Coordenação de Ações Inclusivas.

Não houve tempo para a implementação do Momento 4, que seria a instrumentalização dos NAPNE (com recursos multifuncionais e formação de recursos humanos para um melhor atendimento), pois a SETEC extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011 (NASCIMENTO, 2013). Ao contrário do que se supunha, a Ação TECNEP foi descontinuada, conforme apontam os gestores e implementadores, devido à mudança de governo. Nesse contexto, a Coordenação de Ações Inclusivas, a qual compunha o organograma da SETEC e era também a gestão central da Ação TECNEP, deixou de existir.

Na nova organização, o governo delegou funções à Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que havia sido criada, em 2004,

para articular-se às demais secretarias das políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação a todos os brasileiros, considerando suas especificidades, seja de etnia, gênero ou idade. A SECAD, em síntese, tornar-se-ia SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, passando, assim, a gerir todas as políticas de inclusão:

[...] houve toda uma mudança de cadeiras e houve também uma alteração; quanto ao TECNEP, simplesmente as pessoas saíram e acabou, não sei se tem papel eu acho que não, deve ter algum lá dentro da SETEC e foi o “i” para a SECADI de inclusão. Então o SECAD virou SECADI com o “i” de inclusão a SEESP acabou, foi tudo para o SECADI. (GESTORA 2).

Destacam Nascimento e Portes que a SETEC transferiu as ações de inclusão para a SECADI, oficialmente, em 2012:

Em julho de 2012, em um evento em Brasília, a SETEC “passou” suas ações de inclusão para a recém-criada Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, justificando que aquele locus seria um espaço ideal para a continuação dos trabalhos. Criou-se uma expectativa muito grande em toda a Rede Federal, pois, em tese esse seria o procedimento certo a fazer. No entanto, a partir daquela data, a SECADI não desenvolveu nenhuma atividade ou ação que justificasse a mudança e, quando questionado o porquê disso, sempre diz que quem coordena a Rede Federal é a SETEC. (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p. 91).

A SECADI teve funções ampliadas e com foco em toda a educação básica e, pelo exposto, não assumiu as funções de ações de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Isso fez com que a Educação Profissional e Tecnológica não ficasse devidamente contemplada, pois perdeu o canal de comunicação quando foi extinta a Coordenadoria de Ações Inclusivas e não obteve outra via para a continuidade dos trabalhos. Conforme salienta a Gestora 2:

[...] eu que vivi toda esta parte, nós não tínhamos mais ninguém de conhecido e ninguém que defendia as Escolas Agrotécnicas e os CEFET e depois os Institutos, não havia mais aquele olhar, era um olhar geral, olhar de quem é da SECADI. (GESTORA 2).

A Ação TECNEP tem importância por sua historicidade, posto que é a política pioneira de educação inclusiva em Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Mesmo apresentando falhas, ela garantiu espaço e abertura para uma camada da população brasileira que não tinha acesso à Educação Profissional. Em âmbito local,

a principal implicação de sua implementação foi formar bases sólidas para o processo de inclusão na instituição.

Nessa política pública, podem-se perceber três etapas de sua historicidade muito evidentes: seu início, seu ápice e seu declínio. O início tem como critério o ano de sua implementação em contexto nacional, no ano de 2000, não coincidindo com o início da incipiente implementação local, em 2005, embora essa data seja dada como o marco inicial. Destaca-se que houve uma determinação do Ministério da Educação para que a política fosse implementada.

Assim, entende-se que a política atingiu seu ápice em âmbito nacional, com reconhecimento da SETEC por meio de portaria, endossando a organização que já contava com uma década e vários feitos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Seu ápice local foi marcado com a consolidação do processo de inclusão e com a criação da Assessoria de Ações Inclusivas, visando ampliar a Ação TECNEP em todos os *campi* do IFFAR.

Seu declínio resultou, de forma abrupta, na sua extinção, em 2011, com a descontinuidade dos trabalhos propostos, pela mudança de governo e consequente mudança em estratégias de ações inclusivas. Isso se refletiu em uma lacuna na Educação Profissional e Tecnológica.

As contradições do processo de implementação da política de inclusão, as quais foram evidenciadas nas falas das gestoras, tais como a resistência inicial de servidores técnico-administrativos e professores, a falta de recursos financeiros e também de pessoal qualificado, a não existência de espaço físico e equipamentos adequados para os trabalhos, foram encaminhadas de modo que as implicações para a realidade da instituição acumularam ações e experiências que a tornaram inclusiva. A historicidade da implementação da Ação TECNEP reflete implicações para a instituição no sentido de que, mesmo apresentando contradições, aconteceram mediações e sínteses.

No processo de desenvolvimento da historicidade da implementação da Ação TECNEP, no *campus* de São Vicente do Sul, percorreu-se um caminho rumo à acessibilidade da instituição, que se traduziu pela eliminação de barreiras para a concretização de ações e experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM EPT: A AÇÃO TECNEP COMO MEDIAÇÃO

Analisar as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão no processo de implementação da política Ação TECNEP possibilitou perceber os movimentos desse processo e suas mediações¹⁸, as quais geraram implicações para a instituição. Assim, tiveram-se como mediação a Ação TECNEP e a prática de inclusão do IFFAR. A implementação da Ação TECNEP foi alicerçada sobre três objetivos: a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Profissional, a permanência desses estudantes nas vagas acessadas e a conclusão do curso acessado. Foi a partir desse referencial que ações começaram a ser pensadas nos âmbitos nacional e local, conforme a Portaria n.º 29, de fevereiro de 2010:

Art 1º - Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais 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, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]. (BRASIL, 2010, p. 1).

No contexto desse estudo, fez-se necessário analisar as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes auferidas no processo de implementação, com vistas a identificar as implicações geradas no *campus* SVC.

A próxima seção, deste trabalho, busca evidenciar aspectos referentes à inclusão do público com necessidades educacionais especiais nas vagas da instituição.

5.1 AS AÇÕES E AS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NO IFFAR

O processo de concretização da inclusão inicia quando a pessoa com necessidade educacional especial acessa a vaga na instituição de educação profissional desejada. Os objetivos a serem atingidos pela Ação TECNEP pressupõem, primeiro, a inclusão dos sujeitos da política pelo acesso às vagas.

¹⁸ Mediação: ver página 29.

Porém, o que se evidencia é que, em função da autonomia institucional, o acesso às vagas, na Educação Profissional e Tecnológica, ocorreu de modo diferenciado nas instituições. Conforme os dados obtidos no Censinho TECNEP, até o ano de 2011, a Ação TECNEP, em âmbito nacional, não contava com uma única forma de acesso às vagas nos estabelecimentos educacionais. Em algumas, havia reserva de vagas e, em outras, não; assim, cada instituição atuava conforme suas diretrizes de acesso às vagas. Nesse contexto, em resposta ao Censinho, as instituições responderam que apenas 23 % tinham reserva de vagas para pessoas com deficiências (BRASIL, 2011).

O CEFET de São Vicente do Sul, quando começou a implementar a política de inclusão, não tinha reserva de vagas. A exigência feita pela instituição era a comprovação de grau de estudo formal suficiente para o acesso à vaga desejada, ou seja, se a vaga a ser acessada era de nível técnico, o candidato deveria comprovar a educação formal recebida em nível fundamental; caso o curso fosse de nível superior, deveria comprovar o ensino médio, e assim sucessivamente, conforme relata a Gestora 2.

Inicialmente a gente começou a divulgar em todos os processos seletivos as vagas para pessoas com deficiência, nos editais, e as pessoas com deficiência, comprovando que tinham ensino de primeiro grau ou ensino médio, no caso, já podiam ingressar no seu curso. (GESTORA 2).

No ano de 2008, o CEFET passou a Instituto Federal Farroupilha, obtendo, em 2009, o regulamento de Ações Afirmativas, e, com isso, a reserva de vagas. Aos estudantes com necessidades educacionais especiais, foi destinado o percentual de 5 % das vagas nos cursos. Atualmente, o processo seletivo é realizado de forma adaptada às necessidades do candidato, indicadas no ato da inscrição:

As pessoas com necessidades educacionais especiais entram por meio de processo seletivo, só que o processo seletivo ele é diferenciado. A inscrição é realizada numa modalidade, que é para pessoas com deficiência, e aí faz todas as considerações se precisa de leitor, de transcritor, de lupa se for cego; então é um processo seletivo inclusivo, porque na verdade ele é diferente do processo seletivo para todos. Para isso, tem todo um preparo no Instituto, por exemplo, nós estamos em novembro e em setembro começou o processo interno. Nesse ano, vai ter uma aluna inclusa acredito que ela seja aprovada no processo seletivo, ela tem deficiência mental, aí já fizemos todo o levantamento do que ela precisa, já está bem próximo agora e a gente já está com tudo. (GESTORA 3).

Em entrevista a estudantes com necessidades educacionais especiais, em uma questão que versava sobre o grau de dificuldade para acessar à vaga, os alunos destacaram que não tiveram dificuldades nesse quesito, e um estudante salientou que foi necessário estudar muito, mas não apresentou dificuldades na hora da prova. Os cinco estudantes entrevistados afirmaram não terem tido dificuldades para acessar a vaga no curso desejado. O quadro 2 apresenta as respostas dos estudantes entrevistados para essa questão:

Quadro 2 – Respostas dos estudantes quanto ao grau de dificuldade para acesso à vaga (realização da prova)

| Estudante* | Curso acessado | Grau de dificuldade para acessar a vaga | Total de matrículas |
|-------------------|------------------------------------|--|----------------------------|
| Alice | Ciências Biológicas – Licenciatura | Não teve dificuldades | |
| João | Tecnologia em Gestão Pública | Não teve dificuldades | |
| Pedro | Administração | Não teve dificuldades | |
| Francisco | Técnico de Informática | Não teve dificuldades | |
| Luca | Técnico em Zootecnia | Não teve dificuldades | |
| TOTAL | | | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

* O nome dos estudantes é fictício, com vistas a preservar sua identidade.

Assim, pelo relato das gestoras e também dos estudantes, confirma-se que o acesso é um elemento de êxito no processo de implementação da política de inclusão no *campus*. Os estudantes, em sua maioria, revelaram não ter dificuldades no acesso às vagas. Quanto aos dados de estudantes inclusos por ano, conforme disponibilizados em pesquisa de campo, são apresentados no quadro 3.

Quadro 3 – Acesso às vagas por ano

(continua)

| Estudante | Curso | Ano de ingresso |
|------------------|--|------------------------|
| André | Técnico em Informática | 2007 |
| Anderson | Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas | 2007 |
| Samuel | Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas | 2007 |
| Lucas | Técnico em Informática | 2007 |
| Cláudio | Técnico em Informática | 2007 |
| Vicente | Técnico em Informática | 2007 |

Quadro 3 – Acesso às vagas por ano

(conclusão)

| Estudante | Curso | Ano de ingresso |
|----------------------------|---|-----------------|
| Marcos | Técnico em Agricultura | 2007 |
| João | Técnico em Zootecnia | 2008 |
| Felipe | Técnico em Informática | 2008 |
| Pedro | Curso Técnico em Informática | 2009 |
| Marilene | Curso Técnico em Vendas – Modalidade EJA – Profissionalizante | 2011 |
| Carlos | Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas | 2011 |
| Carla | Proeja em Vendas – Prática Profissional | 2013 |
| Manoel | Licenciatura em Ciências Biológicas | 2014 |
| Ana | Licenciatura em Ciências Biológicas | 2014 |
| Crisvander | Técnico de Manutenção e Suporte de Informática | 2016 |
| Luís | Tecnologia em Gestão Pública | 2017 |
| Carlos | Administração | 2017 |
| Derli | Administração | 2017 |
| TOTAL DE MATRÍCULAS | | 19 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que não consta, no quadro citado, uma vaga destinada a um estudante que não efetuou matrícula. Logo, os dados revelam que as vagas reservadas aos sujeitos da política de inclusão institucional, em 2017, foram acessadas por uma quantidade expressiva de alunos, do ponto de vista quantitativo. Considerando a ampliação de alunos com necessidades educacionais especiais acontecida no ano de 2017, infere-se que a política de inclusão da instituição segue em ampliação.

Porém, a reserva de vagas e o processo seletivo adaptado são apenas uma parte no processo de inclusão. A implementação da política Ação TECNEP, em relação ao acesso às vagas, trouxe implicações como reserva de vagas, processo seletivo adaptado e necessidade de gerar meios de permanência dos estudantes.

Assim, foi preciso tornar o *campus* acessível em todos os aspectos, para que os alunos inclusos possam permanecer e concluir o curso acessado. Na próxima seção, constam as ações e as experiências para essa permanência.

5.2 AS AÇÕES E AS EXPERIÊNCIAS PARA A PERMANÊNCIA NO IFFAR

Sobre a permanência dos estudantes inclusos em seus cursos, Ribeiro comenta:

Alcançar os objetivos da política de inclusão implica remover barreiras no sentido de modificar a realidade das instituições de educação profissional para atender aos ideais de inclusão partindo de que a noção de inclusão [...] implica uma mudança de perspectiva educacional, na qual as diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas e cognitivas dos estudantes passam a ser respeitadas e valorizadas. (RIBEIRO, 2016, p. 38).

É durante a permanência que se efetiva a inclusão, e, para isso, é preciso superar contradições, as quais são evidenciadas no decorrer desse processo, por meio de mediações, pois existe um quadro geral a ser considerado para a permanência, como a eliminação de barreiras. Cada indivíduo apresenta um quadro específico, que demandará mediações no sentido de que a educação formal se concretize. Desse modo, as ações para garantir a permanência dos sujeitos inclusos fizeram-se construir pela instituição.

Em entrevista realizada com a Gestora 2, oportunidade em que foi questionada sobre o processo de permanência dos sujeitos inclusos pela Ação TECNEP, ela destacou:

Na verdade, para a inclusão, a gente buscou em todos os caminhos a questão atitudinal, a questão pedagógica, buscando formação e adaptando conforme a necessidade específica desse estudante, e desde seu acesso pelo processo seletivo adaptado e a permanência, então também é um continuum, nós tivemos situações em que tivemos sucesso e outras que o aluno desistiu. (GESTORA 2).

A quebra de barreiras evidenciou-se como condição para a instituição alcançar a permanência dos estudantes, cujo processo aconteceu por mediações. Siluk e Paulo (2014) consideram ser o acesso uma não garantia de possibilidades de permanência desse público na educação escolar. O processo de mediação de barreiras, entendido como construção indispensável para acessibilidade, foi contemplado na Política Nacional de Educação Especial, em 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traz, entre seus objetivos, o entendimento de que, para o acesso e a permanência (participação, aprendizagem) dos sujeitos com necessidades

educacionais especiais, as condições para a acessibilidade devem ser garantidas, englobando aspectos de acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação (BRASIL, 2008b).

Respaldando essa política, a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define, de forma abrangente, o que é acessibilidade e barreiras:

Art. 3º - Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se
I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (BRASIL, 2015, p. 1).

A referida lei especifica, ainda, diferentes tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas. Sasaki (1997) enfoca o debate em torno da acessibilidade, identificando a existência de seis dimensões, as quais implicam, necessariamente, a eliminação das barreiras que constituem sua condição, a saber, acessibilidades arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

O processo voltado a atender as condições de acessibilidade, conforme destaca Gil (2006), dependerá de cada ambiente e, também, de posturas e atitudes, as quais são marcadas por movimentos e participação de todos.

Considerando a tipificação de barreiras contida no Estatuto da Pessoa com Deficiência e as dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki (1997), entende-se que o desenvolvimento da pesquisa, no IFFAR de São Vicente do Sul, salientou, durante o processo de implementação, ações no sentido de eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais.

Logo, os trabalhos de implementação da política de inclusão Ação TECNEP iniciaram-se tendo, no horizonte, a necessidade de eliminar as barreiras ao processo de inclusão, começando por mediar barreiras atitudinais.

5.2.1 A prática rompendo com barreiras atitudinais

As barreiras atitudinais, segundo Mendonça (2013), partem de preconceitos e estereótipos, e são causa de discriminação. Assim sendo, Ribeiro destaca que “Barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 57). As implicações para a instituição surgirão no decorrer do desenvolvimento dos meios para a eliminação de barreiras atitudinais.

Logo, no princípio da implementação, ainda não havia estudantes inclusos; as ações no sentido de romper as barreiras atitudinais concretizaram-se em sensibilizações por meio de grupos de estudos, as quais precisaram vencer resistências, conforme registrado em entrevista à Gestora 1:

Então eu convidava as pessoas, mas parece assim que sempre tinha uma resistência para as pessoas participarem. Eu marcava, a gente marcava a data na reunião e depois a cada nova reunião eu tinha que no dia sair de sala em sala chamando as pessoas para a reunião senão não iam. (GESTORA 1).

No encontro nacional da Ação TECNEP, ocorrido em 2005, em Brasília, a professora que representava a instituição foi informada sobre as primeiras temáticas sobre as quais deveriam atuar como formadores, visando à sensibilização e à formação: O que é a inclusão? Como receber na instituição as pessoas com necessidades educacionais especiais? Essa foi uma sugestão da Ação TECNEP. Os encontros aconteciam quinzenalmente, segundo a Gestora 1. Além das temáticas introdutórias, os grupos de estudos buscavam a presença de profissionais como psicopedagogos e educadores especiais, visando à formação em uma área até então pouco conhecida pela maioria dos professores e técnicos do CEFET. “As temáticas de estudos giravam em torno das dificuldades de aprendizagem, tais como dislalia, discalculia, e também versavam sobre surdez, deficiência visual e outros”. (Gestora 2).

Para romper as barreiras atitudinais no *campus*, foram realizados trabalhos diversificados, alguns de abrangência regional, buscando sensibilizar para questões da inclusão a comunidade externa à instituição. Foram realizadas oficinas com o

objetivo de trabalhar a inclusão de forma lúdica, e também foram realizadas palestras, visando envolver todos os servidores, estudantes e comunidade.

Desenvolveu-se o Projeto Etiqueta na Convivência com Pessoas com Deficiências, que teve duração de dois anos e meio. O Projeto contou com a participação de dois alunos surdos, que eram bolsistas, conforme narra a Gestora 2:

[...] a gente fez aqui dentro com vários públicos e lá fora também, São Vicente, Cacequi e Jaguari a gente ia e mostrava, desde aquele simples de por a venda nos olhos, de comunicação em libras, de andar em cadeira de rodas de muleta, assim como tem muita gente que faz, mas é necessário, as pessoas se dão por conta de que elas precisam se sensibilizar, então nós fizemos [...]. (GESTORA 2).

O projeto, que buscava levar as pessoas a pensarem sobre as situações cotidianas das pessoas com deficiências, fez com que os participantes, que eram membros da comunidade escolar e também da comunidade externa ao *campus*, refletissem sobre as questões relativas à inclusão, de modo lúdico e descontraído.

O processo de mediações das barreiras atitudinais tornou-se um contínuo, apresentando-se como mais uma implicação da implementação da Ação TECNEP no *campus*. As formações com intenção de eliminar barreiras atitudinais mostraram-se importantes desde o início da implementação, conforme destaca uma gestora:

Há a questão das formações, sempre que possível tem alguém falando alguma coisa sobre a inclusão, essas palestras, estes debates, eles servem para quebrar as barreiras atitudinais, que já melhoraram bastante perto do que tinha antes. (GESTORA 2).

Assim, atualmente, a instituição mantém formação continuada sobre inclusão educacional. Quando questionada sobre as ações desenvolvidas para romper as barreiras atitudinais, relata a Gestora 3:

Nós temos investido bem pesado na formação continuada, no decorrer do ano fizemos um outro seminário, ele tem um encontro por mês pra que a gente possa falar, ouvir e também perguntar é bem uma formação continuada, tem vezes que com o pessoal aqui de dentro e tem vezes que com quem a gente convida para conversar conosco. E o dia a dia mesmo a gente procura sempre demonstrar que está incluindo e fazendo esse chamamento para os colegas que ainda tem certa resistência. (GESTORA 3).

Conforme salientado em entrevista com a Gestora 2, há o entendimento de que as barreiras atitudinais manifestam-se junto às outras barreiras, devendo ser alvos de trabalho constante, pois os avanços para vencer as demais barreiras acontecem vencendo, antes, a primeira. O trabalho no sentido de romper barreiras atitudinais no *campus*, entendido nessa profundidade, trouxe como implicações para a instituição a possibilidade de quebra das demais barreiras, a organização sistemática de cursos de formação na temática de inclusão e a redução de resistências, na medida do esclarecimento da comunidade.

Assim sendo, entende-se que as barreiras atitudinais são um primeiro passo rumo à acessibilidade. É necessário garanti-la antes das demais barreiras, assim como com as arquitetônicas, que são apresentadas na subseção seguinte.

5.2.2 A eliminação das barreiras arquitetônicas

Quanto à dimensão da acessibilidade arquitetônica, com vistas à implementação da política de inclusão, esta passou, necessariamente, pelo processo de eliminação das barreiras arquitetônicas. A Lei n.º 13.146/15 define, além de uma noção geral de barreiras, também as que são consideradas arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados (BRASIL, 2015). Sobre a acessibilidade dessa dimensão, Sasaki (1997) afirma que ela é possível quando as barreiras arquitetônicas deixam de existir nos ambientes físicos. Gil considera:

[...] as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são o preconceito, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, porque estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do 'homem perfeito' [...]. (GIL, 2006, p. 1).

A importância da eliminação das barreiras arquitetônicas foi salientada desde o início da implementação. Os trabalhos nesse sentido começaram a ser desenvolvidos nas primeiras reuniões de formação e sensibilização, buscando refletir sobre como, na parte física, as instituições tinham que se organizar para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais:

E até em relação à compreensão da adaptação da estrutura física havia uma dificuldade das pessoas de entender na época, eles pensavam assim:

'Tem um cadeirante, então a sala que o cadeirante usa é que deve ter uma rampa', aí fazer entender que a escola inteira tem que se organizar para esta pessoa circular por todos os espaços com a maior independência possível, essa foi uma dificuldade. (GESTORA 1).

O relato da Gestora 1 torna possível inferir o que era concreto, na realidade local, quanto ao entendimento sobre a inclusão escolar, e o quão distante da compreensão do processo de inclusão o CEFET de São Vicente do Sul encontrava-se quando do implemento da Ação TECNEP. Entretanto, esse contexto veio a alterar-se, sendo que os debates incipientes deram lugar a implicações que destacam, na instituição, os avanços obtidos quanto à acessibilidade arquitetônica.

As primeiras ações no sentido de romper barreiras arquitetônicas foram as construções de rampas, de modo improvisado. Um dos fatores considerados relevantes para a efetivação da acessibilidade arquitetônica foi o fato de que o CEFET atuava em âmbito de educação superior, e o MEC avaliava os cursos superiores considerando uma série de dimensões para um bom desempenho, uma dessas sendo a Avaliação de Acessibilidade.

A avaliação quanto à acessibilidade para as instituições de educação superior surgiu a partir da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nela, considerou-se uma série de dimensões obrigatórias, as quais viriam a ser avaliadas pelo SINAES. Uma dessas dimensões, prevista no artigo terceiro da referida lei, é a da responsabilidade social da instituição, na qual deve ser verificada a sua contribuição para a inclusão social (BRASIL, 2004).

Tinha rampa, não tinha elevador, mas foi um caminho, já tinham algumas coisas feitas, algumas estruturas, como a nossa instituição tem 62 anos é um tempo, e exige recursos para fazer mudanças, então foi gradativo. Houve as reformas e colocaram rampa em tudo que foi porta de sala para atender as leis, mas a largura da porta não resolveu ou do banheiro não resolveu, então havia a inexperiência em achar qual o ângulo daquela rampa. (GESTORA 2).

Conforme o relato da Gestora 2, no início da implementação, prevalecia a construção antiga do CEFET. A qualidade das ações no sentido de romper barreiras arquitetônicas foi conquistada com o conhecimento e a aplicação da NBR-9050, e também considerando as limitações dos alunos inclusos na instituição.

A implementação da política no *campus* procurou observar as necessidades individuais de cada estudante incluso; assim, os alunos foram convidados a falar sobre suas dificuldades, para que se pensassem ações para eliminar barreiras. Em resposta a uma questão sobre as possíveis dificuldades de deslocamento de um aluno incluso cadeirante, este relatou: “Não, dentro do campus não. Até o que eu tinha eu pedi e imediatamente foi arrumado que é uma rampinha na pracinha do CIEDI lá, botaram uma rampinha de madeira” (Crisvander)¹⁹.

A atenção a necessidades peculiares de cada aluno incluso pela equipe da instituição é também posta em relevo pelas Gestoras 2 e 3, sendo encarada como uma postura necessária e que trouxe implicações positivas:

[...] e todas as mudanças, piso tátil até a moradia, na sala de aula em todos os lugares foi também pela presença dos estudantes porque é uma coisa que você vive no dia a dia a presença deles e a necessidade deles e eles são os nossos melhores avaliadores se está bom ou não está, eles dizem. (GESTORA 2).

[...] com barreiras arquitetônicas, num primeiro momento nós convidamos o nosso aluno cadeirante para dar uma volta em todo o campus para ele nos dizer “O que a gente poderia mudar? O que a gente poderia melhorar, ou onde? Porque estamos sempre mexendo na parte arquitetônica, a gente priorizamos o aluno cadeirante, pois só temos um, e ele nos disse. Então, juntamente com o engenheiro providenciamos todas as mudanças fizemos rampa, melhoramos o acesso a cantina, também a sala do NAPNE, a sala dos recursos dividimos e fizemos um espaço para ele, porque ele também demanda de um tempo para descansar [...]. (GESTORA 3).

A partir de 2008, as mudanças qualitativas que começaram com a aplicação da NBR 9050/2004 foram somadas às reuniões do NAPNE com engenheiros e arquitetos, visando construir o Plano de Acessibilidade Arquitetônica do já então Instituto Federal Farroupilha. As reuniões iniciais do NAPNE com especialistas das áreas de engenharia e arquitetura evoluíram para a participação do NAPNE e da Coordenadoria de Ações Inclusivas (CAI) na Comissão de Infraestrutura de cada *campus* do IFAR. Nessa Comissão, são avaliados todos os projetos de construções a serem realizados no *campus*, e a relevância desse fato para a implementação e consolidação da política revela-se na fala da Gestora 2:

Na questão então fazia parte a Coordenação do NAPNE e CAI (Coordenação de Ações Inclusivas) fazem parte da Comissão de Infraestrutura de todos os Campus, então, nenhum projeto passa sem a gente dar o aval, se não tem a nossa assinatura não passa, foi amarrado de tal forma que o projeto novo não passa lá na central, lá na reitoria na

¹⁹ Nome fictício.

Comissão de Infraestrutura, de lá não sai, se não tiver a assinatura do Coordenador de Ações Inclusivas e do NAPNE (que vai acompanhar todas as discussões). (GESTORA 2).

Em 2013, foi aprovado o Plano de Acessibilidade Arquitetônica e Estrutural da Instituição. Esse Plano resultou das reuniões realizadas entre os especialistas da área, os Coordenadores do NAPNE e a Coordenadoria de Ações Inclusivas. O documento determina que cada *campus* tenha, em sua estrutura, uma Comissão de Infraestrutura composta por diretor geral, diretor de ensino, coordenador de ações inclusivas ou coordenador do NAPNE, engenheiro e servidor responsável pela engenharia. Na Reitoria, ficou instituída uma Comissão de Infraestrutura geral do *campus*, composta pelos engenheiros do IFFAR e por um professor de arquitetura.

O plano estabelece que as comissões sejam responsáveis por observar, nos projetos arquitetônicos, as especificações necessárias à acessibilidade arquitetônica, devendo estabelecer metas para a execução do que está contido no documento. As dimensões de acessibilidade comunicacional e acessibilidade física são consideradas, no documento, componentes da Acessibilidade Arquitetônica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2014).

As Gestoras 1 e 4 corroboram o entendimento sobre as conquistas referentes à acessibilidade arquitetônica:

Então, este foi um processo, mas foi progressivo, tanto que nós temos um dos Campi hoje, até pela estrutura física, mais acessíveis do IF Farroupilha, tem elevador, tem o piso tátil, tem identificações em braile ainda falta a comunicacional para todas as pessoas, alguns totens, isto tudo era processo e projetos que tinha e está ainda se adequando aos poucos. (GESTORA 1).

[...] hoje acredito que já está totalmente adaptado, a gente tem em todos os locais acesso para cadeirantes e piso tátil também, pois tivemos dois alunos com deficiência visual, então acho que está tudo bem sinalizado. (GESTORA 4).

A acessibilidade arquitetônica do *campus* São Vicente do Sul foi registrada em diário de campo. É possível observar, desde a entrada da instituição, a ausência de barreiras arquitetônicas, evidenciando as condições de acessibilidade. Porém, o processo continua em construção. Após conversa informal com o engenheiro responsável pela acessibilidade arquitetônica, ele destacou que ainda há muito a fazer para adequar totalmente a instituição, o que depende de verbas para

investimentos. Contudo, o período não é favorável, pois houve redução de investimentos por parte do governo federal para repasse à instituição.

Desse modo, observa-se que, com o desenvolvimento do processo de mediações das barreiras arquitetônicas, houve implicações positivas para a instituição, no sentido de que se qualificaram ações com vistas à acessibilidade. Elas partem, no início, para a execução sem conhecimento prévio, atuando no improviso, conforme relatado nas falas das gestoras; entretanto, avançam no sentido de tornar o *campus* acessível arquitetonicamente, destacando-se como um produto muito positivo da implementação da Ação TECNEP. As ações e as experiências visando à acessibilidade arquitetônica culminam na elaboração do Plano de Acessibilidade Arquitetônica da instituição, o qual representa uma síntese do processo desenvolvido.

Paralelamente, nesse processo de eliminação de barreiras, ganham relevo, também, os trabalhos realizados no sentido de romper barreiras pedagógicas.

5.2.3 A experiência do IFFAR com as barreiras pedagógicas

Sobre as barreiras pedagógicas, esclarece Mendonça:

As barreiras pedagógicas são identificadas como aquelas que 'incluem metodologias para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos, para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. (MENDONÇA, 2013, p. 12).

A implementação da política de inclusão, no que se refere à quebra de barreiras pedagógicas, passou, necessariamente, por um processo de sensibilização dos professores e de quebra de barreiras atitudinais, pois a participação docente, no começo do processo de implementação, não foi expressiva. Visando garantir a participação nas reuniões de formação, foi estabelecida pela direção de ensino a prática da convocação, conforme revela a fala da Gestora 2: "Nós íamos fazendo, então existe o contágio, as pessoas vão se contagiando e ao mesmo tempo nós chegamos a fazer convocação com a direção de ensino, tinha que ter assinatura". (GESTORA 2). A Gestora 4 também comenta:

Sobre a aceitação da formação dentre os servidores- olha, o que vou dizer, como é convocação está, assim, aumentando um pouco a participação, mas

mesmo assim não é o número esperado como queríamos, a questão da inclusão é uma questão de todos, uma responsabilidade de todos. (GESTORA 4).

Os cursos de formação buscavam esclarecer pontos importantes do processo de inclusão educacional, pontos que tratam da concretização da inclusão escolar. No sentido de eliminar barreiras para a concretização da inclusão, Carvalho (2009) considera que os cursos de formação são importantes para que os educadores possam ressignificar suas práticas. Essas oportunidades são comentadas pela Gestora 2:

[...] nós buscamos conhecimento para saber o que é uma adaptação? O que é a flexibilização curricular? Então todo este trabalho, isto foi um aprendizado foi em oficinas, rodas de conversa trocas de conhecimento para realmente a gente buscar alternativas, estratégias de adaptações em conteúdos de professores e nós sempre fomos dessa forma, não tínhamos educador especial [...]. (GESTORA 2).

A adaptação curricular deve compreender, além dos métodos, também os recursos e as técnicas que podem ser utilizadas para melhorar as condições de aprendizagem do alunado (MENDONÇA, 2013). Essa perspectiva é definida por Carvalho como sendo “Modificações realizadas pelos professores [...] e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno”. (CARVALHO, 2009, p. 84).

Desse modo, a adaptação curricular esteve presente no processo de implementação da política, tendo implicações positivas e representando uma reserva de experiências para o NAPNE e para o grupo de professores. Em entrevista com um aluno egresso do Curso Técnico em Zootecnia, ele destaca o quanto aprendeu e o domínio que tem de sua área de conhecimento.

Destacou-se, também, por parte da Gestora 1, o trabalho em equipe realizado por professores, orientadores educacionais e supervisores, os quais se reuniam para pensar formas de adaptação curricular, englobando o grupo que iria trabalhar com casos específicos. Nesse sentido, Araújo (2014) destaca o quão importante é para a inclusão que a escola considere as características do educando em suas especificidades.

A Gestora 2 esclareceu parte significativa do processo de adaptação curricular:

Então este professor juntamente com o NAPNE, equipe pedagógica ia vendo o que era possível fazer, o que o professor de determinada disciplina fez que deu certo e o que era possível o outro fazer, então houve uma socialização das experiências para buscar estratégias pedagógicas. O que ele(professor/a) fazia nas oficinas, nas rodas de conversa era mostrar quais - não existe receita, isto tem em tudo que é lugar, mas tem alguns aspectos importantes dentro da deficiência que revela como que pode investir mais, para buscar desenvolver suas potencialidades, então quais as estratégias, por isso o pedagogo trabalhava bastante nesta parte, então nós fomos fazendo com que houvesse adaptações na sala de aula no próprio curso inclusive no PPC e PPI colocando ali que há necessidade de flexibilização curricular, quando necessário, então qual era a nossa preocupação? É fazer aquilo sem achismos é legalizar tudo o que estamos fazendo tanto que nós pensamos em todos os olhares todas as interfaces, então na área de educação todos os PPCs foram adaptados buscando a flexibilização. (GESTORA 2).

A noção de flexibilização curricular que a instituição traz no PDI denota que ela assume, entre outras, as vivências da aprendizagem. Quanto aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), há o entendimento de que cada curso tem seu tempo e espaço, o que representa a flexibilização curricular na perspectiva da politecnia (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA, 2009).

Entende-se que, ao assumir o princípio de politecnia como fundamento da flexibilização curricular, a instituição evidencia seu compromisso com a ruptura dos pressupostos da dualidade entre educação profissional e educação geral, e, assim, oferta aos sujeitos inclusos na educação profissional uma concreta educação para e pelo trabalho. Assim sendo, a flexibilização curricular veio a impactar diretamente nos métodos de aprendizagem e nas avaliações dos estudantes na instituição.

No processo de permanência do estudante na instituição, a avaliação é um elemento importante e definidor; para isso, em âmbito nacional, a gestão central da Ação TECNEP buscou dar respostas no sentido de possibilitar o processo de avaliações por meio de uma Comissão de Avaliação.

Conforme registrado pela Gestora 2, essa Comissão da SETEC/MEC era composta por representantes ligados ao TECNEP, os quais se propunham a avaliar o processo de aprendizagem do estudante incluso no final do curso. A Comissão esteve no *campus* para avaliar o caso de um aluno com deficiência múltipla (intelectual, físico-motora e de fala). O referido estudante acessou a vaga no curso técnico, já tendo concluído o ensino médio em outra instituição. Foram realizadas adaptações curriculares e várias estratégias pedagógicas para que ele aprendesse,

além de todo o processo ser registrado em relatórios adaptados; os avanços vieram e ele se formou. A Comissão foi à instituição e referendou a aprendizagem.

Porém, destaca a Gestora 2 que a Comissão da SETEC/MEC teve muitas falhas na organização em âmbito nacional, e, logo, sua colaboração não foi expressiva para o processo de implementação da Ação TECNEP.

O que se configurou como de efetivo resultado sobre o processo avaliativo concretizou-se internamente na instituição. Relata a Gestora 1 que, desde as primeiras ações de implementação da política, a avaliação foi uma das preocupações da direção de ensino. Essa direção solicitava, em reuniões, que houvesse avaliações direcionadas ao público incluso; havia o esforço no sentido de fornecer os materiais necessários para as realizações de adaptações em avaliações, pois estas são parte da questão da flexibilização curricular, conforme explica a Gestora 2:

A flexibilização quer dizer as adaptações curriculares. Por exemplo, se a prova, a avaliação pode ser verbal, pode ser escrita, pode ser feita no computador, pode ser feita através de uma prática; então às vezes o estudante com sua deficiência, com suas limitações, não consegue fazer a prova escrita, mas ele pode fazer a verbal ou prática. (GESTORA 2).

Houve um caso de flexibilização para um estudante com deficiência intelectual, que apresentava dificuldades nas avaliações de Topografia. A equipe de profissionais do NAPNE, junto com o professor, propôs, então, uma prova prática:

[...] então a adaptação curricular faz com que aja estes caminhos, estas aberturas e aí nós legalizamos e este menino da topografia, ele ia fazer e fazer e não ia aprender nada, porque a parte cognitiva estava bastante comprometida. A adaptação curricular que foi feita com o aluno com o apoio do professor, que é o responsável pela disciplina, e é ele que tem que se sensibilizar e entender, foi feita na prática, toda aquela parte de cálculo, ele foi com o teodolito aprender como medir a terra e fazer, calcular a área, o aluno entendeu, ele ia dizendo verbalmente para o professor: “há não mas isso eu vou conseguir assim, isso assim”. Isso é adaptação curricular então muitos filmam outros gravam isto que é adaptação curricular. Porque está escrito que aquele método escrito com perguntas fechadas é o adequado? São instrumentos que as vezes estão arcaicos, não atendem todas as necessidades, então adaptação curricular é isto. (GESTORA 2).

Em entrevista realizada com um ex-aluno do Curso Técnico em Zootecnia, ele relatou o processo de construção da avaliação prática, desenvolvido em reunião com os professores, e também o resultado dessas avaliações:

Ai eu entrei numa conversa. Sentei com todos os professores meus e disse 'Professores eu tenho dificuldade na prova escrita. Eu posso ler mil vezes uma pergunta, mas eu não consigo responder, porque tem que sair daqui (apontou para a cabeça) e eu não consigo. Então, vamos fazer um acordo para meus colegas vocês fazem a prova escrita, para mim a prova prática para fora, ou a prova de marcar, vem as perguntas lá aí eu marco essa aqui, essa aqui. Depois vejam se está certo. Nota dez ou nota nove, aí depende de vocês'. Era assim, todos os professores ficaram com boca aberta porque só tirei nove e meio, dez, nove e meio dez. (JOÃO).

Outras adaptações foram utilizadas para realizar as avaliações, como o uso do *software* leitor de telas, no caso de deficiência visual; a construção de uma programação visual para cegos; *sudoku*; alto relevo e outros. Destaca-se que a participação dos professores na construção do processo educacional passou e passa por um aprender a ensinar para incluir. As contradições do processo de construção das avaliações são evidenciadas durante o próprio processo, conforme relata a Gestora 2: “[...] nós passamos todo um trabalho com os professores vendo formas de fazer, com trabalhos diários contínuos em cima dos conteúdos e da boa vontade do professor e criatividade [...]”. (GESTORA 2).

Salienta-se, ainda, que, no processo de mediações de barreiras pedagógicas, a flexibilização curricular apresentou-se como um eficiente instrumento da inclusão educacional. Durante a implementação da política de inclusão Ação TECNEP, foi evidente a importância da flexibilização para a permanência e para a conclusão. Essa noção alcançou âmbito institucional, concretizando-se no PDI e nos PPC, constituindo uma implicação importante do processo de implementação da política de inclusão.

5.2.4 As barreiras comunicacionais

As barreiras comunicacionais também são parte importante do processo de inclusão, sendo definidas e exemplificadas por Mendonça (2013) como obstáculos, referentes à adequação de códigos e sinais às necessidades especiais. É o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para pessoas surdas e do Braille que os cegos utilizam para escrita e leitura (MENDONÇA, 2013). A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 define:

B) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 2).

O processo de eliminação de barreiras comunicacionais, no *campus* São Vicente do Sul, começou quando ainda era CEFET. Com o ingresso do primeiro estudante com deficiência auditiva no Curso Superior de Informática, evidenciou-se a primeira barreira comunicacional. Conforme relato da Gestora 1, não havia servidores efetivos com formação de intérprete; os professores buscaram efetivar o ensino por meio da escrita em português, porém, depois de muitas dificuldades, o estudante pediu transferência.

Logo, houve necessidade de formação, e os gestores do NAPNE buscaram parcerias com várias instituições. Dessas parcerias, resultou uma capacitação em Libras para a comunidade do *campus*, sendo capacitadas 75 pessoas em três edições do curso.

Outro elemento importante para romper as barreiras de comunicação foi a tecnologia. O NAPNE adquiriu instrumentos que possibilitavam o aprendizado, como a impressora em braile. Esta tornava possível imprimir todo o material necessário ao aprendizado dos deficientes visuais. Também foram adquiridos um *software* leitor de tela para deficientes visuais, *notebooks*, material em alto relevo e outros. Desse modo, quanto à acessibilidade comunicacional, as ações e as experiências implicaram formação da comunidade em Libras e aquisição de equipamentos, bem como aquisição de piso tátil.

As experiências de inclusão e permanência levaram os alunos inclusos à conclusão dos cursos acessados; assim, a próxima seção traz os dados de conclusão auferidos com o processo de implementação da Ação TECNEP.

5.3 EXPERIÊNCIAS DE CONCLUSÃO

A conclusão dos cursos acessados implica que esses alunos adquiriram a formação desejada durante sua trajetória de estudos no *campus* São Vicente do Sul. Os dados de conclusão foram disponibilizados pela Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do *campus*.

Os registros de conclusão de quando o *campus* era CEFET foram disponibilizados, porém não consta a data de conclusão no curso acessado pelos estudantes. Seguem as informações no quadro 4.

Quadro 4 – Dados de conclusão de curso por alunos inclusos na época do CEFET

| Estudantes | Curso acessado | Deficiência |
|-------------------|----------------------------------|--------------------|
| João | Técnico em Informática | Física |
| Pedro | Tecnólogo em Análise de Sistemas | Auditiva |
| Luca | Técnico em Informática | Física |
| Felipe | Tecnólogo em Análise de Sistemas | Física |
| Cristian | Técnico em Informática | Física |
| Carlos | Técnico em Informática | Física |
| Lucas | Técnico em Agricultura | Auditiva e visual |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados de conclusão de quando a instituição passou a ser Instituto Federal Farroupilha foram disponibilizados com os anos de ingresso e de conclusão dos estudantes, conforme apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Dados de conclusão de curso por alunos inclusos na época do IFFAR²⁰

| Estudante | Curso | Ano de ingresso | Ano de conclusão |
|------------------|---|------------------------|-------------------------|
| João | Técnico em Zootecnia | 2008 | 2010 |
| Felipe | Técnico em Informática | 2008 | 2010 |
| Carlos | Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas | 2011 | 2016 |
| Pedro | Curso Técnico em Informática | 2009 | 2011 |
| Maria | Curso Técnico em Vendas – Modalidade EJA – Profissionalizante | 2011 | 2014 |
| TOTAL | | | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos estudantes que concluíram os cursos, a instituição forneceu dados de estudantes que, apesar do acesso à vaga, apresentaram desistência ou cancelamento, o que é exibido no quadro 6:

²⁰ Os dados de conclusão foram disponibilizados pela Secretaria de Registros Acadêmicos, sendo que estes são do *campus* depois que se tornou IFFAR.

Quadro 6 – Alunos que ingressaram, mas não concluíram cursos

| Estudante | Curso | Ano de ingresso | Situação |
|------------------|---|------------------------|-----------------|
| Norberto | Técnico em Secretariado | 2014 | Desistente |
| Douglas | Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas | 2013 | Cancelado |
| TOTAL | | | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados sobre as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes, sujeitos da política pública Ação TECNEP, mostram que os três pilares elementares dessa política foram implementados. Desse modo, evidencia-se a concreta implementação da política de inclusão Ação TECNEP no campus São Vicente do Sul do IFFAR.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, *campus* São Vicente do Sul” apresentou um contexto muito rico em seu desenvolvimento. As implicações da implementação da política de inclusão evidenciaram-se durante o processo de pesquisa, permitindo construir várias percepções do processo de inclusão.

Vale ressaltar que foi muito importante, para o desenvolvimento desta pesquisa, o acolhimento ocorrido no *campus* de São Vicente do Sul. Durante todas as etapas de visita *in loco*, a recepção, a abertura e a disponibilidade em contribuir para o estudo destacaram-se em todos os envolvidos, proporcionando muita satisfação à pesquisadora.

Este estudo teve como tema a implementação da Ação TECNEP, sendo o objetivo geral analisar os movimentos da referida ação no contexto do Instituto Federal Farroupilha, no *campus* SVS. Desse modo, para responder a esse questionamento geral, foram elaborados objetivos específicos, a saber: investigar a historicidade da Ação TECNEP no contexto do *campus*; analisar as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais; e compreender os limites e as possibilidades da Ação TECNEP no contexto do *campus*.

Considera-se, aqui, que a historicidade da política de inclusão Ação TECNEP, analisada do ponto de vista da totalidade, tem, em suas bases, o processo desencadeado em âmbito internacional, o qual foi originário dos movimentos pela inclusão educacional, concebidos nos países de capitalismo desenvolvido. Entende-se que o Brasil iniciou a formulação de políticas nessa direção impulsionado por uma agenda internacional, que partiu de acordos com organismos internacionais, como a ONU.

Desse modo, no contexto de criação do Programa TECNEP, no que se refere à educação profissional, o Brasil tinha como referência o Decreto n.º 2.208/97, muito criticado pelos educadores. Estes viam, nele, a busca de implementação no país de uma formação para o trabalho aos moldes da ideologia neoliberal, a qual se refletia em cursos de formação para o trabalho em detrimento da formação integral. Logo, estava estabelecida, nesse período, uma dualidade estrutural para a educação profissional e formação geral dos estudantes, sendo que a formação dos

trabalhadores estava voltada para atender às demandas do mercado, treinando habilidades conforme as solicitações do mundo do trabalho.

Seguindo na análise do contexto da criação do Programa TECNEP, destaca-se, no que se refere à política nacional, o fato de que, no governo do país, estava Fernando Henrique Cardoso, e, no Ministério da Educação, o ministro Paulo Renato Costa Souza; logo, a ideologia seguida era neoliberal. Assim, no âmbito do Ministério da Educação, houve a elaboração do documento-base do Programa TECNEP, o qual destacava, como principal justificativa de implementação, que: “No médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais [...]”. (BRASIL, 2001b, p. 7). O empenho em reduzir recursos públicos com políticas sociais é um traço da perspectiva de políticas públicas neoliberais, conforme destaca Azevedo (2004). Disso decorre que o Programa TECNEP tenha, em suas bases, marcas que possibilitam atribuir a ele fundamentos de política pública neoliberal. Quanto a ser uma política de Estado ou de governo, considera-se que a última opção contempla o tipo de ação desenvolvida, e isto se justifica na forma abrupta de sua descontinuidade o que não aconteceria se fosse uma política de Estado.

Porém, a historicidade que constitui a Educação Profissional e Tecnológica permaneceu em movimento com o Decreto n.º 5.154/2004 (fruto da organização da sociedade civil), que revoga o Decreto n.º 2.208/97. Por meio dele, aquela modalidade de ensino tem a possibilidade de desenvolver a formação integral do ser humano, por meio de conhecimentos gerais e domínio dos processos técnicos e tecnológicos, com vistas à emancipação dos trabalhadores. Ela parte do trabalho como princípio educativo e da inclusão em Educação Profissional e Tecnológica, conforme a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A historicidade da implementação da Ação TECNEP, no *campus* São Vicente do Sul, inicia no contexto das mudanças atribuídas à Educação Profissional; a partir do Decreto n.º 5.154/2004, uma realidade que apontava para o crescimento do financiamento em Educação Profissional e Tecnológica trazia a formação integral das trabalhadoras e dos trabalhadores como princípio.

Ainda, no que se refere à historicidade da política, considera-se que se evidenciaram três períodos identificáveis, mas não estanques, que se mostraram em movimento, a saber: seu início, seu ápice e seu declínio. Estes correspondem a

diferentes espaços/tempos: o primeiro refere-se ao âmbito nacional, o último ao âmbito local. Logo, o início dá-se no espaço/tempo nacional em 2001, destacando-se que esse fato acontece, em âmbito local, em 2005.

Quanto aos recursos públicos destinados à implementação da política, evidenciou-se que não houve clareza sobre o modo como se daria a distribuição entre as instituições partícipes da implementação. Somado a esse fator, destaca-se que a necessidade de investimentos foi muito superior aos valores destinados pelo programa, sendo a implementação, no que se refere aos investimentos, assegurada por recursos de outro programa e da própria instituição.

No contexto de desenvolvimento da implementação dessa política, considera-se que o ápice acontece com sua consolidação em âmbito nacional, expressa pela Portaria n.º 29, de 25 de fevereiro de 2010, a qual vem a endossar a organização do Programa TECNEP. Este passa a ser denominado Ação TECNEP, consolidando o trabalho de quase uma década. No que se refere ao ápice em âmbito local, o Instituto Federal Farroupilha, por meio da Assessoria de Ações Inclusivas, visa à criação de NAPNE em todos os seus *campi*, evidenciando, desse modo, a consolidação e a disseminação do processo de inclusão.

Porém, a Ação TECNEP desestabilizou-se e perdeu a sua sustentação, em âmbito nacional, com a chegada de um novo governo. Ela entrou em declínio de forma abrupta, com reflexos imediatos em âmbito local. Desse contexto, é inegável sua relevância histórica.

Considera-se que a atual organização do processo de inclusão estabelecido na instituição reflete as sínteses acontecidas durante a sua implementação. Nesse sentido, durante a pesquisa de campo, buscando dados sobre a historicidade, evidenciaram-se as ações e as experiências de inclusão, permanência e conclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Estas refletem os três pilares da política de inclusão Ação TECNEP. Destaca-se que a referência à inclusão, nesse aspecto, reduziu-se, compreendendo a Portaria n.º 29, de 25 de fevereiro de 2010, que aborda a inclusão quando descreve os pilares da política como forma de acesso.

A inclusão, no *campus* de São Vicente do Sul, fez-se em processo, tendo em vista o início da implementação que, enquanto existia o CEFET, acontecia por meio da comprovação do grau de instrução. Logo, quando a instituição passou a ser Instituto Federal Farroupilha, foi implementada a reserva de vagas de 5 % das vagas

por curso, com o processo seletivo adaptado. As entrevistas realizadas com os estudantes que prestaram processo seletivo por meio das cotas de inclusão evidenciaram que eles não tiveram dificuldades em realizar as provas adaptadas.

Analisando as ações e as experiências de inclusão, visando identificar as ações implementadas, considera-se que estas trouxeram implicações para a instituição, tais como reserva de vagas, processo seletivo adaptado e necessidade de mediar meios de permanência dos estudantes.

No processo de implementação, a política de inclusão Ação TECNEP revelou, durante a pesquisa de campo, que, para sua concretização, foi imprescindível a mediação de barreiras, visando garantir a permanência dos estudantes nos cursos acessados. Desse modo, a mediação de barreiras aconteceu em movimento contínuo, passando pela mediação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. Evidenciou-se que, para possibilitar a mediação das demais barreiras, fez-se necessário iniciar pela atitudinal.

Logo, as ações e as experiências com vistas à permanência partiram da mediação de barreiras atitudinais. Nesse sentido, foram realizados grupos de estudos e sensibilização, oficinas com a comunidade interna e externa ao *campus*, palestras e o projeto Etiqueta para a Convivência. Essas ações e experiências levaram a implicações na instituição, tais como organização sistemática de cursos de formação continuada, redução da resistência à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e aproximação com a possibilidade de mediação das demais barreiras. Observa-se, assim, um movimento importante para o processo de inclusão.

Nesse contexto, aconteceram, também, as ações e as experiências no sentido de romper as barreiras arquitetônicas. Esse foi um processo, inicialmente, marcado por ações improvisadas, visando suprir as demandas emergentes, que acabou por qualificar-se e transformar a realidade da instituição. Assim, decorreram implicações positivas, tais como: o *campus* transformou-se do ponto de vista arquitetônico, tornando a instituição acessível, e houve a sistematização de um Plano de Acessibilidade Arquitetônica pela instituição.

Foram de fundamental importância, também, as ações realizadas e as experiências angariadas no sentido de mediar as barreiras pedagógicas. Aconteceram, por meio de cursos de sensibilização e formação, adaptação curricular

e avaliações adaptadas. Em síntese, percebe-se que as ações e as experiências resultaram na flexibilização curricular para a instituição, que se faz presente no PDI e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Ressalta-se, ainda, que a flexibilização curricular tem por fundamento o princípio da politecnia.

Com relação à mediação de barreiras comunicacionais, estas também se fizeram necessárias desde o princípio da implementação da política. As ações e as experiências, no sentido de mediar essa barreira, efetivaram-se por meio de cursos de formação em Libras para a comunidade do *campus*, aquisição de equipamentos (impressora em braile, *software* leitor de tela, *notebooks*, material em alto relevo, entre outros) e piso tátil.

As ações e as experiências visando à permanência levaram à consequente conclusão dos cursos acessados pelos estudantes, sendo que houve poucos casos de desistência e cancelamento. Desse modo, considera-se que os pilares da política de inclusão, a inclusão, a permanência e a conclusão concretizaram-se no contexto institucional.

Considera-se que as quebras de barreiras atitudinal, arquitetônica, pedagógica e comunicacional, realizadas com a colaboração da comunidade do *campus*, bem como o trabalho desenvolvido junto às famílias dos estudantes inclusos, foram imprescindíveis à efetiva implementação da política e aconteceram por meio de mediações. Sobretudo, é importante destacar que as ações da equipe gestora, como a capacidade de mediação, de articulação e também de obter recursos públicos, foram decisivas para a implementação da Ação TECNEP.

A compreensão sobre os limites e as possibilidades dessa política evidenciam o seu declínio como organização, estabelecendo, assim, o seu limite. Nesse aspecto, contudo, este estudo considera que, em âmbito local, a inclusão educacional iniciada com a ação TECNEP permanece em movimento e, por estar manifestada na atual política de inclusão da instituição, permanece aberta a muitas possibilidades.

O contexto político atual do país não pode ser desprezado quando se pretende compreender limites e possibilidades para questões relacionadas à educação e à inclusão. Está posto que, para os próximos vinte anos, o país não fará investimentos em recursos públicos, incluindo os recursos com educação, e, logo, com Educação Profissional e Tecnológica, seja ela inclusiva ou não. O ensino médio já foi reformado, mesmo sob ampla crítica dos educadores.

Portanto, considera-se que um horizonte de limites nada otimista desenha-se para a educação de modo geral, e, por extensão, para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Porém, esse horizonte é um processo histórico em construção, que se apresenta em movimento e em disputa, revelando-se dialético e repleto de contradições, mediações e sínteses que conformarão a realidade brasileira, possibilitando, quem sabe, novas e mais promissoras transformações.

Entende-se que esta pesquisa tem possibilidades de continuar, dado o contexto do processo de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, que permanece em movimento. Desse modo, a inclusão na instituição mostra-se como um fenômeno dialético, deixando em expectativa o estudo da categoria dialética da inclusão e da inclusão partindo da Ação TECNEP em todo o IFFAR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMABILE, A. E. N. Política Pública. In: CASTRO, C. L. F. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 390-391.

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARAÚJO, J. G. P. Deficiência Visual: mudar a prática, a atitude e a cultura- estar na escola não é o suficiente. In: SILUK, A. C. (Org). **Atendimento Educacional Especializado: Processos de Aprendizagem na Universidade**. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 50-53.

AZEVEDO, G. M. E. **O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. x-x.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere Et Educare Rev. de Edu.**, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan./jun. 2010.

BOFF, L. Golpe de 1964 e de 2016: o mesmo golpe de classe. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 5 set. 2016. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2016/09/05/golpe-de-1964-e-de-2016-o-mesmo-golpe-de-classe/>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)–Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Ação TEC NEP 10 anos depois...** Censinho 2011. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Brasília, DF, jun. 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997, Seção 1.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1999.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 out. 2001a.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, Seção 1.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de setembro de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2009.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

_____. Decreto n. 22.470, de 20 de janeiro de 1947. Fixa a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jan. 1947, Seção 1.

_____. Decreto n. 62.178, de 25 de janeiro de 1968. Prevê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jan. 1968, Seção 1.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989, Seção 1.

_____. Lei n. 8.213/1991. Dispõe sobre os Planos da Previdência Social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

_____. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994, Seção 1.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 1946, Seção 1.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Seção 1.

_____. Lei n. 13.005, de 5 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014a.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. Parecer 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 4 nov. 2012, Seção 1, p. 98.

_____. Plenário do TSE proclama resultado definitivo do segundo turno da eleição presidencial. **Tribunal Superior Eleitoral**, 2014b. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2014/Dezembro/plenario-do-tse-proclama-resultado-definitivo-do-segundo-turno-da-eleicao-presidencial>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007. Ministério da Educação, 7 jan. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Portaria n. 29, de 25 fevereiro de 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 2, p. 18-19, 25 fev. 2010. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria_tecnep.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. **Programa TECNEP**: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais Um Programa Cidadão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001b.

_____. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 set. 2012a.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ClAVATTA, M. O trabalho como princípio educativo. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)**: ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

CUNHA, L. B. M. **O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)—Instituto Federal de Educação Ciência e

Tecnologia, Rio Grande do Norte, 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

FARENZENA, N. Responsabilidade pública para com as Políticas Públicas de Educação: algumas reflexões. **Políticas educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96-112, 2011.

FEITOZA, E. R. M. **60 anos do campus São Vicente Do Sul**: memórias, da Educação Técnica e outras histórias (1954-1970). São Vicente do Sul: IFF, 2014.

FERNANDES, M. R. S. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. 2013. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)–Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GIL, M. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: tudo a ver. 22 out. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/martagil#301>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

GUHUR, M. L. P. Dialética da inclusão-exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2003.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HÖLFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. **Censo demográfico**. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=25&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=1>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

IBGE. **Histórico de São Vicente do Sul**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=431980>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Santa Maria, RS, 2009. Disponível em:

<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013101023426328pdi_arquivowe b.id.983.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <http://http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20148309056884pdi_14_18 pdf.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, A, Z. Desafios teóricos e metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 55-75.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 77-95.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

LEITZKE, R. B. **Profissionalização e educação especial**: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas. 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

LÖWY, M. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. **BLOG BoiTempo**. 17 mai. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

MACHADO, M. V. O. Catálogo seletivo da escola de iniciação agrícola General Vargas 1954 /1985 – São Vicente do Sul, RS. 2017. 180 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?. 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. In: TRANSPADINI, R.; STEDILE, J. P. (Orgs.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de Textos de José Arthur Giannotti (Org.). Tradução de José Carlos Bruni (et al.). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

_____. **Miséria da Filosofia**. Tradução e introdução de José Paulo Neto. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1982.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDONÇA, A. A. S. Escola Inclusiva Barreiras e Desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013.

MONTEIRO, O. H. C. **Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda**: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOTA, R. M. S. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais**: possibilidade de inclusão. 2008. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)–Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões, possibilidades. Porto alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

NASCIMENTO, F. C. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

NASCIMENTO, F. C.; PORTES, R. M. L. A inclusão das pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP: uma reflexão atual. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. (Orgs.). **Inclusão e Diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NETO, H. E. **Preconceito e Contato Intergupal**: um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYIO, M. C. S. (Org.). **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Resolução n. 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/392>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

PACHECO, E.; MORIGUI, W. (Orgs.). **Ensino técnico formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

RECH, J. G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100976/313321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

RIBEIRO, M. D. **Barreiras Atitudinais**: obstáculos e desafios à Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2016.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 151-159.

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

SAVIANI, D. **A nova lei de educação LDB**: trajetórias, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Educação e Políticas Públicas. In: INEP. **Políticas Públicas e Educação**. Brasília: INEP, 1987. p. 89-94.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILUK, A. C.; PAULO, M. M. Promoção da Aprendizagem e Acessibilidade. In: SILUK, A. C. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: Processos de Aprendizagem na Universidade. 1 ed. Santa Maria: UFSM, CE, 2014. p. 171-180.

SILVA, R. S. **Inclusão de Estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP**. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES, G. G. **Educação Profissional de Pessoas com Deficiência**: atuação dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN. 2015. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, J. F. Atendimento aos estudantes com deficiência visual na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: NASCIMENTO, F. C. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013. p. 44-47.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 1

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNO COM NECESSIDADE ESPECIAL

- 1) NOME:
- 2) CURSO/ANO:
- 3) Como foi a sua forma de ingresso na educação profissional e tecnológica (considere sobre o grau de dificuldade para acessar a vaga no IFF *Campus* São Vicente)?
- 4) Sobre a aprendizagem, como você avalia que está sendo seu aproveitamento no curso?
- 5) Como você avalia o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial (NAPNE)?
- 6) Os colegas, os técnicos e os professores do *Campus* são colaborativos?
- 7) Ter uma formação profissional modifica seu futuro? O que você espera do futuro profissional?
- 8) Qual a importância que você atribui à educação profissional?
- 9) Você já ouviu falar em Ação TECNEP? O que é?
- 10) O que significa educação inclusiva? Qual o seu entendimento sobre esse assunto?
- 11) Quais suas perspectivas após o término do curso?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 2

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SERVIDORES DO *CAMPUS*

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Cargo do servidor:

1.3 Tempo de serviço na instituição:

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO TECNEP

2.1 Fale um pouco sobre a história da implementação da Ação TECNEP no *Campus* São Vicente do Sul.

2.2 Quanto ao suporte providenciado pela SETEC/MEC para desenvolver a Ação TECNEP, como aconteceu e como acontece atualmente?

2.3 Tendo sido alterada a estrutura do TECNEP, como você avalia o passado e o presente dessa política?

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO PROMOVIDA NO *CAMPUS*

3.1 Que ações se desenvolveram no sentido de romper barreiras arquitetônicas (no começo da implementação e atualmente)?

3.2 Quais ações foram desenvolvidas no sentido de romper barreiras educacionais (no começo da implementação e atualmente)?

3.3 Que ações foram desenvolvidas para romper barreiras atitudinais na comunidade do *campus* (no início da implementação e atualmente)?

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO, A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO DOS SUJEITOS DA AÇÃO TECNEP

4.1 Como se deu a inclusão em um primeiro momento e atualmente?

4.2 Que ações se desenvolveram no sentido de garantir a permanência dos sujeitos da Ação TECNEP?

4.3 Sobre a conclusão do curso acessado pelos sujeitos inclusos: faça considerações.

4.4 Quais os principais desafios da inclusão do *campus* a nível de política?

ANEXO A – PORTARIA AÇÃO TECNEP

(Publicado no DOU do dia 25/02/2010, seção 2, páginas 18 e 19)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PORTARIA Nº 29 DE 25 FEVEREIRO DE 2010.

O SECRETARIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, nomeado pelo Decreto nº 5159, de 28 de julho de 2004 e pela Portaria Ministerial nº 824, de 29 de setembro de 2005, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art 1º Disciplinar a forma de operacionalização da *Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TECNEP*, que tem por objetivo a inclusão,

permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como segue:

§ 1º - Institui os grupos gestores aos quais compete à coordenação das ações de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme apresentado abaixo:

I – Grupo Gestor Central:

1) Representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Caetana Juracy Rezende da Silva e Franclin Costa do Nascimento;

II - Grupo Gestor Regional:

1) Região Norte - Secretaria de Estado da Educação do Pará - SEDUC/PA - Scheilla de Castro Abbud Vieira;

2) Região Nordeste - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / IFRN – Narla Sathler Musse de Oliveira;

3) Região Centro-Oeste - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso / IFMT - Rupert Pereira;

4) Região Sudeste - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais / IFSMG - José Geraldo de Souza Vale;

5) Região Sul - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina / IFSC - Juarez Pontes;

III - Grupo Gestor Estadual

- 1) Acre - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Acre - Moisés Wendell Silva de Siqueira;
- 2) Alagoas - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Alagoas / IFAL – Magda Maria Gomes Brandão Zanotto;
- 3) Amazonas - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Amazonas / IFAM – Dalmir Peixoto;
- 4) Amapá - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Amapá / IFAP – Maria de Nazaré Ramalho de Oliveira Amorim;
- 5) Bahia - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia da Bahia / IFBA – Nadija Gomes Brunelli;
- 6) Ceará - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Ceará / IFCE – Lucineide Penha Torres de Freitas; Distrito Federal;
- 7) Distrito Federal - Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Distrito Federal – Ivone Maria Elias Moreyra;
- 8) Espírito Santo – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo / IFES – Érica Giles Bragança;
- 9) Goiás - Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Goiás – Érica Fabyanne do Carmo Araújo;
- 10) Maranhão: Colégio Universitário/COLUN - UFMA – Angélica Moura Siqueira Cunha;
- 11) Mato Grosso – Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso / IFMT – Willian Silva de Paula;
- 12) Mato Grosso do Sul - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul / IFMS – Marcelina Maschio;
- 13) Minas Gerais - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Congonhas - Gisele Baeta Neves;
- 14) Pará – Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Pará / IFPA – Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo;
- 15) Paraíba - Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da Paraíba / IFPB – Rivânia de Sousa Silva;
- 16) Paraná - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Cornélio Procópio – Vanderley Flor da Rosa;

- 17) Pernambuco - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Gustavo Maurício Estevão de Azevedo;
- 18) Piauí - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Piauí - Helenice de Oliveira Silva;
- 19) Rio de Janeiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES – RJ – Sandra Alonso de Oliveira Pinto;
- 20) Rio Grande do Norte - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – Margareth Míria Rodrigues Olimpo Amaral;
- 21) Rio Grande do Sul - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Andréa Poletto Sonza;
- 22) Rondônia - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Marilise Doege Esteves;
- 23) Roraima - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Roraima – Silvana Faria dos Santos;
- 24) Santa Catarina - Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Catarinense – Márcia Santos Souza;
- 25) São Paulo - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Maura de Castro Arruda;
- 26) Sergipe - Universidade Federal de Sergipe - Isa Regina Santos dos Anjos;
- 27) Tocantins - Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Tocantins – Teresa Cristina Hitomi Kikuchi Bueres.

Art. 2º Os grupos gestores acima especificados, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, terão como incumbência:

I – Central:

- a) Implementar políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento além de outras necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- b) supervisionar e avaliar, em nível nacional, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- c) fomentar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs;

- d) fomentar a criação de comissões específicas voltadas para a orientação quanto à diplomação/certificação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- e) fomentar o uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva.

II – Regional:

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

III – Estadual:

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

Art 3º Os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Art 4º A participação dos profissionais de educação na gestão do TEC NEP ou em ações/atividades voltadas para a inclusão não acarretará qualquer ônus financeiro para o órgão e/ou Instituição a qual estejam vinculados.

Art 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação e revogam-se as disposições em contrário.

ELIEZER PACHECO

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TECNEP E A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

Pesquisador responsável: Mariglei Severo Maraschin

Instituição/Departamento: PPGEPT/CTISM

Telefone e endereço postal completo: (55)32209539 Ramal 301. Avenida Roraima, 1000, prédio 5, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, CEP 97105-970, Santa Maria, RS.

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul

Eu, Mariglei Severo Maraschin, responsável pela pesquisa **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TECNEP E A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende Analisar a Ação TEC NEP a fim de compreender as implicações de sua implementação, nos diferentes momentos desta, no contexto do Instituto Federal Farroupilha no Campus São Vicente do Sul. Acreditamos que ela seja importante porque como resultado, espera-se contribuir para a melhoria das políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Para sua realização será feito o seguinte: uma entrevista semiestruturada. Sua participação constará de responder as questões da entrevista.

Considera-se que poderá haver o risco de cansaço dos sujeitos da pesquisa ao realizarem a entrevista semiestruturada, logo, poderão descansar ou desistir da entrevista.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

=====

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA**

OFÍCIO Nº 0021/2016-GABINETE/Reitoria/IF Farroupilha

Santa Maria, 21 de janeiro de 2016.

À Senhora

LIZANDRA FALCÃO GONÇALVES

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - UFSM/
CTISM

Assunto: Autorização para Pesquisa

Prezada Senhora,

Ao cumprimentá-la, eu, Reitora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – RS, nomeada pela Portaria Nº 2.787, de 23 de dezembro de 2014, publicada no Diário Oficial da União – D.O.U. nº 249, Seção 2, página 29, de 24 de dezembro de 2014, no uso das atribuições legais e estatutárias, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica: TECNEP e a inclusão no Instituto Federal Farroupilha”, a ser realizada no Instituto Federal Farroupilha.

Atenciosamente,


NIDIA HERINGER
Reitora Substituta
Port. 2787/2014