



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CURRÍCULO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

PROFISSIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de
estudantes com necessidades educacionais específicas

Rafael Blank Leitzke

Pelotas, 2011

Catálogo na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

L533p Leitzke, Rafael Blank

Profissionalização e educação especial : um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas / Rafael Blank Leitzke ; orientador : Mauro Augusto Burkert Del Pino. – Pelotas, 2011. 164 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação profissional 2. Recontextualização 3. Inclusão 4. Deficiente 5. Necessidades específicas I. Del Pino, Mauro Augusto Burkert (orient.) II. Título.

**CDD 370
370.113
371.9**

RAFAEL BLANK LEITZKE

PROFISSIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2011

Banca examinadora:

Profa. Dra. Madalena Klein – UFPel

Profa. Dra. Mara Rosange Acosta de Medeiros – UCPel

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino – UFPel (Orientador)

*Vi sus caras de resignación
los vi felices llenos de dolor
Ellas cocinaban el arroz
se levantaba sus principios
de sutil emperador*

*Todo al fin se sucedió
sólo que el tiempo no los espero
la melancolia de morir en este mundo
y de vivir sin una estúpida razón*

Fito Páez – Mariposa Teknicolor

Agradecimentos

O desenvolvimento de uma Dissertação se faz com a colaboração de um inumerável contingente de pessoas. Agradeço a todos aqueles que contribuíram, muitas vezes mesmo sem saber, no desenvolvimento deste trabalho. Agradeço em especial:

a Deus, pelo conforto nos momentos de angústia e inquietações;

a minha esposa Cláudia Patrícia, pelo amor e companheirismo nos momentos de alegrias e privações;

ao meu orientador, Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino, por ter aceitado caminhar ao meu lado nesta pesquisa;

aos colegas Aliana, Betinho, Bitá, Carla, Dirnei, Jorge, Jú, Roberta e Thaís, componentes do grupo de orientandos do Prof. Mauro, que muitas sugestões e dicas me deram para a construção destes escritos;

as Profas. Dras. Madalena Klein e Mara Rosange Acosta de Medeiros pela sua disponibilidade em me orientar e avaliar esta Dissertação;

ao Prof. Franclin Nascimento, por disponibilizar as documentações do Programa TEC NEP;

a todos os colegas do IFSul, em especial os que aceitaram a empreitada de serem entrevistados;

a BIBI, sempre junto a mim me acompanhando na escrita desta Dissertação; e

a todos aqueles que me incentivaram a seguir adiante perguntando: “e aí, como vai o mestrado? Já defendeu?”.

Resumo

Esta Dissertação de Mestrado é o resultado de um trabalho de pesquisa que realizei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul e em seu *Campus* Pelotas nesta cidade. O estudo tem como objetivo investigar como este Instituto implementa as ações de inclusão instituídas pelo governo federal. Busco aqui analisar o processo de recontextualização do discurso oficial do Programa TEC NEP no IFSul e seus reflexos na adaptação dessa escola à necessidade premente da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino profissionalizante. A fim de atingir o objetivo proposto, coletei a documentação produzida no âmbito do Campo de Recontextualização Oficial e no Campo de Recontextualização Pedagógica. Entrevistei quatro servidores encarregados de operacionalizar o processo de inclusão no IFSul e no *Campus* Pelotas. Referenciado na Teoria do Discurso Pedagógico de Basil Bernstein, apliquei a estes dados os conceitos bernsteinianos de categorização, classificação (poder) e enquadramento (controle). Após essa investigação, concluo que o processo de recontextualização estudado ocorre considerando-se a história de vida pessoal e profissional de cada um dos seus interlocutores e que esse processo é fortemente influenciado pela estrutura verticalmente hierarquizada do IFSul.

Palavras-chave: educação profissional, recontextualização, inclusão, deficiente e necessidades específicas.

Abstract

This Master's Thesis is the result of a research I conducted at the Sul-riograndense Federal Institute of Education, Science and Technology – IFSul as a whole and particularly at the Pelotas Campus, located in the city of the same name. The study aims to investigate how this Institute implements the inclusion actions imposed by the Federal Government. I seek here to analyze the process of recontextualization of the TECNEP Program official discourse at IFSul and its effects on the adaptation of such a school to the pressing need of inclusion of people with special educational needs invocalional education. In order to reach that goal, I collected documents produced within the fields of Official and Educational Recontextualization. I interviewed four workers responsible for operationalizing the process of inclusion at the IFSul and Campus Pelotas. Based on the Pedagogical Discourse Theory of Basil Bernstein, I applied to these data Bernsteinian concepts of categorization, classification (power) and background (control). After this investigation, I conclude that the studied process of recontextualization takes place considering the history of personal and professional lives of each of their interlocutor sand that this process is strongly influenced by the vertical hierarchical structure of IFSul.

Key-words: professional education, recontextualization, inclusion, disabled, special needs.

Sumário

I. Introdução	14
II. Justificativa.....	20
III. Metodologia.....	26
a. O campo empírico da pesquisa	29
Capítulo 1 – A recontextualização do discurso oficial	33
Capítulo 2 – O ensino profissionalizante e o princípio da inclusão	40
2.1 – O ensino profissionalizante no Brasil: uma breve história	43
2.2 – A educação e a Constituição Federal de 1988	47
2.3 – Lei 9.394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação - LDB	50
2.4 – O princípio constitucional da inclusão	53
Capítulo 3 – A inclusão na educação	55
3.1 – A inclusão no Plano Nacional de Educação: perspectivas para as ações no interstício 2011–2020	62
3.2 – Inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas – PNEEs.....	65
3.2.1 – Quem são essas pessoas?	67
3.2.2 – Sua profissionalização no sistema de ensino.....	69
3.2.3 – Políticas públicas para sua inclusão	72
Capítulo 4 – A política TEC NEP	80
Capítulo 5 – A recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial TEC NEP no processo de inclusão do IFSul	91
5.1 – A DIRAI e o NAPNE em ação	92
5.2 – Os agentes gestores da inclusão	105
Capítulo 6 – Poder e Controle nas relações de inclusão	121
IV. Considerações finais	152
V. Referências	158

Elementos Gráficos e Anexos

Figura 1 – Modelo de análise da estrutura de inclusão da SETEC – IFSul	38
Figura 2 – Distribuição por Região dos Grupos Gestores Centrais do Programa TEC NEP no Brasil	88
Figura 3 – Modelo da estrutura hierárquica do sistema de inclusão da SETEC (Resumido)	93
Figura 4 – Modelo da estrutura hierárquica do sistema de inclusão da SETEC (Completo)	121
Figura 5 – Diagrama de categorização	125
Gráfico 1 – Matrículas de estudantes PNEEs	59
Gráfico 2 – Matrículas de educação especial na educação infantil.....	75
Gráfico 3 – Matrículas de educação especial no ensino fundamental	76
Gráfico 4 – Matrículas de educação especial no ensino médio	77
Tabela 1 – Matrículas de educação especial nas redes privada e pública de ensino	78
Tabela 2 – Metas para ações inclusivas no PDI - IFSul 2009/2014	95
Tabela 3 – Relações entre os discursos (Categoria 1)	128
Tabela 4 – Relações entre os discursos (Categoria 2)	131
Tabela 5 – Relações entre os discursos (Categoria 3)	134
Tabela 6 – Relações entre os discursos (Categoria 4)	137
Tabela 7 – Relações entre os discursos (Categoria 5)	140
Tabela 8 – Relações entre os discursos (Categoria 6)	145
Tabela 9 – Relações entre os discursos (Categorização Geral)	147
Anexo A – Roteiro para entrevista.....	162
Anexo B – Termo de autorização para divulgação da entrevista	164

Siglas

BICTA – Bolsa de Iniciação Científica Institucional de Tecnologias Assistivas
CD – Compact Disc
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CRO – Campo de Recontextualização Oficial
CRP – Campo de Recontextualização Pedagógica
DEM – Departamento de Ensino Médio
DIRAI – Diretoria de Ações Inclusivas
DirPEX – Diretoria de Pesquisa e Extensão do *Campus* Pelotas
DP – Discurso Pedagógico
DPO – Discurso Pedagógico Oficial
DPR – Discurso Pedagógico de Reprodução
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EJA – Educação para Jovens e Adultos
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETF – Escola Técnica Federal
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC – Formação Inicial e Continuada
IBC – Instituto Benjamin Constant
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LICC – Lei de Introdução ao Código Civil
MEC – Ministério da Educação
MSN – Microsoft Messenger
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUINC – Núcleo de Inclusão do *Campus* Pelotas
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PcDs – Pessoa(s) com deficiência(s)
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANFOR – Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Pessoa com necessidades educacionais específicas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROPESP – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESU – Secretaria de Educação Superior
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISEDE – Unidade Sede do CEFET-RS
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documentos

Ação TEC NEP – humanizando a educação profissional e tecnológica

Ação TEC NEP, dez anos depois – Censinho 2011

TEC NEP – Documento Orientador Consolidado

IFSul – Diretoria de Ações Inclusivas – Relatório de Ações

IFSul – Estatuto

IFSul – Regimento Geral

IFSul – Regimento Interno do *Campus* Pelotas

IFSul – PDI 2009-2014

IFSul – Planos de Ação de 2008 a 2011

IFSul – Relatórios de Gestão de 2005 a 2010

NAPNE – Regulamento do NAPNE

I. Introdução

O trabalho, como forma de expressão da própria essência humana, define, cada vez mais, o homem como ser produtor de bens e serviços que vem trazer para a sociedade o desenvolvimento econômico e social tão almejado ao longo dos tempos.

O mundo evolui e, com o avançar das tecnologias, o modo como o labor humano é incorporado no processo de trabalho modifica-se substancialmente. O que há algumas décadas era considerado como sendo um trabalho essencial para a manutenção da sociedade ou para a solidez de uma economia, permeado de alta complexidade manufatureira ou de necessidade de força bruta para sua execução, vem sendo modificado pela utilização de novas tecnologias, fazendo com que o mesmo se torne obsoleto e, como consequência, tornando o próprio trabalhador desprovido das condições necessárias para desenvolver o trabalho produtivo.

A terceira revolução industrial e as novas formas de gestão da produção “vêm impondo um novo caráter ao trabalho e exigindo novas qualificações dos trabalhadores ou, ao menos, de uma parte deles” (Barbosa, 2001, p.8), tornando imperativo que o trabalhador, e também aquele jovem que procura inserir-se no mundo do trabalho, busque constantemente seu aperfeiçoamento profissional, visando manter-se em consonância com atividades profissionais cada vez mais suscetíveis a evoluções e mudanças.

Segundo Castel (1998), estas mudanças acarretam um movimento de crescente precarização do trabalho, com a diminuição do emprego fixo e regular, causando um aumento dos contratos de trabalho temporários e, também, a desabilitação de uma parcela da população para o emprego e pela crescente dificuldade de absorção dos jovens pelo mundo do trabalho.

Preocupados com essa situação cada vez mais presentes no mundo do trabalho, tanto a iniciativa privada como o poder público vem desenvolvendo ações de reestruturação profissional. De parte dos governos federal, estadual e municipal, novas políticas de profissionalização são ofertadas através de suas Escolas Técnicas e Agrotécnicas, CEFETs e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Também os diversos órgãos vinculados à indústria,

comércio, transporte e agricultura, representados no Brasil principalmente pelo “Sistema S”, respectivamente SENAI, SENAC, SENAT e SENAR, tem dado sua contribuição, seja através de programas próprios ou de parcerias entre si e com o setor produtivo¹.

A formação profissional de jovens para o mundo do trabalho tem sido, desde sua criação, um dos grandes objetivos – senão o principal – da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, hoje formada por unidades denominadas IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses Institutos, existentes em todos os estados da federação, são uma nova forma administrativa da educação profissional brasileira colocada em prática pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológico MEC/SETEC. Com efeito, através da Lei 11.892/2008 os antigos CEFETs foram transformados² em IFs.

Essas transformações alteraram a concepção e os objetivos dos IFs, focando-se agora na distribuição das suas ações em ensino, pesquisa e extensão. Centro este estudo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais especificamente no IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, apresento este trabalho com o intuito de conhecer como este instituto recontextualiza e implementa as ações inclusivas instituídas pelo governo federal para atender um grupo bastante específico de estudantes: as pessoas com necessidades educacionais específicas.

A partir da teoria do discurso pedagógico de Bernstein, utilizo, fundamentalmente, o conceito de recontextualização e os demais conceitos conexos, como o de discurso pedagógico oficial e o de campo³ de recontextualização pedagógica, a fim de investigar o problema desta Dissertação. Dessa forma, interessa conhecer o processo de

¹ Refiro-me aqui a diversos projetos de formação profissional oriundos de parcerias entre as entidades de ensino e as indústrias em geral. Estes projetos são conhecidos como “Escolas de Fábrica”.

² O CEFET-RJ e o CEFET-MG não foram transformados em IFs, conforme art.18 da Lei 11.892/08. O mesmo ocorreu com o Colégio Pedro II e a UTFPR.

³ Para Bourdieu, os atores sociais estão inseridos em determinados campos sociais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada um condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. Bourdieu afirma que para o ator social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar (jogar).

recontextualização da implantação da política inclusiva do MEC/SETEC para os estudantes dos IFs. Dito de outra forma, investigar como o IF Sul-riograndense recontextualiza e implementa as ações inclusivas instituídas pelo governo federal.

A partir desse objetivo geral, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conhecer a constituição da Diretoria de Ações Inclusivas do IFSul (DIRAI) e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); analisar as relações estabelecidas entre ambos e o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas; e, por fim, identificar como o IFSul recontextualiza o atual debate promovido pela SETEC em torno das políticas públicas inclusivas.

Com essa perspectiva, essa investigação busca, então, entender como a política do MEC/SETEC de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas está sendo recontextualizada e aplicada neste instituto, traçando uma análise sobre a educação profissional e as políticas de inclusão nacional. Para efetivar essa empreitada, divido o trabalho em seis capítulos que, aqui colocados, representam um breve resumo da Dissertação.

Inicialmente, justifico este estudo de forma a contextualizar o leitor na temática apresentada, fazendo um apanhado histórico sobre a importância do mundo do trabalho na formação profissional do indivíduo. Faço, também, um breve histórico de minha trajetória de vida e os motivos que me levaram a escolher a temática que aqui apresento como objeto de estudo. Apresento a metodologia que utilizo na pesquisa e na análise dos resultados. Faço, ainda, a fundamentação conceitual apresentando ao leitor a abordagem dos princípios teóricos que utilizo na coleta e análise dos dados da pesquisa.

No capítulo um, intitulado “A recontextualização do discurso oficial”, faço o embasamento no teórico que utilizo para a confecção e análise dos dados inerentes a esta Dissertação. Foco o referencial teórico especialmente em Basil Bernstein (1924-2000), objetivando desenvolver um estudo conceitual em torno do discurso pedagógico a fim de auxiliar na análise do processo de recontextualização da implementação da política inclusiva de estudantes nos IFs.

Na sequência, focalizo o trabalho no ensino profissionalizante brasileiro, onde traço um histórico desta modalidade de ensino no país desde seu aparecimento informal, perpassando pela sua criação formal no ano de 1909 e seu caminho traçado até os dias atuais. Juntamente analiso o princípio constitucional da inclusão, embasando o discurso no direito fundamental à educação. Neste capítulo que tem por título “O Ensino Profissionalizante e o Princípio da Inclusão”, analiso a legislação vigente sobre o tema inclusão na escola buscando identificar quais os dispositivos legais que têm sido criados para fomentar a implementação das políticas de inclusão social. Com esta análise, abordo o tema inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na sociedade, perpassando pela inclusão na educação e, mais especificamente, inclusão no ensino profissionalizante.

Enfocando as singularidades e as particularidades de cada indivíduo, o terceiro capítulo, intitulado “A Inclusão na Educação”, apresenta o debate em torno da inclusão de PNEEs em escolas regulares. Aponta para o fato de as escolas especiais – ou classes especiais – por mais nobres que sejam as justificativas sobre a metodologia adotada, acabam segregando os estudantes ao invés de estabelecer uma efetiva inclusão. Neste capítulo faço a análise dos prognósticos postos no Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 para o interstício 2011/2020. Objetivo focar, de forma genérica, o atual “estado da arte” do processo inclusivo na educação brasileira. Ainda dentro deste capítulo, na seção intitulada “Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNEEs” procuro primeiramente identificar estas pessoas, depois falo sobre sua profissionalização no sistema de ensino brasileiro e, por fim, faço uma análise das principais políticas para a inserção de pessoas com necessidades educacionais específicas na escola visando, assim, proporcionar ao leitor um olhar sobre quais são as diretrizes que o Ministério da Educação e a SETEC estão adotando visando dar oportunidades a estes educandos de se inserir nos bancos escolares.

No quarto capítulo intitulado “A Política TEC NEP” abordo o Programa TEC NEP, que é um programa que visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada de nível técnico e tecnológico nas instituições federais de educação

tecnológica. Este programa é desenvolvido em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como com o segmento comunitário. É neste programa que a DIRAI e o NAPNE se inserem. Neste capítulo exponho ao leitor os objetivos do TEC NEP, sua fundamentação teórica e filosófica. Sendo este Programa a principal ação do Ministério da Educação visando à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nas escolas profissionalizantes da Rede Federal, é imperativo que se conheça sua fundamentação filosófica, a qual a SETEC se utiliza para sua implementação.

Buscando fazer um relato sobre o andamento do processo de inclusão no IFSul e, mais especificamente, em seu *Campus* Pelotas, apresento no quinto capítulo as ações desenvolvidas pela DIRAI e pelo NAPNE desse *campus*. Em uma seção específica deste capítulo, apresento as opiniões dos gestores desse processo em seus respectivos *locus* de atuação. Este capítulo tem por título “A recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial TEC NEP no processo de inclusão do IFSul”.

No sexto e último capítulo intitulado “Poder e Controle nas relações de inclusão”, faço a análise das documentações e entrevistas contextualizando-as na Teoria do Discurso Pedagógico de Basil Bernstein, referencial teórico e metodológico desta Dissertação.

Por fim, nas considerações finais apresento as conclusões as quais cheguei nesta pesquisa.

Pretendo, por meio destes escritos, mostrar como é feita na esfera federal a profissionalização do estudante brasileiro e quais os passos que os gestores de nossas políticas educacionais e sociais estão dando para garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação profissional.

Busco com esta pesquisa analisar o processo de adaptação de uma escola específica à necessidade premente da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino profissionalizante. Perpasso pelas políticas nacionais de inclusão, pela legislação pertinente e pela filosofia institucional do IFSul, procurando entender o processo inclusivo de estudantes nesta escola.

Buscando alcançar os objetivos propostos, como metodologia proponho a abordagem qualitativa com a realização de entrevistas e análise de

documentos emitidos pelo MEC/SETEC, pela DIRAI/IFSul e pelo NAPNE/*Campus* Pelotas. Analiso o processo de criação da DIRAI e do NAPNE no IFSul, verificando junto ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional como o Instituto está abordando a inclusão de PNEEs em suas salas de aula. Entrevisto quatro pessoas diretamente ligadas às ações inclusivas do IFSul, sejam elas os ocupantes dos cargos de diretor(a) da DIRAI, coordenador(a) da Coordenadoria de Tecnologias Assistivas da DIRAI, Gestor(a) do NAPNE e membro do NAPNE.

Através destas entrevistas verifico como a DIRAI e o Núcleo estão preparando o IFSul visando a disponibilização de sua estrutura educacional com o intuito de atender essa demanda social de profunda relevância. Nestes questionamentos identifico que ações efetivamente têm sido tomadas tanto em âmbito sistêmico quanto na singularidade do *Campus* Pelotas visando à educação profissional de PNEEs.

Pelo aqui exposto, verifica-se que a pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, embasada na análise de documentos emitidos por diversos órgãos governamentais (leis, decretos, portarias, instruções normativas, pareceres, etc.) e nas informações obtidas através das entrevistas realizadas. Mais adiante, no item que trata especificamente da metodologia utilizada, abordarei de forma detalhada a forma que ocorrerá a feitura desta pesquisa.

Todavia, antes de tudo é de vital importância apresentar ao leitor a relevância do presente trabalho, bem como os motivos que me levaram a escolher esse objeto de pesquisa. É o que faço a seguir.

II. Justificativa

O ensino profissionalizante, para qualquer país que almeja um desenvolvimento social e econômico, é fator educacional que jamais pode ser menosprezado. Não há como deixar de afirmar aos jovens estudantes a fundamental importância de sua profissionalização visando sua colocação num mundo do trabalho altamente competitivo, dominado pelas máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados. Porém, estas tecnologias sempre precisarão do elemento humano como condutor de seus comandos: a sensibilidade, a criatividade, o pensar e a inovação são características humanas que jamais deixarão de existir ou poderão ser substituídas.

O mundo do trabalho, em todas as formas e concepções que o mesmo possa se apresentar é parte integrante da vida de todos. Não é possível, numa sociedade moderna, pensar o mundo isento das ações e dos reflexos produzidos pelas mais diversas formas de atividades laborativas.

O trabalho é parte essencial na concepção do ser humano. Para Saviani (2007, p.154), a essência humana é um feito humano, não sendo

(...) dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. (...) É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Para Marx (*apud* Manacorda, 1991), é sob a base da produção da vida material que “os homens podem distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião e tudo que se queira”, já que, segundo o mesmo autor, “o animal se faz de imediato (único) com sua atividade vital, dela não se distingue, é ela”. Para o autor, é por meio do trabalho que os trabalhadores se constituem historicamente como seres humanos.

O trabalho para Marx não era uma categoria meramente econômica e sim uma categoria antropológica impregnada de juízo de valor oriundo de sua posição humanista. É através do trabalho que há a plena identificação do homem com a natureza. Marx acompanha o pensamento de Hegel que entendia o trabalho como “o ato de autocriação do homem”. O trabalho produtivo é a atividade pela qual o homem desenvolve-se a si mesmo. É a

expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais.

A consciência dos homens é que permite a contestação das relações de trabalho por parte dos mesmos, diferentemente dos outros animais. O homem faz da própria atividade vital o objeto do seu querer e de sua consciência. Ele tem uma atividade consciente e, por isso, mesmo que deseje, não existe uma esfera determinada com a qual ele imediatamente se confunda. É ser destacado, interferente, modificador da natureza e de si mesmo.

Mantendo-se em consonância com o pensamento dos autores, mas também visando as inovações tecnológicas do mundo do trabalho e atenta às atualizações curriculares que são necessárias à formação de um bom profissional técnico, a educação profissionalizante deve se preocupar também com a formação integral do estudante, abrangendo todas as áreas do conhecimento e do ser humano, formando um cidadão crítico, investigativo e solidário, tornando-o capaz de viver em sociedade e de ser feliz.

Nesse sentido, a Rede Federal de Educação Profissional, no decorrer dos seus mais de cem anos de existência, tem cumprido com seu objetivo haja vista que, sem dúvida, importante parte da força produtiva que impulsiona a economia nacional é oriunda de seus educandários.

Nos últimos anos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a consequente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados da federação, os investimentos públicos em educação profissional estão se multiplicando. A política governamental, no que tange ao incentivo a profissionalização de jovens e adultos estudantes, tem apresentado características que são essenciais para um país que almeja o crescente desenvolvimento econômico e social. Essa política educacional, agora implementada pelo governo federal, apenas se apresenta como um reflexo das aspirações dos educadores brasileiros há várias décadas, já que para Jesus Belo Galvão (1968, p.11), “poucos investimentos terão maior produtividade que os investimentos em educação e treinamento, em qualquer tempo e em qualquer lugar”.

Porém, durante todo este período de existência e apesar de todos os esforços visando atingir uma educação profissional de qualidade e ampla abrangência, uma parte da sociedade ficou à margem deste sistema de ensino.

Refiro-me aqui às pessoas com necessidades educacionais específicas, tais como cegos, surdos, cadeirantes, portadores de síndromes cognitivas, etc.

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino tem sido uma das questões referentes à Educação Especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas. O tema é amplamente abordado no Documento Final da CONAE 2010 onde, em seu Eixo VI denominado Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade trata de forma bem específica o tema da inclusão.

Justificando a pauta, o mesmo Documento Final (CONAE 2010, p.123) fundamenta a necessidade de incluir no sistema educacional pessoas oriundas de

(...) uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio.

Importante salientar que o tema “inclusão” não é novo na educação brasileira. Em 1855 o Brasil já demonstrava intenções de implementar aqui o ensino de surdos (Klein, 2003, p.38). No Brasil desta época, similarmente à França e a Alemanha,

(...) encontramos entre todas elas uma preocupação com um disciplinamento dos tempos e espaços e com a captura dos corpos dos alunos e alunas, com vistas à manutenção de uma vida saudável e a um melhor aproveitamento de cada um deles. (KLEIN, 2003, p.38)

Este tema que, por tanto tempo, salvo experiências isoladas em escolas “especiais” ou em uma ou outra proposta na Rede Federal⁴, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje se torna proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais em todos os níveis. Avanços importantes podem ser observados, como mostra Bites (2003, p. 3).

⁴ Refiro-me aqui em especial, mas não unicamente, ao Projeto de Acessibilidade Virtual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e ao NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação de Surdos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *Campus* São José. Importante também mencionar os projetos do FAT/PLANFOR entre os anos de 1999 e 2000, que destinaram verbas específicas para a formação profissional – articulados com ONGs – para a capacitação de pessoas com necessidades específicas.

As propostas de inclusão e cidadania têm permeado as discussões ocorrentes na sociedade e contribuído para a compreensão do processo educativo das pessoas que apresentam alguma necessidade educacional especial, a exemplo do que registram os documentos e os autores: Declaração de Salamanca, 1994; Batista, 2000a e b; Ferreira, 1995 e 1998; Kassar, 1999; Mantoan, 1997 e Mantoan e colaboradores, s/d; Mrech 2000; Santos 2000 e 2001; Sassaki 1996 a, b, c; Stainback e Stainback 1999; Azevedo, 2000; Silva, 2000; Doré, Wagner e Brunet, 1997; entre inúmeros outros.

A sociedade contemporânea apresenta uma crescente demanda por inclusão vinda das PNEEs. Importantes debates no país têm sido travados no sentido da importância da inclusão. Cada vez mais os movimentos sociais têm agido no sentido de promover a inclusão de pessoas em todos os âmbitos da sociedade. Não se tratam de atos de benemerência praticados por grupos ou pessoas isoladas, mas sim de ações coordenadas das mais diversas esferas da sociedade com profundo amparo no sistema legal brasileiro.

Estudos como este podem contribuir no sentido de percebermos a importância e a eficácia de estruturas destinadas especificamente para essas pessoas, bem como verificar o êxito de políticas nacionais norteadoras de iniciativas inclusivas locais.

Tratando mais especificamente do sistema educacional, a inclusão não pode ser vista apenas como uma forma de inserir estudantes nas cadeiras escolares. Deve ser respeitada a diferença existente entre cada estudante devendo haver, segundo Sartoretto (2006, p.81),

(...) a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter conhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades.

Com este intuito, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação Brasileiro instituiu através do programa TEC NEP a criação do NAPNE, já definidos anteriormente. O IFSul, apesar da existência deste Núcleo na estrutura de seus diversos *campi*, recebe em seus bancos escolares um baixíssimo contingente de estudantes com necessidades educacionais específicas aparentes. Visando entender porque isso ocorre, pretendo investigar como a DIRAI do IFSul e o NAPNE do *Campus* Pelotas estão atuando.

Antes de qualquer digressão mais aprofundada, é oportuno informar ao leitor o que me motiva à feitura deste trabalho. O interesse na inclusão social de educandos e na formação profissional de PNEEs me acompanha há algum tempo. Desde o ano de 1994, quando comecei a exercer a profissão de professor, desenvolvo minhas atividades profissionais predominantemente dentro do IFSul, mais especificamente no *Campus* Pelotas, onde sou professor do Curso Técnico em Mecânica.

Dentre as atividades desenvolvidas como professor sempre me interessou as interações oriundas da relação escola x empresa onde, principalmente dentro do ensino profissionalizante, é muito presente a interatividade entre o meio acadêmico e a atividade produtiva.

No ano de 2000, fui incumbido pela Direção Geral do então CEFET-RS de montar o Curso Superior de Tecnologia em Mecânica. Este curso possuiu uma característica *sui generis*, visto que foi elaborado através de um convênio de cooperação mútua firmado entre o CEFET-RS e a empresa John Deere Brasil objetivando formar, na cidade de Horizontina-RS, Tecnólogos em Mecânica. O curso foi montado levando-se em consideração as particularidades locais e o perfil conhecido tanto do estudante que ingressaria no curso como o perfil que seria dado ao mesmo pela formação tecnológica aí ministrada. O curso ocorreu entre os anos de 2001 e 2003, tendo sido coordenador do mesmo.

A montagem e coordenação deste curso despertaram em mim o interesse em conhecer melhor a estrutura basilar da educação profissional brasileira, o que me levou a direcionar meus estudos dentro do curso de Direito, no qual sou bacharel, para a área da educação. Parte integrante do currículo do Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, é o Trabalho de Conclusão de Curso, onde elaborei e defendi minha proposta intitulada “Estudo Sobre a Forma de Interpretação Constitucional do Princípio da Inclusão do Aluno no Ensino Profissionalizante Brasileiro” (LEITZKE, 2005).

Tanto dentro do Curso de Direito quanto da Pós-graduação em nível de especialização realizada em Minas Gerais nos anos de 1997 e 1998, consolidei o embasamento teórico que me levou a formação de algumas convicções políticas e sociais que me acompanham desde então.

Ao elaborar estudos preliminares para a construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade de Direito da UFPel, me deparei com um assunto que muito me interessou e que, até aquele momento, não havia despertado em mim maiores reflexões: a formação educacional profissionalizante para o mundo do trabalho de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Hoje, mais do que nunca, o assunto “inclusão” está sendo posto na ordem do dia das discussões sobre educação. Numa sociedade que cada vez mais busca novos horizontes onde, dia-a-dia, ações de grupos organizados (ou não) que pregam o reconhecimento das diferenças como forma de afirmação de outros modos de vida têm tido voz perante uma sociedade cada vez mais consciente da necessidade de reconhecê-los. O sistema educacional evidentemente não pode estar alheio a essas discussões.

A relevância que essas discussões têm na construção de uma sociedade igualitária é um dos fatores fundamentais na construção desta Dissertação. São essas reflexões que me motivam dentro do âmbito escolar visando conscientizar colegas à necessidade de engajamento na formação profissional de estudantes com necessidades educacionais específicas. Este trabalho é um pouco do reflexo disso: minha vida pessoal, minha atividade profissional e minha consciência social.

Convido o leitor a compartilhar esta Dissertação, procurando através de suas reflexões e experiências de vida contribuir para que possamos, cada vez mais, cumprir com umas das principais funções sociais da escola: a inclusão social.

III. Metodologia

Como toda e qualquer forma de trabalho criativo, o ato de pesquisar é dotado de metodologia própria, imerso em ritualísticas especiais, não podendo os resultados obtidos serem atribuídos ao mero acaso. A pesquisa científica jamais poderá se resumir a indagações superficiais, que possam levar o pesquisador a conclusões precipitadas. Ela tem por finalidade responder de forma sólida aos questionamentos propostos.

Num trabalho científico, a utilização de métodos aplicáveis na categorização do objeto a ser estudado é de fundamental importância para se obter resultados passíveis de análise e comprovação. Para Bruyne, “(...) o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma” (*apud* MINAYO, 1999, p.13).

Existem diversos tipos e formas de pesquisa, cada qual com suas características específicas e, com base nestas, sendo mais adequada ao que se propõe o pesquisador. Não é nosso objetivo abordar aqui as diversas formas de pesquisar, nem tampouco caracterizá-las individualmente.

Para a feitura da presente Dissertação, adoto a abordagem qualitativa do tema, na qual busco entender de forma detalhada como o objeto de pesquisa está sendo tratado dentro de uma estrutura administrativa de ensino.

Na abordagem qualitativa, segundo as autoras Ludke e André(1986, p.13), em sua obra “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”,

(...) a pesquisa exige o contato direto do pesquisador com ambiente investigado, permitindo que o observador se aproxime das concepções dos sujeitos acompanhando suas experiências. Sendo o significado que as pessoas dão às coisas o foco de atenção especial pelo pesquisador.

Corroborando esta linha de pensamento, Martins e Campos (2003, p.18) definem pesquisa qualitativa como sendo “aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação investigada”.

Opto por esta forma de abordagem do tema porque a pesquisa qualitativa trabalha com universos de significados, motivos, crenças, valores e atitudes num espaço de relações e fenômenos. Para Bardin (1977, p.115), a

análise qualitativa “(...) corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses.” Imperativo, então, que se compreenda a concepção de educação e profissionalização dos sujeitos envolvidos no estudo, contextualizando-os na sociedade, escola e local de trabalho.

Para a elaboração desta Dissertação, que tem como objetivo conhecer como o IF Sul-rio-grandense recontextualiza e implementa as ações inclusivas instituídas pelo governo federal através do Programa TEC NEP visando atender às pessoas com necessidades educacionais específicas, analiso o processo de recontextualização da implantação da política inclusiva do MEC/SETEC para os estudantes dos IFs, tomando como base o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) elaborado pelas agências de estado, bem como o Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR), que corresponde, no modelo de análise aqui implementado, a recontextualização desse discurso no interior do IFSul (Bernstein, 1996). Proponho que a pesquisa envolva a análise da estrutura administrativa do IFSul visando ao atendimento de ações inclusivas. Esta análise perpassará pela criação no ano de 2010 da DIRAI – Diretoria de Ações Inclusivas e pelo desenvolvimento das atividades do NAPNE, criado em 2006.

Como metodologia, traço inicialmente um histórico sobre a criação da DIRAI e do NAPNE no IFSul, suas principais atividades, seus objetivos, e as metas para alcançá-los. Através da análise de documentos oficiais provenientes das mais diversas esferas administrativas (MEC/SETEC, MEC/SEESP⁵, outros), bem como na legislação vigente e nas documentações internas do IFSul, procuro identificar qual é a política adotada pela administração desse Instituto visando a inclusão de PNEEs.

Nas palavras de Bardin (1977, p.45), a análise documental é “(...) uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Esta análise é de fundamental importância para atingir os objetivos desta Dissertação. Através dela, identifico o processo de recontextualização

⁵Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação.

que ocorre ao serem criados documentos Institucionais de aplicabilidade em todo IFSul, tendo os mesmos por base documentos legais e oficiais emitidos em níveis superiores.

Num segundo momento entrevisto através de um documento semi-estruturado, quatro servidores que desempenham suas atribuições junto aos processos de inclusão no IFSul. Estas pessoas são os ocupantes das funções de Diretor(a) da DIRAI, coordenador(a) da Coordenadoria de Tecnologias Assistivas da DIRAI, gestor(a) do NAPNE e membro do NAPNE. Através destas entrevistas verifico como a DIRAI e o Núcleo estão preparando o IFSul visando a disponibilização de sua estrutura educacional com o intuito de atender essa demanda social de profunda importância.

Na análise do conteúdo dessas entrevistas, identifico que ações efetivamente têm sido tomadas tanto em âmbito sistêmico quanto na singularidade de todos os *campi* visando à educação de PNEEs, buscando compreender essas ações no contexto do campo de recontextualização pedagógica. Para Bardin (1977, p.42), a análise do conteúdo é

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens.

A análise do conteúdo é utilizada quando se pretende ir além da leitura simples do real: busca-se ir além dos significados explícitos no discurso. A grande maioria das pesquisas sociais se baseia em entrevistas e/ou na análise documental. Esta não foge à regra.

Busco, ao analisar as gravações e degravações das entrevistas, identificar nas respostas dos entrevistados como estes vislumbram o processo de inclusão no IFSul a curto, médio e longo prazo. Analiso quais fatores – internos e externos – influenciam os gestores do processo inclusivo desse Instituto na tomada de decisões que venham a operacionalizar este processo.

Certamente um dos pontos críticos de qualquer pesquisa é encontrar a forma ideal a ser aplicada na análise dos dados obtidos. Sempre haverá diferentes formas de analisarmos os resultados, influenciadas pelas escolhas metodológicas que se faz. O acerto na escolha depende em grande parte da experiência do pesquisador em escolher de forma consciente os referenciais

teórico-analíticos decorrentes do tipo de análise que irá empregar na sua pesquisa, fazendo sua opção com responsabilidade e conhecimento.

Por fim, construo a Dissertação aqui apresentada, fazendo a análise dos dados obtidos na pesquisa realizada, apontando as conclusões finais alcançadas.

a. O campo empírico da pesquisa

No âmbito dos estudos que compõem a escrita desta Dissertação de Mestrado, oportuno se faz que agora apresente o campo empírico que sustenta este trabalho. Objetivo, aqui, mostrar ao leitor a forma como conduzi o trabalho de coleta dos dados que me deram suporte teórico para as conclusões a que cheguei.

A inclusão na educação é parte fundamental no processo de socialização do ser. A sociedade se torna a cada dia mais responsável por proporcionar a cada indivíduo igualdade de acesso a todos os meios disponíveis para que o cidadão construa sua vida com dignidade e independência. Não se apresenta como nenhuma novidade o fato de que o trabalho dignifica o homem, fazendo com que este se torne parte integrante e socialmente produtiva da sociedade. Se o trabalho tem essa função social, a educação para o mundo trabalho é de fundamental importância para que ocorra o processo de socialização do indivíduo.

É aqui que localizo o campo empírico desta Dissertação. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense é uma instituição federal de ensino que tem suas raízes solidamente fundadas no objetivo de preparar o cidadão para o mundo do trabalho. Há mais de 68 anos atuando na cidade de Pelotas, primeiramente sob a denominação de Escola Técnica de Pelotas (ETP), depois Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), logo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (CEFET-RS) e, agora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – diversas denominações de uma mesma “escola” – sempre teve dentre seus objetivos a formação para o mundo do trabalho de pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas. Essa tradição demonstra que o IFSul sempre trabalhou e pautou suas ações em um viés inclusivo, seja

explicitamente em suas documentações oficiais ou implicitamente em suas ações.

Com base nessa tradição de zelar pela formação dos menos favorecidos, escolhi esta instituição como objeto de estudo de meu trabalho de mestrado. Fato obviamente relevante que também muito me influenciou na escolha do IFSul é o de que lá trabalho como professor há mais de quinze anos, o que facilita a pesquisa, já que durante todo este período me relacionei com pessoas que, através de amizade e respeito mútuo, me proporcionam liberdade de questionamentos e honestidade de respostas, além de acesso a dados e fatos, escritos ou não, que muito úteis foram em minhas análises.

Fato que também me influenciou foram as diversas mudanças estruturais que, com a transformação do antigo CEFET-RS em IFSul, ocorreram – e vêm ocorrendo – nos últimos anos. Dentre estas, destaco em especial a criação do NAPNE no *Campus* Pelotas e da DIRAI na Reitoria do Instituto. As ações deste núcleo dentro do *Campus* Pelotas e da Diretoria de Ações Inclusivas em nível sistêmico provocaram em mim a curiosidade de entender sua dinâmica de funcionamento.

Para tanto, solicitei tanto aos membros do NAPNE quanto da DIRAI que participassem de meu trabalho, respondendo a indagações propostas em um questionário e postas numa entrevista formal. Fui atendido com presteza e entusiasmo por todos os colegas.

Oportuno salientar a importância de manter, dentro do possível, o anonimato dos entrevistados. Por uma questão ética, faz-se necessário que se atribua nomes fictícios a essas pessoas, já que é adequado a preservação de suas identidades

(...) tanto quanto possível, em qualquer relato de resultados e processos do projeto. Este é um critério tradicional da ética que visa minimizar repercussões negativas para os participantes, diante dos resultados do estudo. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p.100)

Para tanto, atribuo aos entrevistados nomes comuns: Ana, Paulo, Márcia e Carlos, que não apresentam nenhum significado especial para mim. Servem apenas para garantir efetivamente o anonimato dos mesmos. A partir deste momento, cada vez que me referir a algum dos entrevistados, o farei pelos nomes citados.

Mas como escolhi essas pessoas para ser objeto de minhas entrevistas? O leitor certamente está se questionando sobre que critérios utilizei para selecionar esses entrevistados e não outros: ações relevantes, indiscutível liderança, notório conhecimento. O critério não poderia ser mais prático: no caso do NAPNE, só existem eles! Como já expus anteriormente nesta Dissertação, o NAPNE existe no *Campus* Pelotas desde o ano de 2006. Com a sua criação, um grupo de servidores se mobilizou para colocá-lo efetivamente em funcionamento. Todavia, no decorrer dos anos, com o insucesso das ações inclusivas no *campus*, o grupo foi paulatinamente se desmobilizando. Um núcleo composto por um grupo de servidores que chegou a ser em número de oito no começo do processo, em 2011 se resume a somente duas pessoas, e em estado de total desarticulação. Dessa forma, são as duas pessoas que me restaram para fazer as indagações: a gestora do NAPNE, a quem chamarei de ANA e um membro componente do núcleo, que chamarei de PAULO.

Por outro lado, a história da Diretoria de Ações Inclusivas – DIRAI é um pouco diferente. Os dois entrevistados dessa diretoria são a Diretora de Ações Inclusivas do IFSul, a quem chamarei de MÁRCIA e o Coordenador de Tecnologias Assistivas da DIRAI, a quem chamarei de CARLOS. Opto por entrevistar essas duas pessoas por critério operacional. Apesar de existirem mais servidores atuando na DIRAI, as duas pessoas escolhidas são as que considero mais adequadas para responder aos questionamentos que proponho, pois são elas que conduzem o processo inclusivo no IFSul, tendo estado junto à DIRAI desde o momento de sua criação e participado de todas suas articulações políticas junto ao MEC/SETEC.

E por que quatro entrevistados? Por que não seis, dez ou mais? Ou menos? Opto por esse quantitativo por dois motivos simples, já postos implicitamente nos escritos acima: no caso do NAPNE, somente existem dois; no caso da DIRAI, as demais pessoas que trabalham na diretoria têm ações muito mais burocráticas do que propositivas no processo de inclusão, ao contrário dos selecionados, que tem por incumbência formal operacionalizar e instrumentalizar o processo de inclusão no IFSul.

No desenvolvimento desta pesquisa, utilizo da análise de vários documentos que, em conjunto com as entrevistas, proporcionam um espectro

de possibilidades a serem exploradas. Do processo de comparação entre os documentos produzidos no CRO e os documentos produzidos e as ações realizadas no CRP, identifico o processo de recontextualização a que me proponho analisar.

Dentre os documentos utilizados no processo de análise, importante ressaltar os documentos “Ação TEC NEP – humanizando a educação profissional e tecnológica”, “Ação TEC NEP, dez anos depois – Censinho 2011” e “TEC NEP – Documento Orientador Consolidado”, todos produzidos no âmbito do CRO. Já no CRP, analiso os documentos produzidos pelo IFSul (Estatuto, Regimento Geral do IFSul, Regimento Interno do *Campus* Pelotas⁶, PDI 2009-2014, Planos de Ação de 2008 a 2011, Relatórios de Gestão de 2005 a 2010), pela DIRAI (Relatório de Ações 2010) e pelo NAPNE (Regulamento do NAPNE). Todos os documentos são de domínio público e estão disponíveis no sítio do Ministério da Educação⁷ e do IFSul⁸.

Aplicando aos excertos extraídos da documentação e das transcrições das entrevistas os conceitos de classificação (poder) e enquadramento (controle) oriundos da teoria de estruturação do discurso pedagógico de Bernstein, procuro ir ao encontro do objetivo desta Dissertação de Mestrado: conhecer como o IF Sul-rio-grandense recontextualiza e implementa as ações inclusivas instituídas pelo governo federal.

⁶ Este em fase de consulta à comunidade interna do *campus* para finalização de sua elaboração.

⁷ <http://www.mec.gov.br>

⁸ <http://www.ifsul.edu.br>

Capítulo 1

A recontextualização do discurso oficial

Este capítulo tem por objetivo desenvolver um estudo conceitual em torno do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1924-2000), a fim de auxiliar na análise do processo de recontextualização na implementação da política inclusiva de estudantes nos IFs. Passarei, a seguir, a apresentação da estrutura analítica utilizada nesta pesquisa.

Inicialmente é importante destacar que o conceito de campo, na teoria do discurso pedagógico de Bernstein, está baseado em Bourdieu. É comum na literatura produzida por Bernstein o uso de diversos conceitos provenientes de outras teorias e autores, mas que, a partir de um trabalho de reconceituação, é ressignificado com o objetivo de caracterizar um novo fenômeno social ou mesmo dar outro significado a um fenômeno social já definido.

Para Bourdieu (1983, p.19), o campo se define como “o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. A noção de campo representa para Bourdieu um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado.

O campo é uma rede de relações objetivas entre posições e se constitui em um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro coerções: a relação entre o *habitus* – ou seja, as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo, etc.; o capital simbólico – decorrente da posição ocupada no campo e do consequente reconhecimento pelos pares; o capital econômico – proveniente, sobretudo, da herança e da renda; e as possibilidades e as impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas. Esse espaço social define-se por um sistema de propriedades relativas, isto é, as posições são apreendidas por suas relações recíprocas em um dado momento da existência do campo, portanto, social e historicamente situadas.

O conceito de *habitus* é central na teoria de Bourdieu (2002, p.175).

Trata-se de

(...) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.

Segundo Ferreirinho (2005, p.3), “(...) são estruturas que conformam práticas, gostos, atitudes e valores, que dizem respeito a um grupo ou classe social. O interessante desse modelo para a compreensão da vida social é que ele é tão mais eficiente quanto mais inconsciente for”. O *habitus* difere segundo cada classe social ou grupo de indivíduos. As preferências individuais de cada pessoa são reflexo de sua classe social e reproduzem o comportamento do grupo em que esta vive.

Características tão pessoais como a avareza, a intolerância, a bondade e o altruísmo, como exemplos singulares entre muitos outros, estão diretamente ligadas às estruturas apreendidas em certa classe ou grupo social. Estas estruturas podem estar tão incutidas no indivíduo que o mesmo tende a acreditar piamente que as escolhas que faz são reflexo de sua preferência pessoal e fruto de seu livre arbítrio quando, na realidade, suas opções são oriundas de valores inculcados na nossa socialização desde que nascemos.

Essas características intrínsecas de cada indivíduo influenciam diretamente na produção de um determinado discurso. Transpondo essa fala para o campo educacional, de acordo com o modelo teórico de Bernstein, a documentação oficial produzida pelo Ministério da Educação constitui o Campo de Recontextualização Oficial (CRO). Esta documentação é composta de normas, pareceres, currículos, entre outros documentos e textos, e traduzem o Discurso Pedagógico Oficial (DPO). Estes documentos são fruto da gestão política com o objetivo de influenciar as ações do Estado através da economia, de pressões advindas de grupos sociais e até de políticas internacionais que se inserem nos contextos e interesses nacionais. Todos os textos produzidos, assim que submetidos ao seu público-alvo, sofrem um processo de recontextualização no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), que

se reproduzem quando utilizados na elaboração de manuais didáticos, por exemplo, vindo, nesse momento a apresentarem-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR). Fazem parte do CRP as instituições de produção de conhecimento, as universidades, entidades de pesquisa e a rede de produção de livros e artigos daí advinda, como as editoras (Bernstein, 1996).

Não podendo ser diferente, quando os manuais didáticos elaborados para utilização escolar entram em efetivo uso, o ambiente escolar torna-se um contexto de reprodução do DPO e do DPR. Na própria sala-de-aula, através das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, origina-se um novo campo de recontextualização pedagógica, nos quais os estudantes e os professores, utilizando-se dos conceitos inerentes à formação social de cada um, fazem uma releitura desses manuais didáticos.

Tendo sido citados acima diversos termos utilizados na literatura acadêmica, neste momento é de fundamental importância que se façam suas definições como base para fundamentação desta Dissertação. Primeiramente, utilizando o referencial derivado da obra do sociólogo britânico Basil Bernstein procurarei definir resumidamente Discurso Pedagógico (DP).

Em seu trabalho, Bernstein analisa de que forma o discurso pedagógico é estruturado, focando seus estudos nas formas de aquisição e transmissão. Para Bernstein (1996, p.259) o discurso pedagógico é “(...) um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto”, recolocando aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização. Em consonância com o autor, Santos (1996a, p.46) afirma que “(...) o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem.” Bernstein subdivide o discurso pedagógico em oficial e de reprodução.

O termo Discurso Pedagógico Oficial (DPO) vem sendo usado para categorizar os discursos do Estado sobre a educação revelados na sua política de governo, posto através de documentos e declarações oficiais, bem como de currículos aprovados pelo mesmo. Tendo em vista as relações de poder, a política do governo não é uma voz única, sendo composta pelos mais diversos tipos de agentes com múltiplos interesses. Nesse contexto, é importante

chamar a atenção para a luta multi-vocal no discurso oficial em si, levando por vezes a resultados imprevisíveis para sua prática em ambiente escolar.

Através do Discurso Pedagógico Oficial, Bernstein estabelece as relações sociais entre as agências governamentais e os agentes no campo da educação, incluindo pesquisadores, professores e administradores educacionais, representando o status de cada um e utilizando diferentes formas de discurso pedagógico, conhecimento e prática. Segundo Moraes & Neves (2007, p.122) “(...) a produção do discurso pedagógico oficial é vista como o resultado de relações que se estabelecem nos níveis de geração e de recontextualização do discurso regulador geral”.

Pelo discurso pedagógico oficial o Estado constrói fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento, diferentes tipos de instituições pedagógicas e diferentes categorias de estudantes, oferecendo a cada um acesso a diversas formas selecionadas de saberes legítimos. Toda essa construção não está isenta às influências dos mais diversos setores componentes da sociedade, sejam eles a economia (interna e externa), os movimentos sociais em geral, as composições políticas inerentes à forma de governo existente em nosso país e tantas outras que seriam difíceis de ser nominadas em sua totalidade.

Sempre que um discurso é posto através de sua origem e absorvido pelo seu público alvo, o mesmo sofre uma transformação fundada na ideologia inerente ao seu receptor. Cada pessoa possui sua própria visão de mundo, seus interesses pessoais e da coletividade da qual faz parte, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização. Para Bernstein, as regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos – o oficial e o pedagógico – sendo intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução do mesmo.

O âmbito no qual componentes atuam influenciando o governo e suas políticas educacionais é chamado por Bernstein de Campo de Recontextualização Oficial (CRO). Para Moraes & Neves (2007, p.122) este campo é “(...) diretamente controlado pelo Estado (...), influenciado pelos campos da economia e do controle simbólico e a sua principal atividade é a definição do *que* e do *como* do discurso pedagógico”. Este *como* do discurso

pedagógico, que define a aplicação recontextualizada do DPO é o Discurso Pedagógico de Reprodução – DPR.

O campo recontextualizador oficial é criado e dominado pelo estado através de sua estrutura governamental, tendo como objetivo produzir o discurso pedagógico oficial. São as regras recontextualizadoras oficiais que regulam a constituição do discurso pedagógico específico, ou seja, a produção, reprodução e distribuição dos conteúdos a serem transmitidos bem como de que forma ocorrerá essa transmissão. Resumidamente, o campo recontextualizador oficial tem por objetivo estabelecer os conhecimentos específicos e as práticas reguladoras que devem ser transmitidas pelas escolas.

Por outra via, Bernstein caracteriza outro campo formado por educadores, pesquisadores, periódicos e jornais especializados preocupados com princípios e práticas que regulam a trajetória dos discursos entre sua produção e sua reprodução. Este campo é chamado de Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP).

Um texto ou um discurso estão sempre sujeitos a recontextualizações e mudanças na medida em que o processo pedagógico ocorre. Assim, para Bernstein (1996, p.92) “(...) é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e das práticas pedagógicas”.

Os processos de recontextualização sempre ocorrem quando um texto é deslocado de um contexto para outro, sendo modificados na forma em que refletem os princípios e as ideologias resultantes das interações sociais entre agentes de campos diversos. Exemplificando: no sistema educacional brasileiro, os programas são elaborados no CRO, diferentemente daquele (CRP) no qual são elaborados os manuais escolares para esse programa. Ambos estão – e são – sujeitos a influências das mais diversas ordens, sejam elas políticas, sociais, culturais, etc., que vêm a ocasionar alterações em sua reprodução em caráter pedagógico, influenciadas pela ideologia do reprodutor. Por mais fiel que o reprodutor tente ser com o texto pedagógico de um manual escolar, a reprodução nunca será de total fidedignidade.

Na reprodução, existe um grande espaço para mudança quando se passa de um contexto para outro, no decorrer do processo educacional. Para Moraes & Neves (2007, p.2)

(...) a questão em debate, quando se fala da recontextualização que é possível fazer dentro deste espaço, está em saber que ideologia/princípios pedagógicos estão a ser valorizados nessa recontextualização e, portanto qual o sentido que se está a atribuir à mudança.

Neste estudo, com base nos conceitos postos acima, analiso a estrutura de emissão, recontextualização e aplicação das normas relativas à inclusão de PNEEs no IFSul. Para facilitar o entendimento da estrutura organizacional utilizada pelo MEC/SETEC na elaboração, distribuição e aplicação das orientações oficiais para que a inclusão seja operacionalizada nas escolas, apresento o diagrama abaixo.

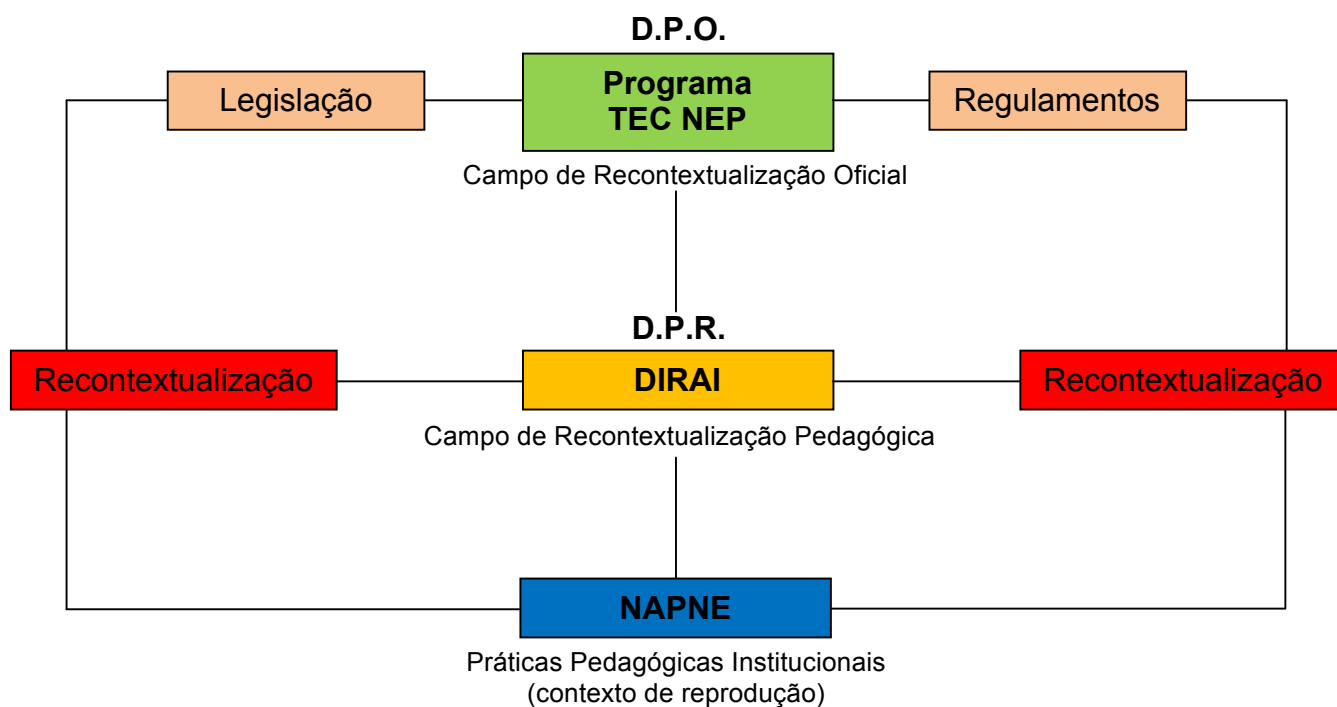


Figura 1 – Modelo de análise da estrutura de inclusão da SETEC - IFSul.

Com base neste diagrama, busca-se discutir o significado das relações existentes entre o Programa TEC NEP, que é o programa governamental responsável pela emissão de toda documentação oficial relativa aos programas de inclusão de PNEEs nos IFs (DPO) e a Diretoria de Ações Inclusivas do IFSul (DPR), que é o órgão institucional que tem por objetivo primordial a inclusão de PNEEs nesse instituto. Importante salientar que a DIRAI tem uma ação sistêmica dentro da estrutura do IFSul, ou seja, estando a mesma ligada

diretamente à reitoria, opera de forma a atender as demandas de todos os *campi*.

Analisando-se em nível apenas institucional, a DIRAI recontextualiza as orientações oficiais oriundas do TEC NEP em todos os *campi* do IFSul. Em cada um destes *campi* existe um núcleo responsável pela reprodução e aplicação *in loco* das normas oriundas da DIRAI e TEC NEP, respectivamente. Este núcleo é o NAPNE, atuando no Campo de Recontextualização Pedagógica – CRP.

Como já falado anteriormente, delineam-se como objetivos para essa Dissertação de Mestrado conhecer a constituição da Diretoria de Ações Inclusivas do IFSul e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; analisar as relações estabelecidas entre ambos e o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas; e, por fim, identificar como o IFSul recontextualiza o atual debate promovido pela SETEC em torno das políticas públicas inclusivas.

Com o objetivo de proporcionar ao leitor o conhecimento dos princípios legais e a forma de estruturação da educação profissional no Brasil, apresento o próximo capítulo intitulado “O ensino profissionalizante e o princípio da inclusão”. Nele abordo a história do ensino profissionalizante em nosso país, a fundamentação legal e os anseios sociais que nos levam à necessidade de fazer a inclusão em caráter genérico em nossas escolas.

Capítulo 2

O ensino profissionalizante e o princípio da inclusão

O ensino profissionalizante no Brasil, criado formalmente no ano de 1909, teve como objetivo principal a qualificação de artesãos visando à formação de mão-de-obra especializada para uma nova sociedade em formação, caracterizada pela sua desordenada urbanização sendo concentrada, em grande parte, nas regiões sul e sudeste do país.

Desde seu início, as Escolas de Aprendizes e Artífices caracterizaram-se por apresentar um viés do que hoje vemos como inclusão social, já que os estudantes que aí adentravam eram os pertencentes às camadas pobres da população e jovens que cometiam pequenos delitos. Neste sentido, na opinião de Fonseca (1961, p. 163)

(...)se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação.

Importante salientar que em 1909 o Brasil sofria os efeitos da abolição da escravatura ocorrida duas décadas antes, o que colocou nas ruas vasta massa de negros e mestiços libertos que ansiavam por trabalho. O governo viu-se frente à necessidade de ações imediatas para qualificar essas pessoas e inseri-las no mundo do trabalho, evitando sua marginalização, já que as mesmas carregavam o estigma de serem “escravos libertos” considerados, portanto, pessoas da mais baixa classe social.

No início do século XX, a educação profissionalizante dá seus primeiros passos visando formar trabalhadores especializados para o desenvolvimento do país. Nessa época, como já foi dito, a fundamentação para a inclusão escolar era voltada especificamente para o viés do atendimento das classes sociais menos favorecidas. A hipótese de uma escola profissionalizante atuar na inclusão de deficientes⁹ não estava em discussão.

⁹ Na literatura especializada, muito se discute qual a definição mais correta a ser utilizada: “portadores de necessidades especiais”, “detentores de necessidades especiais”, deficientes, cegos, surdos, cadeirantes, outros. Na feitura desta Dissertação, deparei-me em diversos momentos com este impasse: como me referirei aos grupos em questão? Opto por trabalhar com a expressão “Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNEEs”, por

Nas palavras de Jannuzzi (2004, p.21), ao se referir à educação inclusiva no princípio do século passado afirma que

(...) essa educação teve como base um caráter higienista, onde à época se fazia a defesa da sociedade, da família e da urbanidade. Os tratados organizados para orientar a educação de deficientes no início do século XX alertavam sobre os possíveis danos que estes poderiam causar a aprendizagem das crianças normais¹⁰, caso fossem colocados juntos.

Voltando um pouco mais no tempo, segundo Mazzotta (1996, p.16) no século XVIII “as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, influenciadas pelo estigma que acompanhava as situações desconhecidas e que provocam temores diversos nas pessoas.” Os objetivos da inclusão respondiam eminentemente a anseios assistenciais, na maioria dos casos financiados pela religião. Essa visão perdurou por muitos anos, porém não escapou ilesa aos anseios advindos da sociedade.

Muito fundamentada nos movimentos sociais, a demanda por uma educação inclusiva mais abrangente visando o atendimento da população PNEEs, não estando centrada somente na parcela da população composta por pessoas pobres e desvalidas da sorte tem sido, cada vez mais, assunto em pauta nos colóquios sobre educação. A inclusão hoje é vista como propulsora de uma reforma nos sistemas educacionais com vistas a criar um ambiente de ensino mais eficaz para a sociedade. Um dos principais objetivos da educação inclusiva – senão o principal – é criar um sistema educativo que atenda a diversidade do estudante visando proporcionar um ambiente que garanta a todos as melhores oportunidades possíveis de aprendizagem.

Para Sassaki (1980, p.40), ao comentar sobre os princípios da inclusão de PNEEs, afirma que a inclusão se baseia

(...) em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de

considerar ser esta a expressão que mais se adéqua aos objetivos por mim desejados. Todavia, quando adoto os termos “deficiente” ou “deficiência”, os utilizo em consonância com os escritos do Documento Final da CONAE 2010 e com alguns autores, como Jannuzzi (2004) e Sassaki (1980), dentre outros. É oportuno alertar ao leitor que não existe qualquer forma de preconceito ou caráter pejorativo em minha escrita. Apenas opto por estas palavras em função da contextualização e do estilo de redação que considero mais apropriado para o momento.

¹⁰Na literatura acadêmica atual, o conceito de normal – quando aplicado a pessoas – é considerado desatualizado, portanto em desuso.

todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Considera-se, para tanto, valores relacionados com as questões de equidade, participação na comunidade, compaixão, respeito à diversidade, honestidade, direitos, alegria e sustentabilidade. Esta lista obviamente não se limita a si mesma, estando em um estado de constante mutação.

Não podendo estar alheia a essas discussões, os elaboradores do documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 criaram um eixo denominado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”. Este documento, que delimita os balizadores para a educação nacional no interstício 2011/2020, através de seu Plano Nacional de Educação – PNE, foca as discussões nas diferenças históricas, culturais e sociais existentes entre os mais diversos grupos focados em ações relativas à educação, ao trabalho e a inclusão social. As reivindicações desses movimentos vinculados à inclusão social e educacional estão em consonância com as propostas políticas para este Eixo. No Documento Final da CONAE (2010, p.125), é colocado que

A articulação entre justiça social, educação e trabalho - que leve em consideração a inclusão, a diversidade, a igualdade e a equidade - precisa ser mais do que uma frase retórica. Em uma sociedade democrática, ela se cumpre por meio da vivência cotidiana da democracia, do exercício da cidadania – e representa a participação de um número cada vez maior de pessoas, de forma equânime –, da garantia dos direitos sociais (dentre eles, a educação), da justa distribuição de renda ou riqueza. Uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, antes, a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas e, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e cultural.

Nota-se que a fundamentação básica utilizada na elaboração do documento é a vinculação entre os princípios democráticos e o exercício da cidadania, proporcionando a todos, sem qualquer tipo de discriminação, seu livre exercício. É com base nestes princípios que a inclusão se faz presente cada vez mais nas demandas sociais do povo brasileiro.

Objetivando levar o leitor a conhecer o *locus* e se familiarizar com a estrutura educacional do IFSul, que é parte de nosso objeto de estudo, imperativo se torna entender como o ensino profissionalizante foi sendo

implementado em nosso país. A seguir, procurarei traçar resumidamente um histórico desta forma de ensino.

2.1. O ensino profissionalizante no Brasil: uma breve história

Historicamente, desde o surgimento das primeiras instituições voltadas à educação profissional e em suas sucessivas reformas, o ensino profissionalizante no Brasil oscilou entre atender a propósitos sociais, inicialmente com o atendimento aos pobres e desvalidos, como política compensatória, e a propósitos econômicos, estes relacionados à formação de mão-de-obra dentro de um projeto desenvolvimentista. Em relação a esse aspecto é possível identificar, inicialmente através de um exame retrospectivo da história da formação profissional no Brasil, as concepções acerca das relações entre educação e desenvolvimento econômico e social que orientam a atual configuração da formação profissional no país.

Seu começo formal, ocorrido no ano de 1909, não corresponde ao início de fato do ensino profissional em nosso país. Aproximadamente um século antes, no Período Imperial, surgem registros de caráter assistencialista da educação profissional no Brasil, principalmente destinados a amparar órfãos e os demais “desvalidos da sorte”. Em 1809, um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”.

Posteriormente no ano de 1861, segundo histórico da educação profissionalizante no Brasil posto no Parecer 16 do Conselho Nacional de Educação através de sua Câmara de Educação Básica(1999, p.5)

(...) foi organizado através de Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. Foram criadas também, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas. Dentre elas se destacam os Liceus de Artes e Ofícios.

Durante a “República Velha”, de 1890 a 1930, deu-se o início de um esforço público de organização da educação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outro enfoque: preparar operários para o exercício profissional. Essa preocupação se

justificava pela recente industrialização do país já que, segundo Rodrigues (1979, p.34) em 1920

(...) o pessoal empregado pelos 13.336 estabelecimentos industriais recenseados no país era de 313.200, sendo 275.512 operários; a população da cidade de São Paulo era de 579.033 indivíduos, enquanto no Rio de Janeiro localizavam-se 1.157.873 habitantes.

Essa nova forma de produção criou a necessidade de promover a educação profissional no Brasil para as classes menos favorecidas economicamente, em detrimento aos outros tipos de ensino. Nesse mesmo período, embora houvesse vários problemas estruturais na educação no Brasil, ocorreu um avanço na educação profissional, que ganhou nova configuração (Manfredi, 2002). Se antes as escolas profissionalizantes eram incipientes e se dedicavam ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros, agora eram verdadeiras redes de escolas dirigidas para essa “nova” sociedade que despontava como sendo industrializada, sob as diretrizes impostas pelo capital, organizadas pelos governos federal e estaduais.

Em 1906, o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolida-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

O ensino profissional foi oficializado no Brasil a partir do Decreto Presidencial 7.566 de 23 de setembro de 1909, tendo na Presidência da República Nilo Peçanha. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, pelo Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, do então presidente Getúlio Vargas, as escolas tiveram nova orientação. Nessa mesma época, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, pelo Decreto 19.560 de 5 de janeiro de 1931, órgão que foi regulamentado pelo Decreto 21.353 de 3 de maio de 1931. Dando cumprimento à Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, o ministro Gustavo Capanema elaborou as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como "Reformas Capanema", implantadas por meio de uma série de Decretos-Leis baixados entre 1942 e 1946.

O Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que fixou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, dava as bases da organização e do regime desse ensino, definindo-o como de primeiro ciclo, em paralelo ao ensino

secundário. Em complementação à Lei Orgânica, o ministro Capanema, por meio do Decreto-Lei 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, fixou as bases do ensino industrial da rede federal, diferenciando as escolas técnicas das industriais.

No período dos anos 40 aos anos 70 do século XX, o ensino industrial passou pela etapa da ênfase ao treinamento e ensino fragmentado, com o crescimento e a consolidação da indústria brasileira e a consequente elevação da demanda de mão-de-obra. O Brasil já contava com uma população urbana e uma classe operária volumosa, com expressão política e organização sindical. Foi no início desse período, mais precisamente de 1942 a 1946, que entrou em funcionamento o sistema de formação profissional vinculado às federações e confederações empresariais, conhecido como “Sistema S”.

Para Cunha (2000, p.102), ao falar sobre os diversos enfoques dados à educação profissional brasileira no decorrer do século passado, afirma que o SENAI

(...) iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial, para qualificar o operariado para a indústria nascente; nos anos 50, foi a vez da modalidade treinamento, correlativa à industrialização segundo os moldes da grande indústria; nos anos 90, a ênfase recaiu na polivalência. Nos anos 70, a ênfase na habilitação de técnicos de nível médio resultou mais da política educacional de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau do que de mudanças efetivas do setor produtivo.

Por outro lado, o Regulamento do Ensino Industrial foi oficializado pelo Decreto 47.038 de 16 de outubro de 1959. O ginásio industrial foi constituído em todas as escolas técnicas pelo Decreto 50.492 de 25 de abril de 1961. Em 20 de dezembro de 1961 passa a vigorar a Lei 4.024, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Essas modificações alteraram sobremaneira a estrutura e os currículos das escolas técnicas. A reorganização do Ministério da Educação e Cultura ocorreu com o Decreto 66.296 de 3 de março de 1970, quando foi criado o Departamento de Ensino Médio (DEM), unificando o ensino industrial, comercial e agrícola.

A Lei 5.692, de 11 de outubro de 1971, passa a determinar novas atribuições ao ensino de segundo grau, reformulando seus objetivos, sua estrutura pedagógica e administrativa, e acabando com o ginásio industrial. Dessa alteração em diante, as escolas técnicas passam a oferecer somente

cursos técnicos em nível de segundo grau. Na década seguinte, uma nova reformulação muda a orientação prevista para a compulsoriedade da profissionalização. Nas palavras de Saviani (2008, p. 31)

(...)a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau enfrentou vários percalços, acabando por ser revogada pela Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. A partir daí, conquanto a profissionalização não tenha sido excluída, ela perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei 5.692/71.

Em 1994, a Lei 8.948 de oito de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi sancionada em 20 de novembro de 1996, através da Lei 9.394, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica. Superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, faz uma intervenção social crítica buscando tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Importante observar a influência do pensamento econômico na Lei 5.692/71, particularmente da Teoria do Capital Humano. O mesmo acontece na recente LDB/96, onde ressurgem vestígios da Teoria do Capital Humano revisados à luz de novas teorias econômicas que articulam educação e desenvolvimento econômico. Corroborando este pensamento, Frigotto (2003, p.151) salienta que

(...)trata-se, certamente, de um rejuvenescimento da teoria do capital humano, na medida em que a defesa da necessidade de qualificação do trabalhador, associada à ênfase na educação básica, na construção de sujeitos polivalentes, encontra-se intrinsecamente associada às perspectivas neoconservadoras de ajuste econômico-

social e educacionais frente às novas exigências do mercado de trabalho¹¹.

Mais recentemente, em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos termos da Lei 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. Com essa nova constituição, que ocasionou a mudança de forma substancial os objetivos da educação profissional brasileira, fundamentando-a não somente na sua estrutura de ensino como base de aquisição de conhecimentos, mas, também fomentando a pesquisa e a extensão com o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, constitui-se hoje a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Como foi possível observar, esta Rede está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas da sorte” e, hoje, se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia: o desenvolvimento regional e local com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Para que o leitor entenda como se dá a estruturação da educação brasileira, na qual a educação profissional evidentemente está inserida, tratarei a seguir de seu embasamento legal.

2.2. A educação e a Constituição Federal de 1988

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar

¹¹ Interessante observar a expressão “mercado de trabalho” posta no texto citado. Esta expressão era utilizada quando referenciada a uma formação eminentemente técnica do indivíduo, ou seja, quando relativa à capacitação do aluno para uma função técnica específica. Hoje se encontra em desuso. Atualmente utiliza-se a expressão “mundo do trabalho”, pois se almeja do estudante uma formação geral com conhecimentos tanto inerentes às atividades profissionais que o mesmo irá desempenhar, quanto do mundo cada vez mais globalizado em que vivemos.

será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.¹²

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como desenvolvimento da própria sociedade em que ele se insere.

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa básica nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

O sentido do direito à educação na ordem constitucional de 1988 está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como com os seus objetivos, especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Não pretendo simplificar a discussão acerca da problemática da eficácia dos direitos sociais, nem reduzir o direito à educação à implementação de determinadas imposições constitucionais. Todavia, acreditando que os dispositivos dos artigos 205 a 214 determinam em grande parte o núcleo essencial do direito à educação, parece-me que o enfoque sobre os dispositivos constitucionais procurando deles extrair um sentido exato e preciso, é o caminho apto a lhes conferir eficácia e também efetividade. Isso pode não ser suficiente para resguardar todas as inimagináveis pretensões individuais relacionadas ao direito à educação, mas por certo delimita um mínimo de direitos subjetivos extraídos diretamente do texto constitucional.

¹² Declaração Universal dos Direitos do Homem - Artigo 26, 1.

Nesse contexto, a identificação de direitos subjetivos passa pela visualização do contraponto direito individual - dever do Estado, já que a todo direito corresponde uma ação estatal que o assegura.

José Joaquim Gomes Canotilho (1999, p.447), em sua obra *Direito Constitucional*, corrobora este pensamento afirmando que

(...) direitos originários se caracterizam pela conjugação da previsão constitucional de um direito social, do reconhecimento do dever do Estado na criação de pressupostos materiais para o exercício desses direitos e na possibilidade de o cidadão exigir prestações relacionadas a esse direito.

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola, prevista na Constituição Federal, no artigo 206, I, é corolário do princípio da igualdade abrigado genericamente no artigo 5º, *caput*. A norma determina a impossibilidade de discriminações ou criação de limites que restrinjam a possibilidade de educação formal do indivíduo, o que não significa a adoção de uma perspectiva individualista capaz de se limitar à determinação de um dever de abstenção. A norma impõe atuação estatal voltada a garantir meios e condições de facilitar o acesso e permanência na escola de quem seja desprovido de meios, conjugando-se com as disposições que garantem assistência alimentar e à saúde, transporte e material escolar no nível fundamental inseridas no artigo 208, VII.

Ao lado da atuação governamental orientada pelos objetivos de expansão de todos os níveis de ensino e implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade, também a sociedade civil demonstra interesse e participa do processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para real possibilidade de desenvolvimento do País.

A Constituição Federal, na sua função de Carta Magna, tem por objetivo principal traçar parâmetros gerais de conduta a serem adotados em todos os níveis pela nação. Em âmbitos específicos como a educação, a mesma é tratada em suas especificidades através de Leis, Decretos, Portarias e Resoluções.

A atual Lei que determina “diretrizes e bases” para a educação brasileira é a 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual será analisada a seguir.

2.3. Lei 9.394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação - LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional expressa a política e o planejamento educacional do país. Essas diretrizes são embasadas na Constituição Federal, cujo art. 206 define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e
- VII. garantia de padrão de qualidade.

A finalidade da LDB é ajustar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais que envolvem várias questões, entre elas: o funcionamento das redes escolares, a formação de especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção de estudantes, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país.

Com relação à educação especial, a Lei esboça um inegável avanço nas conquistas relativamente à educação geral nos sistemas de ensino. A Constituição Federal de 1988 contém diversos dispositivos relacionados às pessoas com deficiência (Jannuzzi, 1992). Mais especificamente, cabe ressaltar o disposto no inciso III do art. 208, CF, que define como dever do

estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Como sabemos, os princípios que regem a educação em todos os seus níveis não são passíveis de uma interpretação restritiva, ou seja, baseada única e exclusivamente na “letra da lei”. Para um melhor entendimento e uma mais efetiva aplicação dos dispositivos consubstanciados na LDB, atingindo assim, uma maior eficácia social, estes devem ser basicamente objeto de interpretação teleológica¹³, visando buscar seu efetivo significado de acordo com as peculiaridades que se apresentam no caso concreto.

Considerando a multiplicidade de realidades do país, a LDB é uma lei que trata das questões da educação de forma generalizada e sintética, sendo o detalhamento do funcionamento do sistema objeto de leis estaduais e municipais bem como de uma série de atos administrativos em todos os níveis, tais como Decretos, Pareceres, Resoluções e Portarias.

Os textos legais contêm aspectos fundamentais para a educação especial, apresentando desdobramentos de itens constantes na Carta Magna. Em consonância com as linhas principais que norteiam esta Dissertação – educação especial e profissionalização – a LDB se põe como resultado de diferentes embates políticos, se apresentando como uma síntese dos mesmos.

A LDB tem como eixos interdependentes, que não estão de forma explícita na letra dessa Lei a flexibilidade, a autonomia, a responsabilidade, a participação, o mundo do trabalho e a avaliação. Para Carvalho (1997, p.84) “em que pese seu espírito de abertura e flexibilidade, a LDB em apreço mantém muitos traços conservadores, a partir do próprio entendimento acerca da educação especial”.

Os eixos mencionados caracterizam uma nova escola, com identidade própria, definida através de seu Projeto Político Pedagógico. Também, segundo o art. 12, II da mesma Lei, cada escola pública passa a ser uma unidade orçamentária, pela qual deverá zelar toda a comunidade. Nesse sentido, a comunidade escolar e social precisa compreender a Lei para construir a visão comunitária nela expressa.

¹³A interpretação teleológica procura saber o fim social da lei, ou seja, o fim que o legislador teve em vista na elaboração da lei. É a mais incentivada no Direito Brasileiro, conforme o artigo 5º da Lei de Introdução ao Código Civil (LICC): “na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”.

A LDB, regulamentada mais detalhadamente pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 – que revogou em parte o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 – confere atenção especial à educação profissionalizante, tendo sido seu Capítulo III inteiramente dedicado a esta modalidade de educação.

Procurando enfocar mais incisivamente no objetivo deste trabalho, é oportuno salientar o Capítulo V da LDB, o qual trata da Educação Especial. Nos artigos 58 a 60 da referida lei, o legislador procurou estabelecer de forma genérica quem são as pessoas que serão atendidas na forma de educação especial e de que forma acontecerá este atendimento. Nestes dispositivos caracteriza-se a educação especial como modalidade de educação escolar, destinada aos educandos portadores de necessidades específicas, definição que, segundo Saviani (2008, p.218), apresenta um “caráter circular, vago e genérico”.

Parece-nos certo que a inclusão de PNEEs na escola não deveria depender de legislação que a garantisse. A inclusão deve ocorrer como um dever do estado posto não por leis, mas sim pelo senso comum de tratamento igualitário entre todas as pessoas. Nesse sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p.36) consideram que os instrumentos legais podem aumentar a segregação e a estigmatização dos indivíduos, uma vez que a

(...) legislação de ensino “especial” apresenta uma contradição peculiar: de um lado está o convencionamento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento de segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro lado está a crença de que referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área de educação.

Certamente, o positivado na lei é falho, pois adotando o mesmo viés constitucional, a LDB trata de dar linhas genéricas de atuação aos agentes que a aplicarão no caso concreto. Apesar disso, o mais importante é que está posto a obrigatoriedade de atendimento às pessoas com necessidades específicas na rede de ensino nacional, vindo ao encontro de seus anseios e estando em consonância com o Princípio Constitucional da Inclusão.

2.4. O princípio constitucional da inclusão

Analisando a legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 prevê dentre os direitos fundamentais o direito à educação (art. 6º, *caput*), estabelecendo como objetivos o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, CF).

Ao mesmo tempo, a Carta Magna estabeleceu como fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III, CF) e, como objetivos, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais e, por fim, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, CF).

Analisando esses dispositivos constitucionais, verifica-se que os fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil somente serão alcançados por meio da garantia do direito fundamental à educação: educação inclusiva. Por meio dela, a pessoa humana exercerá a cidadania, atingirá seu pleno desenvolvimento e se qualificará para o trabalho, habilitando-se ao exercício da profissão escolhida, o que propiciará a si próprio uma vida digna e à sociedade a erradicação da pobreza e da marginalização, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e regionais. A sociedade, assim, será livre, justa e solidária e o Estado, por certo, alcançará o desenvolvimento nacional.

A escola está no centro dessa busca, pois é principalmente através dela que se pode alcançar a formação para o mundo do trabalho que se almeja a nossos cidadãos. Uma escola pública acessível a todos, sem qualquer tipo de distinção.

Para Glat (2000, p.18), no Brasil esta é uma meta ainda longe de ser atingida, pois a escola pública, criada

(...) como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”.

A sociedade brasileira, podemos assim dizer, é uma só, porém formada pela pluralidade de pessoas, com suas características próprias e peculiares, as quais, apesar de diferenciarem-se entre si, devem ser tratadas igualmente e na medida de sua igualdade, já que a lei não faz diferença entre elas. Se dessa pluralidade de pessoas faz parte também a pessoa com deficiência, para ela sentir-se cidadã, ou seja, para ela sentir-se pertencente à sociedade da qual faz parte, os direitos fundamentais que são de todos, a ela também devem ser estendidos e garantidos, sob pena de lhe serem tirados os direitos de cidadania e dignidade.

Dentre os direitos fundamentais está o direito à educação que, como já dito anteriormente, é dever da família e do Estado e direito de todos.

Se a educação tem por uma das finalidades o preparo para o exercício da cidadania; se para ser cidadão é preciso pertencer à sociedade em que se vive, sendo nela e por ela incluído; se essa sociedade é formada pela diversidade humana, dela fazendo parte todas as pessoas sem qualquer tipo de distinção, já que as *com deficiência* também são pessoas titulares dos direitos à dignidade e à igualdade, por via de consequência devem o Estado, a sociedade e a família respeitar os direitos fundamentais conferidos a todos, dentre os quais o direito à educação.

A relação entre as pessoas com necessidades específicas, a escola em um sentido amplo e os educadores em um sentido estrito, é um farto campo para a realização de estudos visando diagnosticar formas de proporcionar que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento no estudo, independentemente das características peculiares que possam apresentar.

É com esse intuito que desenvolvo esta pesquisa, procurando conhecer a atuação dos órgãos responsáveis pela inclusão na instituição em que trabalho, verificando suas ações para a inserção de estudantes com necessidades educacionais específicas no IF Sul-rio-grandense.

Antes de avançar mais na investigação, onde analiso de forma mais detida o objetivo proposto na feitura deste trabalho, é oportuno tratar da inclusão na educação brasileira. No próximo capítulo abordarei a forma como a inclusão é tratada no nosso sistema educacional.

Capítulo 3

A inclusão na educação

A inclusão, como sendo o processo de permitir a todos os indivíduos a oportunidade de participar plenamente no ensino regular, desfrutando das atividades de sala de aula independentemente da deficiência, raça, orientação sexual ou outras características, é uma discussão que tem voz cada vez mais ativa no sistema escolar brasileiro. Apesar de ser associada ao ensino regular, não se pode negar que a mesma tem ocorrido ao longo dos anos de forma mais efetiva no campo da educação especial, realizada em escolas especiais.

Analisando-se a educação brasileira, a inclusão no sistema educacional está firmemente embasada na legislação em vigor, mas ainda não suficientemente operacionalizada através de ações políticas que visem sua efetiva aplicação nas escolas. Apesar de todos os esforços no sentido de criar cada vez mais uma consciência social que venha fazer com que a sociedade brasileira recepcione o estudante especial sem qualquer diferenciação relativa ao estudante regular, o poder público tem tido imensas dificuldades em cumprir de maneira satisfatória sua função. Como prova desse insucesso, basta que se olhe ao redor, dentro das classes escolares e procure se identificar esses estudantes. Onde estão?

Ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar e, mais recentemente, da inclusão escolar. Quanto à terminologia utilizada a respeito do tema, a base conceitual se apoia nos termos utilizados tanto nas documentações oriundas da união quanto dos estados.

Alguns educadores, ao falar sobre a inserção de estudantes PNEEs no sistema escolar, usam o termo “integração” para se referir à colocação de estudantes com características diversas em um cenário comum de ensino. A jornalista e escritora Cláudia Werneck (1997, p.52), ao comentar sobre a forma equivocada com que muitas vezes utilizam-se as palavras “integração” e “inclusão” como sinônimas, afirma que

(...) na inclusão o vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de estudantes que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, (...).

Na mesma linha de pensamento Mantoan (1997, p.235), da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, salienta que os termos inclusão e integração, muitas vezes utilizados como sinônimos merecem destaque, pois apesar de parecerem significar a mesma coisa, não o são, já que

(...)a integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social (...).

Os significados dos vocábulos acima expressam fins diferentes. A integração pressupõe a mudança do indivíduo visando inseri-lo à comunidade. Como um exemplo simples, quando me refiro ao aprisionamento de delinquentes, sendo um dos fins penitenciários a reintegração do indivíduo na sociedade, ou seja, é um dos objetivos do sistema prisional modificar o “ser” do delinquente visando que o mesmo, ao sair do cárcere, se torne um indivíduo diferente daquele que entrou.

Por outro lado, a inclusão pressupõe a mudança da sociedade visando acolher as diferenças apresentadas por diferentes indivíduos. Também exemplificando, é o que ocorre quando modificamos leiautes de agências bancárias e órgãos públicos para permitir o acesso a cadeirantes.

A mesma terminologia e com os mesmos objetivos deve ser usada no sistema escolar. Não se pretende buscar a integração na concepção do termo dos estudantes. Procura-se fazer sua inclusão, adotando-se meios e metodologias específicas de forma a modificar o sistema de ensino visando atender às especificidades de cada indivíduo.

O termo inclusão se generalizou na década de 1990 e é muitas vezes usado de forma a se referir somente a estudantes que possuam necessidades educacionais específicas. A inclusão é um termo mais abrangente e enfatiza a execução de atividades especialmente desenvolvidas que envolvem todos os estudantes coletivamente. Inclusão não significa proporcionar educação especial em atividades isoladas ou em separado dos demais estudantes.

Muito elucidativa é a posição de Santos (2003, p.81), quando afirma que o processo inclusivo que ocorre no sistema escolar deve considerar

(...) como pressuposto básico que o conceito de inclusão em educação não se resume à inserção de deficientes no sistema educacional, referindo-se a um contexto mais amplo, que engloba todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Nesta perspectiva, a inclusão é, portanto, “um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (...) de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

A educação especial inclusiva é fundamentada na igualdade de oportunidades a todos, sem qualquer distinção, invocando o acesso a estas oportunidades como um direito universal. A diversidade é uma qualidade que outorga ao ser humano uma condição especial. Se esta condição especial é associada a uma desigualdade ou a uma categoria de valor, a mesma pode vir a se converter em um elemento segregacional. Neste contexto, a diversidade é fruto de combinações de vários fatores sociais, religiosos, econômicos, étnicos, entre outros, que influenciam de forma direta sobre a capacidade individual de cada pessoa.

A educação especial, visando principalmente ao atendimento de PNEEs, tem-se constituído como um sistema paralelo ao sistema educacional regular. Nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, começaram a surgir movimentos propondo a unificação do ensino especial ao ensino regular. Muito dessa discussão tem por base motivações morais, lógicas, políticas, econômicas e científicas que estão sendo levantadas a cada dia por diversos segmentos da sociedade brasileira.

A esmagadora maioria dos movimentos em favor da inclusão de PNEEs advoga em prol da inclusão destas pessoas em escolas regulares, colocando num mesmo ambiente estudantes regulares e PNEEs. Exceção a regra é o movimento que representa os estudantes surdos. O surdo tem como sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, necessitando de um período inicial de maturação cognitiva, geralmente em seus primeiros anos de escola, durante sua alfabetização. Somente depois deste período é que se começa efetivamente um processo de aprendizado de uma segunda língua, no caso brasileiro a língua portuguesa.

Além disso, tem-se fortalecido cada vez mais o que se pode chamar de cultura ou identidade “surda”. Muito bem nos esclarecem esse assunto Santana e Bergamo (2005, p.566), quando afirmam que

São as normas sociais (...) que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar, etc. O modo como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionado a essas normas. Assim como a luta política por novas normas: cultura e identidade surdas, inclusão do surdo nas minorias sociais, junto com os negros e índios. Essa luta pela inclusão é uma forma de “garantia” de afastamento da “anormalidade” e aproximação das minorias, normais embora diferentes.

Respeitando todas as argumentações expostas e as especificidades inerentes a cada movimento existem, ainda, fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios para todos os estudantes. Potenciais benefícios para estudantes PNEEs seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; viver em contextos mais diversificados e realistas para promover aprendizagens significativas; conviver com uma forma de aprendizado regular, na qual se reproduz de forma muito mais eficiente a sociedade e o mundo do trabalho do que as escolas especiais. Benefícios potenciais para os colegas regulares seriam: ter mais oportunidades para observar e aprender com estudantes que apresentam diversidades muito maiores que as presentes no dia a dia das classes onde somente estudam estudantes regulares; a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

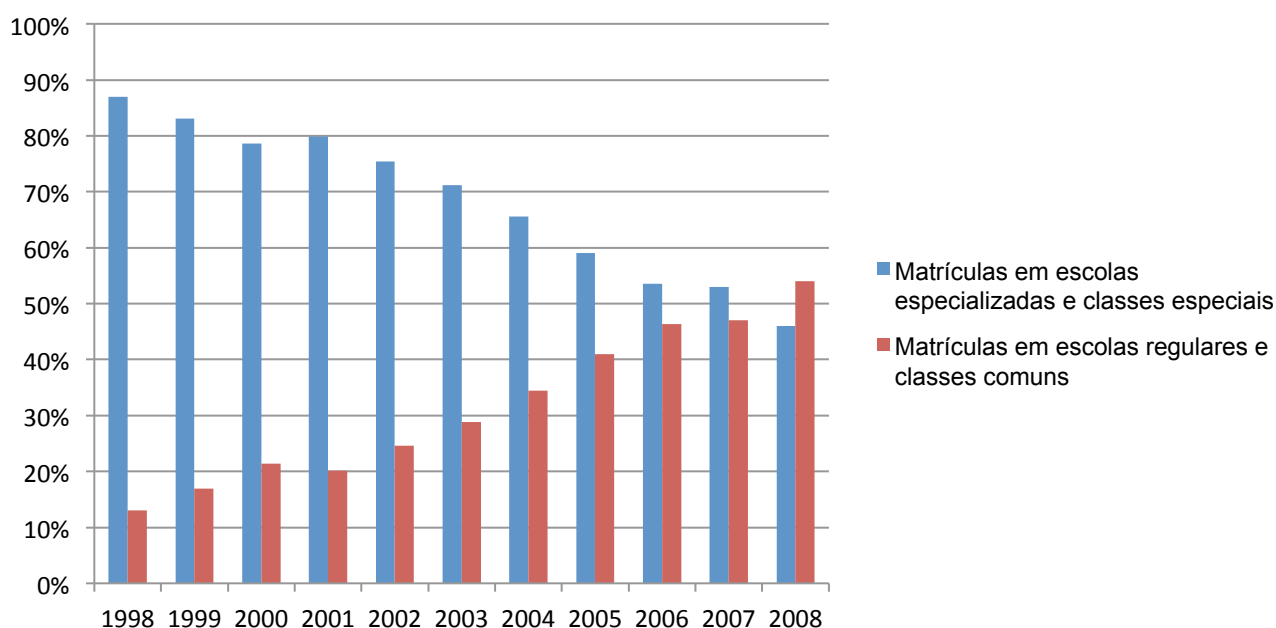
Desta forma, a construção do conhecimento que se dá a partir das relações consigo mesmo e com o outro transforma o sujeito não apenas em ativo, mas interativo. Sendo assim, a escola tem papel fundamental nesta construção, uma vez que é espaço de interação e de construção do conhecimento.

A administração das políticas brasileiras relativas à inclusão, mais especificamente a SEESP/MEC¹⁴ buscam incluir estudantes PNEEs às escolas regulares de ensino, de maneira que o atendimento educacional especializado se dê de forma complementar. Para a Secretária de Educação Especial do MEC, Cláudia Dutra, o Governo Federal tem tido cada vez mais ações específicas buscando o aprimoramento estrutural das unidades de ensino e de seus professores, já que

¹⁴ O Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011 substituiu a SEESP pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC.

(...) o MEC, desde 2003, estabeleceu parceria com 166 municípios-pólo para formar gestores e educadores na perspectiva inclusiva. A iniciativa possibilitou “significativa ampliação da matrícula na rede pública de ensino e da inclusão nas classes comuns do ensino regular”, (...) . (...) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, instituiu programas de apoio à inclusão como: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível – adequação de prédios escolares para a acessibilidade – e o Incluir: Acessibilidade na Educação Superior¹⁵.

Ações como estas, aliadas a uma política voltada ao atendimento das diferenças, levaram a uma progressiva mudança nas matrículas de estudantes PNEEs nas escolas regulares. O gráfico a seguir mostra de forma clara o constante avanço das matrículas de estudantes PNEEs em escolas regulares, participando das atividades acadêmicas em conjunto com os estudantes pertencentes às classes comuns.



Gráfico¹⁶ - Matrículas de estudantes PNEEs.

O Censo MEC/INEP, de 2008, indica que 54% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo a 46% de matrículas do alunado da educação

¹⁵ Fonte: SEESP Secretaria da Educação Especial – MEC.

¹⁶ Fonte: SEESP Secretaria da Educação Especial – MEC.

especial em instituições de educação especial e classes especiais. Esse dado revela a transformação que está ocorrendo na gestão das escolas brasileiras, e que os sistemas educacionais têm buscado a efetivação da garantia do direito à educação enquanto um direito humano e constitucional. Esse processo que implica a luta pelo direito a diferença marca um contexto de avanços que pode ser observado na movimentação das matrículas.

Nesta mesma tabela, analisando-se os dados entre os anos de 1998 e 2008, nota-se a forte ascensão das matrículas de PNEEs em escolas regulares e classes comuns, representadas pelas colunas em vermelho. Em uma década, estes índices avançaram de 13% em 1998 para 54% no ano de 2008.

Estes índices refletem tanto um aperfeiçoamento na legislação inclusiva quanto uma resposta do governo federal à alta mobilização dos movimentos sociais em busca de um maior espaço na sociedade fundada em uma filosofia inclusiva e regulamentada nos princípios jurídicos já citados neste trabalho.

A ideia de educação inclusiva está adquirindo forte embasamento nos sistemas educacionais de grande parte dos países. A inclusão é vista como uma ampla reforma do sistema educacional para criar um ambiente de ensino mais eficaz para a sociedade. A abordagem da educação inclusiva é criar um sistema educativo que seja sensível a diversidade do estudante e garanta que todos tenham as melhores oportunidades possíveis para aprender.

Desta forma, a inclusão na educação pode ser entendida, então, como sendo uma forma de luta por uma educação que analisa e contribui para o desenvolvimento contínuo de democracia e participação na sociedade. Nas palavras de Bites (2003, p.2) a “permanência da educação escolar como item integrante na luta pela democratização dos direitos sociais evidencia a sua importância na conquista da cidadania.”

Cada vez mais, no entanto, tem sido enfatizada a importância da inclusão como uma perspectiva de educação para a sociedade, tendo como tarefa colocar em ação valores particulares na formação do educando. Se as ações para promover a inclusão não estão relacionadas com valores profundamente arraigados na sociedade na qual o indivíduo está inserido, podem representar uma questão de moda ou a simples apresentação de uma imagem do seu cumprimento.

A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais específicas não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os estudantes devem ser educados apenas e só na classe da escola regular –, que é a adotada pelos órgãos gestores da educação em nosso país, até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Exemplo em especial, mas não único, a chamada “cultura surda” tem se estabelecido cada vez mais como um viés de grande importância nas discussões sobre a inclusão, se apresentando como um forte indicador do indivíduo, ou seja, o que identifica este grupo é a surdez, independentemente de raça, classe ou gênero. Esta posição de identificação do indivíduo surdo faz com que os movimentos sociais que o representam venham reivindicar a si um tratamento diferenciado. Moura (1996, p.16) justifica o escrito, afirmando que

A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

Não raramente encontramos na literatura especializada a posição firme que busca defender as concepções que justificam a existência de uma comunidade surda identificada como uma cultura diferente daquela dos ouvintes. Este posicionamento coloca a surdez em contraposição com sua classificação como deficiência.

Buscando não me ater nas especificidades de apenas um grupo, continuo desenvolvendo uma análise a respeito da inclusão de PNEEs no sistema de ensino profissionalizante brasileiro. No próximo capítulo, abordo a forma como ocorre a inclusão escolar dessas pessoas.

3.1. A inclusão no Plano Nacional de Educação: perspectivas para as ações no interstício 2011–2020

No ano de 2010 começaram as discussões tendo em vista a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, que deverá vigorar entre os anos de 2011 e 2020. No período de 28 de março a 1º de abril de 2010 realizou-se a Conferência Nacional de Educação – CONAE, tendo como tema central a construção do Sistema Nacional Articulado da Educação, previsto através do Plano Nacional de Educação, de Diretrizes e Estratégias de Ação. Das discussões originou-se o documento final que apresenta as “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade” (CONAE 2010, p.7).

Poderia aqui discorrer sobre todo o documento, traçando um relato sobre as definições de cada um dos seus Eixos. Não o farei, tendo em vista a especificidade dos temas que pretendo abordar nessa pesquisa. Focarei de forma específica o Eixo VI, que tem como título “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”.

Analisando o Documento Final, percebe-se o foco das discussões nas diferenças históricas existentes entre os diversos grupos que tem suas ações focalizadas na educação, na inclusão social e no trabalho. As reivindicações dos grupos vinculados à inclusão social e educacional estão parcialmente em consonância com as propostas políticas para este Eixo. Valorizando os avanços que já se teve com relação a este assunto, o Documento final da CONAE é ainda frágil relativamente às necessidades de alguns grupos reivindicadores como DOWN, cegos e surdos que não se consideram contemplados pelo PNE na proporção que almejam.

Apesar de parte dessas reivindicações estarem expressas na legislação brasileira e em textos e documentos publicados por entidades governamentais, ainda há necessidade de outras conquistas.

Esses grupos, em sua gênese, têm um histórico de perdas sociais acumuladas ao longo dos tempos e, por isso, buscam a atenção do estado e da sociedade para si. Apresentam como característica comum sua organização

estratégica visando à implantação e o incremento de políticas que garantam o direito à educação e à cidadania.

Esses movimentos sociais são agentes que atuam em primeira grandeza na problematização das discussões sobre inclusão. Nesses fóruns de discussão é que são firmadas as ações que nutrem a perspectiva de reconhecer o direito à diferença com o objetivo de atingir à igualdade, tratando desigualmente os desiguais.

Nos dias atuais, nota-se a grande influência dos discursos inclusivos na elaboração de políticas educacionais em todos os níveis seja federal, estadual ou municipal. A penetração desses discursos está fazendo com que existam fortes indícios de que se coordenem esforços políticos visando o enfrentamento dos complexos problemas educacionais que ainda se apresentam no Brasil. Como afirmam Laplane e Prieto (2010, p.936), o

(...) novo Plano Nacional de Educação terá como tarefas principais articular as reivindicações dos grupos historicamente preteridos, de modo a integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades.

Na proposta do Documento Final da CONAE/2010, verifica-se o estabelecimento de referências visando à construção do novo Plano Nacional de Educação. Este documento fortalece as perspectivas de inclusão com as mais variadas adjetivações (social, digital, PNEEs, entre outras). Fundamenta, também, o atendimento aos movimentos sociais, somando-se às discussões sobre a “educação no campo”, as “relações étnico-raciais”, a “educação indígena”, a “educação ambiental”, “gênero e diversidade sexual”, as “crianças em situação de risco”, etc., cada um contextualizado em sua própria história e suas lutas sociais.

Há que se considerar que o sucesso das políticas inclusivas está firmemente atrelado à formação docente, devendo esta se apresentar em fina sintonia com as políticas públicas de inclusão, com o mundo do trabalho e com a necessidade de resgate social do educando. O Eixo IV se refere a “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação” afirmando a necessidade de que se garanta que

(...) na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas

ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade. (CONAE 2010, p.82)

É interessante salientar que algumas metas postas no Eixo IV para o novo Plano Nacional de Educação também são de grande relevância para o Eixo VI. A regulamentação do setor privado e “a aplicação de recursos públicos exclusivamente nas instituições públicas de ensino” (CONAE 2010, p.107) são as que mais afetam as políticas relacionadas ao Eixo, assim como: “o congelamento das matrículas nas instituições assistenciais em 2014, extinção das mesmas até 2018 e garantia de atendimento da demanda na rede pública” (CONAE 2010, p.115-116).

O documento, em sua gênese, difunde a visão da necessidade de se operar observando a diversidade existente em todos os níveis e modalidades de ensino, reconhecendo e valorizando todos os aspectos de diversidade apresentados pelos agentes do ensino, sejam eles professores ou estudantes. Apregoa a importância de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de formar professores com essa perspectiva, de difundir e respeitar todos os temas inerentes às diferenças, de alocar recursos financeiros de maneira diferenciada, de acordo com prioridades estabelecidas focando seu atendimento no sistema educacional público.

A proposta defendida na CONAE 2010 fundamenta-se na ideia de que a educação dos estudantes PNEEs deve ocorrer em escolas regulares, em classes comuns, com atendimento educacional complementar em turno inverso. Definindo-se de forma sólida a educação especial, fica vetada a possibilidade de atendimento a esses educandos em classes ou escolas especializadas (CONAE 2010, p.133).

No ensino em nível superior, mais especificamente, prevê-se processos seletivos para ensino, pesquisa e extensão diferenciados, atendendo as especificidades de cada PNEE, bem como a manutenção de atividades e ações que promovam o acesso, participação e permanência destes estudantes nos projetos desenvolvidos pela escola. Na mesma linha, tudo que se referem a livros, materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários deverão ser adaptados para o público-alvo da educação especial (CONAE 2010, p.134).

Por fim, o Documento Final da CONAE 2010 afirma que as ações de educação especial devem ampliar ao seu público-alvo de jovens e adultos as “oportunidades de escolarização, a formação para a inserção no mundo do trabalho e a efetiva participação social”. Entre estas, deve ser ofertada “EJA diurno” a estudantes com “necessidades educativas específicas e/ou deficiência, multideficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, surdos(as)”, assim como “o acesso a oficinas de preparação para o trabalho” (CONAE 2010,p.149).

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 certamente atenderá muitas das demandas apresentadas pelos mais diversos segmentos sociais representativos de membros a margem do sistema educacional brasileiro. Espera-se que o novo PNE atue como um agente impulsionador dos objetivos educacionais almejados pela sociedade brasileira.

No próxima seção, partindo do genérico para o específico, e continuando a montar nossa linha de argumentação em favor da inclusão de PNEEs no sistema de ensino profissionalizante brasileiro, abordarei de que forma tem ocorrido sua inclusão escolar.

3.2. Inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas – PNEEs

A sociedade, para ser organizada de forma a poder ser considerada justa e igualitária para todos os cidadãos, funda-se em conceitos jurídicos basilares. Sendo o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana um desses preceitos, elencado dentro dos Princípios Fundamentais na Constituição Federal Brasileira em seu art.1º, III, constitui-se como um dos valores intrínsecos da ordem jurídica para que a nação se apresente como Estado Democrático de Direito.

Para Sarlet (2001, p.41), a dignidade humana

(...)é qualidade integrante e irrenunciável da condição humana, devendo ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida. Não é criada, nem concedida pelo ordenamento jurídico, motivo por que não pode ser retirada, pois é inerente a cada ser humano.

Numa reflexão filosófica, o conceito de dignidade humana tem fundamentos no mundo ocidental. Porém a história nos informa que nem sempre a dignidade humana foi respeitada, nem mesmo serviu de objeto de normas éticas ou legais de proteção. Com o passar dos séculos, a filosofia ocidental começa a manifestar sua preocupação voltando seus olhos para esta questão. Mas, para que esse conceito viesse a obter visibilidade no mundo moderno, foi necessário um conflito mundial para uma tomada de consciência que levou, no ano de 1948, à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O reconhecimento da dignidade da pessoa como fundamento do Estado demonstra que este existe em função do indivíduo, e não o contrário. Este fato, por si só, aponta para a necessidade de que tal princípio seja rigorosamente obedecido, sob pena de se violar o núcleo intangível, aquilo que é essencialmente comum a todas as pessoas e diferente em sua gênese: sua identidade.

O Estado tem o dever de assegurar que todas as pessoas, sem distinção, tenham uma vida digna. Desta forma, se o Poder Público é omissos quanto a este aspecto, está em desconformidade com o seu dever, uma vez que cabe a ele editar leis, promover políticas públicas de inclusão social, bem como campanhas de conscientização a esse respeito.

O Estado brasileiro não tem sido omissos em relação a esse assunto. Tomando por base os direitos e garantias individuais e coletivas dos indivíduos, no decorrer dos anos diversos dispositivos legais foram sendo criados visando garantir ao cidadão a educação inclusiva e igualitária a todos. Alguns dispositivos legais se focam mais detidamente na educação especial de pessoas com necessidades específicas.

Um destes dispositivos é a Resolução CNE/CEB¹⁷ nº 02 de 11 de setembro de 2001. Em seu artigo 3º, a educação especial enquadra-se como modalidade de educação escolar, entendendo-a como

(...)um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais¹⁸, organizados institucionalmente para apoiar, complementar,

¹⁷ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

¹⁸ O termo “necessidades especiais” atualmente encontra-se em desuso, tendo sido substituído por “necessidades específicas”. Todavia, quando em citações, o termo anterior será utilizado como sinônimo do atual.

suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (grifo nosso)

Importante salientar a expressão “necessidades educacionais especiais”, contida neste artigo da Resolução citada acima. A Declaração de Salamanca¹⁹, firmada pela ONU na cidade de Salamanca (Espanha) no ano de 1994, em sua Introdução 3, afirma que

(...)o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências²⁰ ou dificuldades de aprendizagem. (Declaração de Salamanca, 1994).

Apesar de que o texto da Declaração de Salamanca se refira a “crianças ou jovens cujas necessidades educacionais específicas se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”, é certo que o dispositivo não se restringe a aplicação em apenas “crianças ou jovens” podendo – e sendo – também aplicado a pessoas de qualquer idade que apresentem as características de PNEEs.

Embasado nas definições legais e filosóficas expostas aqui, procurarei a seguir tentar definir quais pessoas podem fazer jus ao status de merecedoras de educação especial.

3.2.1. Quem são essas pessoas?

Muito se fala em deficientes, portadores de necessidades específicas ou, atualmente, pessoas com necessidades educacionais específicas. Mas, afinal, quem são essas pessoas?

¹⁹A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas adotada em sua Assembleia Geral. Trata dos princípios, política e prática em educação especial, apresentando os procedimentos-padrão das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências.

²⁰A expressão “pessoa deficiente” foi utilizada pela primeira vez, em decorrência do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981. Antes disso, estas pessoas eram chamadas de aleijadas, incapacitadas ou tidas como anormais. Quando se coloca o termo “pessoa” e o vocábulo deficiente passa a ser um adjetivo, surge certo impacto em pensar que acima de deficiente existe uma pessoa igual às demais. Aos poucos entra em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, que se restringe para portador de deficiência. Em meados dos anos 90 passa a ser usado o termo pessoa com deficiência, expressão utilizada até nos dias atuais.

O conceito de deficiência, para fins legais, se encontra definido no Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, regulamentador da Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, tendo sido alterado parcialmente pelo Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

Este Decreto vaticina em sua redação que a deficiência significa “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (art.3º, I).

Estas deficiências são condições, permanentes ou temporárias, que implicam em determinadas necessidades, que são chamadas de específicas. Caso essas necessidades específicas não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, por demandarem uma série de recursos e estratégias de caráter mais especializado por parte da instituição, elas passam a denominar-se de necessidades educacionais específicas.

Os artigos 3º e 4º deste Decreto, com seus respectivos incisos e alíneas, determinam diversos graus de deficiência, distinguindo deficiência permanente como sendo “aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos” (art.3º, II), de incapacidade, que é

(...) uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (art.3º, III).

Todavia, não são os únicos casos a serem considerados. O sistema educacional deve encarregar-se de atender todas as pessoas que possuam qualquer tipo de necessidade que se caracterize como fora dos padrões sociais de normalidade, como problemas relacionados com causas orgânicas específicas (atenção, emocional, cognitiva, psicomotor, entre outros) ou originados por fatores socioeconômicos, como as limitações de caráter social ou econômicas.

Pessoas com altas habilidades, brilhantes, talentosas, superdotadas que, por necessitarem muitas vezes de motivações específicas, não se adaptam aos currículos aplicados no cotidiano escolar devem ser tratadas

também como PNEEs, visto que, por sua condição, podem vir a necessitar de um aprofundamento curricular diferenciado de seus colegas de classe. Não raro, esses estudantes possuem dificuldades de relacionamento com pessoas ao seu redor o que, em casos extremos, poderá levá-los ao êxodo escolar.

A deficiência é considerada uma diferença que inferioriza e desvaloriza. Muitas vezes as pessoas com algum tipo de deficiência são segregadas, separadas, excluídas da sociedade. Todos nós somos diferentes, e nem por isso deixamos de ser eficientes. Seria impossível e até mesmo estranho se fôssemos todos iguais, padronizados fisicamente, intelectualmente, se gostássemos somente das mesmas coisas. Portanto, temos nossas diferenças, que apenas precisam ser respeitadas, valorizadas e vistas como algo que está presente em qualquer convivência entre os seres humanos.

Na maioria dos ambientes escolares, a identidade de estudantes PNEEs é tida como fator determinante de seu processo de exclusão, pois a identidade de estudantes tidos como normais é considerada como sendo a natural, ou seja, esta é eleita como sendo “a” identidade específica referencial ante a qual as outras serão avaliadas e hierarquizadas.

As pessoas com necessidades específicas precisam ter a chance de demonstrar suas qualidades e potencialidades para poder alcançar seus objetivos. Como qualquer outra pessoa, tem a necessidade de conquistar seu espaço no trabalho, na família ou na sociedade em que vive vindo a tornar-se útil e produtiva para a sociedade tendo o direito, como qualquer outro cidadão, de ser preparado para o mundo do trabalho.

3.2.2. Sua profissionalização no sistema de ensino

No sistema educacional brasileiro, a profissionalização de pessoas com necessidades educacionais específicas vem sendo discutida cada vez mais com o pressuposto de que o trabalho é uma das vias de maior eficiência na inclusão social, sendo de fundamental importância para minimizar o estigma muitas vezes imposto a essas pessoas pela sociedade.

Através do trabalho o indivíduo com deficiência pode mostrar seu potencial produtivo inerente às suas habilidades, trazendo benefícios ao seu

desenvolvimento profissional e social, possibilitando a si e a seus familiares uma vida com maior independência e autonomia.

A educação de PNEEs para o mundo do trabalho tem sido considerada de fundamental importância não somente por especialistas, mas também – e principalmente – por pessoas deficientes. Para esses indivíduos, é de fundamental importância a possibilidade de virem a trabalhar em trabalhos semelhantes aos que sejam executados por qualquer pessoa em qualquer lugar. Trata-se de uma ação afirmativa, onde esses deixam sua condição de excepcionalidade e juntam-se às demais pessoas lutando por sua sobrevivência e manutenção.

Para Jannuzzi (1992, p.55)

(...) a ausência da possibilidade de trabalho para o deficiente aumenta sua exclusão acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir.

Pessoas com deficiências que estão inseridas no mundo do trabalho, atuando em situações semelhantes aos demais cidadãos de sua comunidade, têm mais possibilidades de expandir suas perspectivas de vida, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais. Isto as diferencia sobremaneira daqueles que continuam segregados em instituições ou escolas especializadas, em condições de trabalho protegido, sendo considerados incapazes e eternamente tutelados.

A segregação do indivíduo com deficiências, em escolas ou instituições específicas, pode reduzir sua participação na vida da comunidade e excluí-lo das relações tecidas nas várias instâncias sociais, inclusive de lazer, uma vez que a maioria das pessoas tem pouca oportunidade de interagir com esse indivíduo, e vice-versa. Consequentemente, quando ele chega ao mundo do trabalho, mesmo que esteja tecnicamente capacitado, socialmente ele é um “estrangeiro”.

A família é um dos maiores apoios que estas pessoas precisam ter, pois é com ela que se consegue aprender as individualidades e a ter independência. Por isso os pais destes estudantes precisam estar conscientes e mobilizados para apoiar e trabalhar em conjunto para o desenvolvimento dos

mesmos e para providenciar que estes indivíduos participem e usufruam do processo de inclusão.

A necessidade da conscientização de todos sobre o que é a inclusão, o quanto ela é importante para a vida dessas pessoas com necessidades específicas deve ser considerada. Pelo fato de haver o preconceito, muitas vezes as pessoas com necessidades específicas evitam sua exposição – como prova de que eles mesmos se inferiorizam – ou muitas vezes os próprios pais e responsáveis legais, não acreditando no potencial de seus filhos, os privam dos desafios e frustrações, de que eles podem e devem obter uma vida em comum com as demais pessoas. Isso se dá pelo fato de sempre querer protegê-los, o que muitas vezes acaba sendo excessivamente prejudicial.

Na formação profissional de qualquer indivíduo há que se atentar especialmente para a forma como a mesma ocorre. Na maioria das vezes, o começo da formação profissional se dá no seio de seu próprio convívio familiar, onde o mesmo mostra interesse nas atividades profissionais realizadas pelos seus pais, irmãos, tios, enfim, pessoas de seu convívio direto. É daí que parte o interesse do jovem pela escolha profissional, seja em consonância com o que o mesmo convive diariamente ou em sua total aversão.

A partir daí que o jovem começa a trilhar caminhos que o levarão ao encontro de sua realização profissional. Essa busca por profissionalização invariavelmente o leva ao ensino formal que é ministrado nas mais diversas escolas existentes em nosso país.

Não de forma diferente, o mesmo ocorre com jovens PNEEs. Esta formação profissional é de extrema importância não somente para que ocorra a inclusão desses estudantes, mas também para trazer benefícios ao seu desenvolvimento pessoal.

Essencial para o êxito dessa formação é que o professor tem que estar preparado para trabalhar com este estudante. Este profissional precisa estar ciente das dificuldades e limitações que alguns estudantes irão apresentar em suas aulas. Deste modo, com sua aceitação e conscientização a respeito destas dificuldades e limitações, o professor deve criar estratégias possibilitando a participação ativa dos mesmos em suas aulas, contribuindo para o desenvolvimento de seus estudantes nos aspectos físico, emocional, intelectual e psicológico.

Porém, o que pode parecer lógico, na maioria das vezes na prática se torna muito difícil de ser operacionalizado. A dedicação de professores à formação profissional destes estudantes é essencial para que este objetivo seja alcançado. A estrutura da maioria de nossas escolas profissionalizantes não está preparada para receber PNEEs. Não se fala aqui apenas em acessibilidade, o que é um dos problemas de mais fácil solução, mas também, e principalmente, de conscientização dos educadores da necessidade de atender essas pessoas e, em consequência disso, a mudança de suas metodologias educacionais.

Apesar de existir farta legislação e estudos sobre a inclusão social e, mais especificamente, sobre a inclusão escolar de estudantes especiais, a mesma raramente ocorrerá sem que haja políticas públicas para inserção destes estudantes. Visando apoiar iniciativas inclusivas, bem como fomentar a implementação em nível nacional de políticas visando à profissionalização de PNEEs, o MEC/SETEC tem adotado ao longo dos últimos anos diversas ações afirmativas para alcançar estes objetivos. No próximo item tratarei deste assunto.

3.2.3. Políticas públicas para sua inclusão

A inclusão na educação tem-se tornado um movimento mundial com conotações sociais, culturais e políticas além, é claro, pedagógicas. Baseia-se no direito de todos os estudantes participarem juntos do processo de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação. Constitui um

(...) paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP, 2007, p.1)

As práticas de ensino utilizadas atualmente nos sistemas escolares se mostram discriminatórias relativamente aos estudantes que necessitam de atendimento especial, levando a escola a ter que procurar cada vez mais alternativas para superá-las. A educação inclusiva tem sido posta num lugar

central nas discussões acerca das virtudes de uma sociedade contemporânea, levando a escola a ocupar um papel de suma importância na superação da lógica da exclusão.

Levando em consideração as inúmeras dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino atuais, criam-se novos referenciais visando à elaboração de sistemas educacionais inclusivos, gerando espaços educativos que visam mudar a estrutura e a filosofia de ensino da escola tradicional, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Com este objetivo, no ano de 2008 o MEC/SEESP apresentou a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” em consonância com os avanços alcançados através das lutas dos mais diversos segmentos da sociedade com o objetivo de elaborar políticas públicas que visem dar a todos os estudantes uma educação de qualidade.

Em consonância, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

No ano de 2006 é lançado o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que busca contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às PNEEs desenvolvendo ações afirmativas que possibilitem aos mesmos acesso e permanência no ensino superior. Esse Plano é apresentado como iniciativa conjunta da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 afirma a necessidade da implantação de ambientes com recursos multifuncionais visando atender às necessidades dos estudantes, a acessibilidade arquitetônica dos prédios às PNEEs, o acesso e permanência destes na educação superior e a formação de professores para a educação especial. O

mesmo documento reafirma a visão que busca superar as divergências entre a educação especial e a educação regular, afirmando que

(...) contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p.9).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva o acesso e a permanência de estudantes PNEEs em escolas regulares, buscando orientar os sistemas de ensino de forma a atender às necessidades educacionais específicas, procurando garantir o atendimento especializado a estudantes PNEEs. Durante muito tempo o entendimento era de que a educação especial aplicada paralelamente à educação regular era a forma mais eficiente de atendimento a esses estudantes.

Nas escolas especiais, ao contrário das escolas regulares, o ensino era focado em práticas que enfatizavam aspectos relacionados às deficiências dos estudantes, em detrimento de sua formação pedagógica. Com o decorrer dos tempos, estudos especializados nos âmbitos educacional e dos direitos humanos têm procurado modificar os conceitos sociais e legais, práticas pedagógicas e de gestão educacional promovendo alterações nas escolas de ensino regular e de ensino especial.

Com o objetivo de inclusão como perspectiva de educação para todos, a educação especial passa a ser encarada como uma proposta pedagógica a ser aplicada na escola regular, de forma a que esta promova todo o atendimento ao estudante PNEE. A proposta de educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Salvo casos específicos, como o movimento que representa os estudantes surdos, cada vez mais identificados com o que se pode chamar de cultura ou identidade “surda” – como já abordado anteriormente nesta Dissertação – o sistema educacional brasileiro tem investido muito na inclusão

de estudantes PNEEs em classes regulares. Os resultados têm se mostrado reveladores com relação aos objetivos almejados. Os gráficos abaixo, retirados do Censo Escolar 2010 comprovam os fatos.

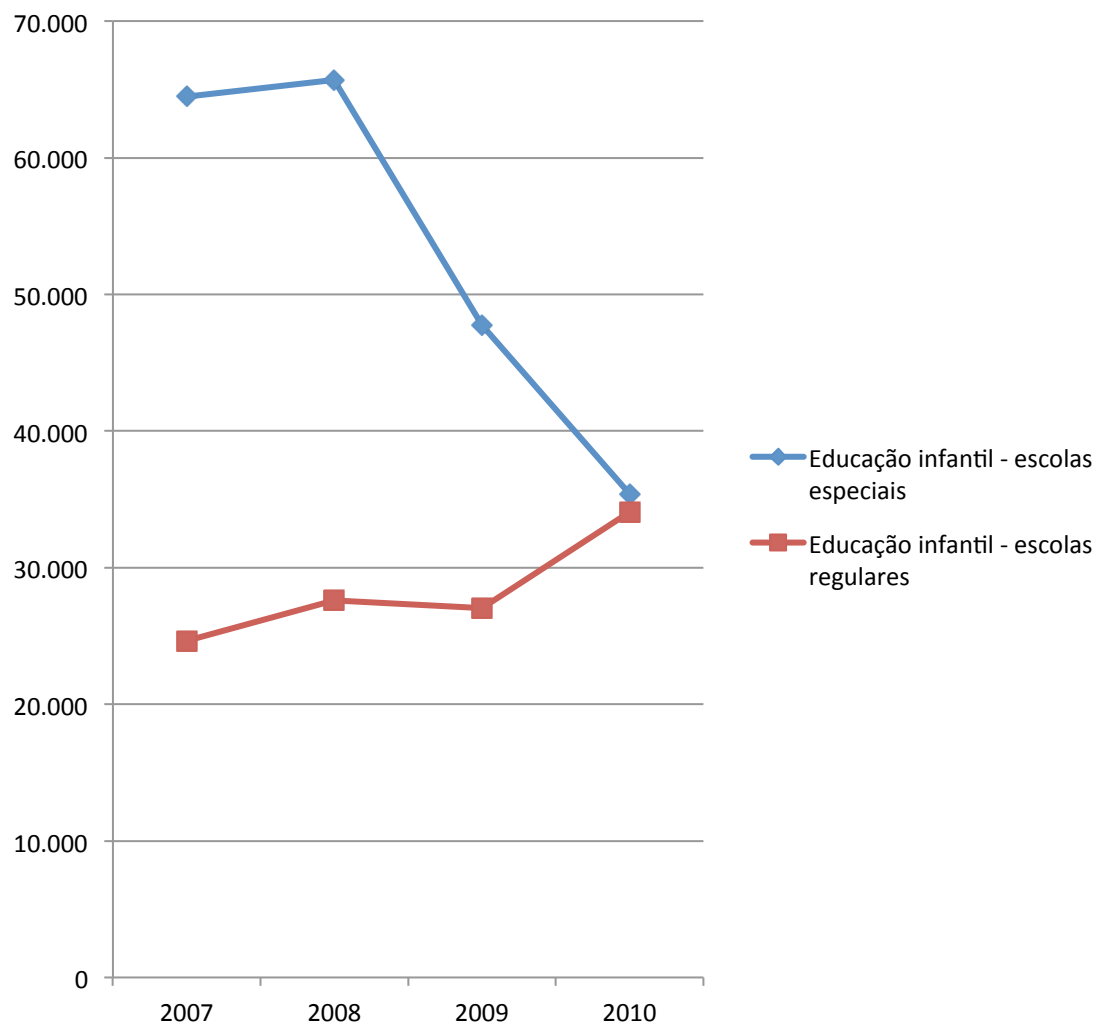


Gráfico 2 - Matrículas de educação especial na educação infantil.

Analisando o gráfico 2 acima, onde se faz a comparação na educação infantil entre a inclusão de estudantes em escolas especiais e escolas regulares, percebe-se que as matrículas nas escolas regulares apresentam um gradativo aumento, excetuando o ano de 2009, enquanto que as matrículas nas escolas especiais apresentam, a partir do ano de 2008, um grande declínio. No quadriênio 2007/2010, as matrículas de PNEEs em escolas regulares aumentaram de 24.634 para 34.044 estudantes. No mesmo período, as matrículas de estudantes PNEEs em escolas especiais caíram de 64.501

para 35.397, representando uma redução de aproximadamente 45% de matrículas.

O gráfico 3, que representa os dados referentes às matrículas de PNEEs no ensino fundamental, mostra um fenômeno semelhante.

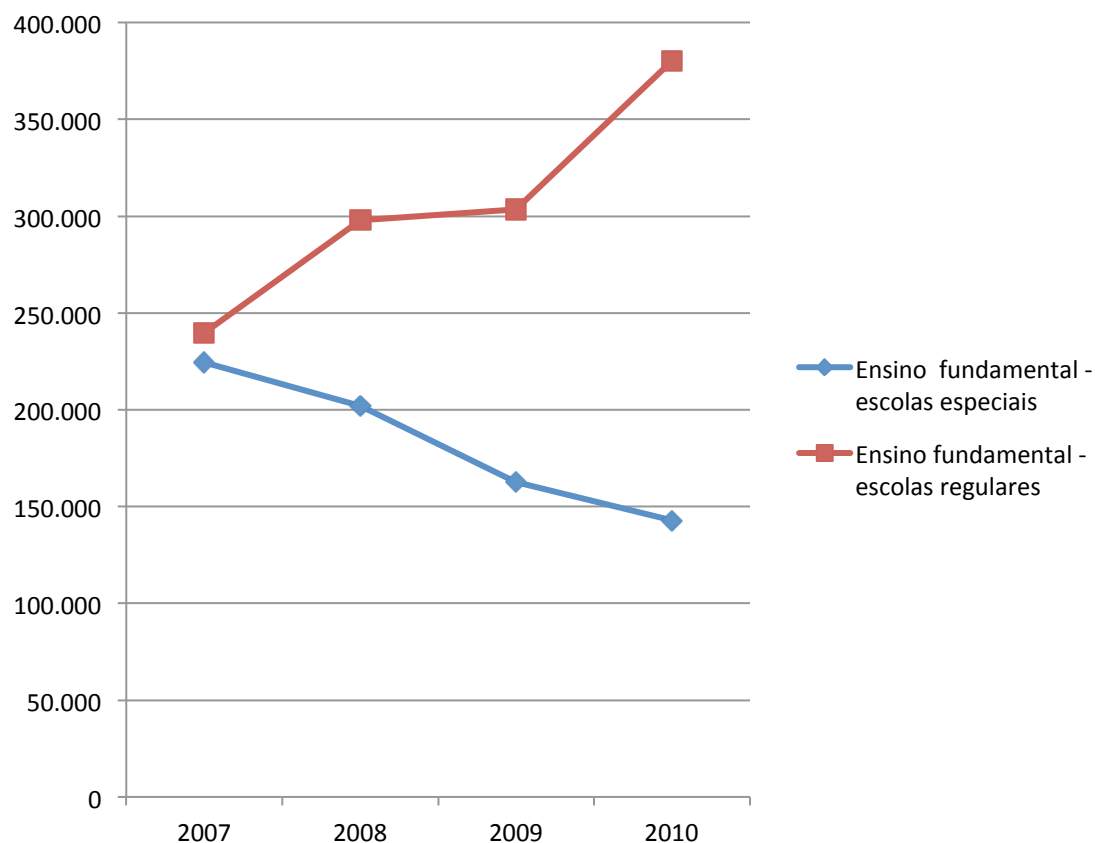


Gráfico 3 - Matrículas de educação especial no ensino fundamental.

No ano de 2007, as matrículas de PNEEs em escolas especiais era muito próximo ao de matrículas em escolas regulares: 239.506 nestas e 224.350 naquelas. A partir desse ano, as matrículas em escolas especiais entraram em declínio constante, perfazendo totais de 202.126 em 2008, 162.644 em 2009 e 142.866 em 2010. Por outro lado, as matrículas nas escolas regulares aumentaram de 297.986 em 2008 para 303.383 em 2009 e 380.112 em 2010. O fenômeno observado no ensino fundamental repete o ocorrido na educação infantil, isto é, há um importante aumento de matrículas nas escolas regulares e, inversamente, um declínio muito significativo de matrículas nas escolas especiais.

Importante, ainda, verificarmos os dados referentes ao ensino médio. A inclusão de PNEEs nessa modalidade de ensino não fugiu à regra das modalidades anteriores. Analisando o gráfico 4, notamos as mesmas tendências apresentadas na educação infantil e no ensino fundamental.

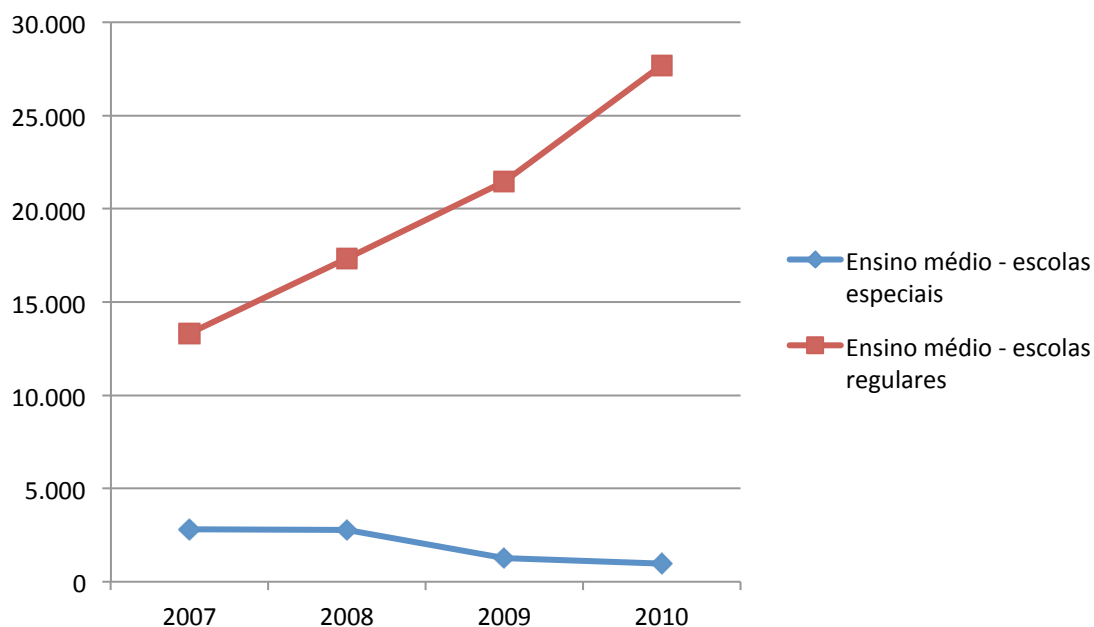


Gráfico 4 - Matrículas de educação especial no ensino médio.

No ensino médio ocorreram as maiores variações percentuais nas matrículas de PNEEs. No ano de 2007, matricularam-se 2.806 PNEEs em escolas especiais; no ano de 2010, o número de matrículas foi de apenas 972, equivalendo a uma diminuição de aproximadamente 65%. Por sua vez, no mesmo ano de 2007 matricularam-se 13.306 PNEEs em escolas regulares, aumentando para 27.695 matrículas em 2010. Um aumento real de aproximadamente 108% em quatro anos.

Interessante observarmos a Tabela 1 abaixo, que demonstra a relação de ocupação das matrículas de PNEEs na rede pública comparando-a com a rede privada de ensino. Notamos, ao analisar essa tabela, que o ensino público detém a esmagadora maioria das matrículas de educação especial em nosso país. No ano de 2010, de um total de 702.603 matrículas, aproximadamente 75,8% encontram-se na rede pública contra 24,2% na rede privada. Verifica-se, ainda, que a mesma tendência de inclusão de PNEEs ocorre em ambas as redes, tanto em suas escolas regulares como especiais, ou seja, a diminuição

de matrículas de PNEEs em escolas especiais públicas e privadas e o aumento de matrículas em escolas regulares públicas e privadas.

No quadriênio 2007/2010 o número de matrículas em escolas especiais na rede privada caiu de 224.112 para 142.887; em contrapartida, na mesma rede o número de matrículas em escolas regulares aumentou de 20.213 para 27.096. No mesmo interstício temporal, na rede pública o número de matrículas em escolas especiais caiu de 124.358 em 2007 para 75.384 no ano de 2010; nas escolas regulares, em 2007 matricularam-se 285.923 PNEEs e no ano de 2010 matricularam-se 457.236.

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Escolas Especiais	Escolas Regulares
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236

Tabela 1²¹ - Matrículas de educação especial nas redes privada e pública de ensino.

Os dados aqui mostrados nos comprovam quantitativamente o constante aumento das matrículas de PNEEs em escolas regulares, o que vem a corroborar os objetivos propostos nas políticas públicas de inclusão desenvolvidas em nosso país. Estas políticas são a voz do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) em nosso sistema de ensino, pois são elas que determinam todas as ações que devem ser tomadas visando tornar nossas escolas cada vez mais um espaço de todos, sem qualquer discriminação.

Uma das principais ações do Governo Federal visando à inclusão de PNEEs na escola é o programa TEC NEP. Este programa é de fundamental importância para a operacionalização do processo inclusivo nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT),

²¹ Fonte: Censo Escolar 2010.

estrutura na qual nosso objeto de estudo está inserido. No próximo capítulo definirei esse programa, buscando propiciar ao leitor conhecimento sobre esta política de inclusão social na escola.

Capítulo 4

A Política TEC NEP

Durante seus mais de cem anos de existência, a Rede Federal de EPCT firmou-se como referência na formação profissional com excelente qualidade para o mundo do trabalho. Atuando em localidades que compõem uma expressiva abrangência no território brasileiro, os IFs estão presentes em todos os estados da federação com previsão de 562 escolas em 512 municípios até o ano de 2014²².

Esta expansão da Rede demonstra o grande interesse de uma política de estado intrinsecamente ligada à formação de jovens para o mundo do trabalho em todo país, valorizando os arranjos produtivos locais de cada região. A história das instituições componentes da Rede Federal de EPCT avaliza sua capacidade de trazer desenvolvimento às localidades mais remotas do território nacional, motivo justificante para sua escolha como implantadora dessa política.

Toda esta inegável excelência é latente quando se versa sobre a educação profissional e tecnológica. Entretanto, quando se trata da prática da educação inclusiva pode-se afirmar que, mesmo considerando o que já foi realizado, existe ainda muito a ser feito. As escolas de ensino profissionalizante brasileiras tradicionalmente tiveram o foco de seus esforços voltados muito mais para a preparação de mão-de-obra para o trabalho visando atender as demandas do mercado produtivo do que para a formação de um indivíduo preparado para o mundo do trabalho e a sociedade da qual faz parte.

Nesta ótica, este sistema educacional

(...) impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infra-estrutura instalada, tudo favorecia para a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas. (Ação TEC NEP, 2010 p.13)

²²Fonte: <http://www.conif.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=198:go-verno-anuncia-expansao-da-rede-federal-de-educacao&catid=14:ultimas-noticias&Itemid=28>. (acesso em 17/10/11).

O Programa TEC NEP – ou Ação TEC NEP – firmou-se ao longo desses mais de dez anos como uma forte política de inclusão educacional para ser aplicada na Rede Federal de EPCT. Criado no seio da então SEMTEC e da SEESP veio preencher uma grande lacuna social existente no ensino profissionalizante brasileiro.

A política inclusiva desenvolvida pela SETEC e aplicada pela Rede está em consonância com a proposta de educação que tem por objetivo melhorar as condições de formação, acesso e permanência no mundo do trabalho de pessoas e grupos em situação de desvantagem social. Esta política reconhece na diversidade uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade.

A formulação de uma política de inclusão para a Rede Federal de EPCT passa, necessariamente, pelo entendimento de como ocorre o processo inclusivo nas suas escolas. Como já posto anteriormente nesta Dissertação, o ensino profissionalizante no Brasil sempre teve um viés inclusivo, colocando aos “desvalidos da sorte” melhores oportunidades de se inserirem no mundo do trabalho.

Há que se considerar, todavia, que a proposta de inclusão existente nos primórdios da criação do ensino profissionalizante no Brasil era vista num viés diferente da atual. Para Peil, 1996, quem vivesse de sua capacidade manual de trabalho era tido socialmente como pessoa de pequeno valor. Às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, sendo o trabalho intelectual valorizado e reservado às elites. Sacramentava-se assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade.

Enquanto que hoje o intuito da educação profissional é de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho promovendo sua inclusão social, à época do início do século XX o objetivo era simplesmente prepará-lo como mão-de-obra especializada para fazer as tarefas inerentes às funções necessárias para uma indústria em implantação no país, transformando o trabalhador oriundo do campo em um trabalhador industrial.

Nas últimas décadas desse mesmo século XX ocorreu um fato interessante, que foi fundamental para um novo entendimento do processo inclusivo na Rede.

Os anos 80 e 90 deram início a um processo de amadurecimento político e acadêmico a essa Rede Federal, pois, com os egressos dessas instituições assumindo a gestão das diversas escolas técnicas, agrotécnicas e também de Centros Federais de Educação Tecnológica, há o início de integração do ensino com a extensão e, de maneira incipiente, com a pesquisa. Foi exatamente a partir daí que ela passa a se preocupar em atender sua comunidade circunvizinha, buscando o desenvolvimento local, regional e nacional, iniciando pela inclusão social. (Ação TEC NEP, 2010, p.14)

As políticas nacionais para inclusão escolar, aqui mais especificamente da pessoa com necessidades educacionais específicas, ocupam um importante espaço nas discussões realizadas no campo educacional, relacionando diversos temas de fundamental importância para aqueles que estudam esse assunto. Percebemos que essas políticas influenciam – e são também influenciadas por – movimentos sociais que buscam a inclusão como um espaço de todos, em todos os lugares.

Nos últimos anos, temos vivido uma considerável expansão da educação especial. Políticas governamentais têm, cada vez mais, atuado no sentido de propor ações efetivas no âmbito escolar visando à inclusão como uma forma de garantia de cumprimento dos preceitos legais assegurados em nossa Carta Magna.

É de concordância geral que não basta apenas inserir fisicamente o educando na escola. É preciso ir além: faz-se necessário que o governo adote meios para garantir que se apliquem nas escolas instrumentos, recursos materiais, físicos e humanos visando desenvolver um trabalho escolar de qualidade, o que torna imprescindível o desenvolvimento de novas atitudes, de novas formas de pensar a educação, de novas formas de interação na escola. É esta lacuna existente no sistema educacional profissionalizante brasileiro que o Programa TEC NEP procura preencher.

Fazendo um breve histórico de sua criação, no ano de 1999 o Ministério da Educação através da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial – órgão da SEESP – buscando atingir o objetivo de inclusão proposto em sua política educacional,

(...) começou um processo de identificação na Rede Federal de Educação de escolas que já desenvolviam, de alguma forma,

Neste processo de levantamento, no qual se procurou a existência de PNEEs matriculados em escolas da Rede Federal de EPCT, constatou-se a existência de “153 estudantes matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica.” (*idem*, p.39)

Não há dúvida que um total de 267 PNEEs matriculados em 135 unidades de ensino compostas de “29 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, 20 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 05 Escolas Técnicas Federais (ETFs), 45 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e 36 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs)” (Programa TEC NEP, 2000, p.6) que, à época, compunham a Rede, é um número muito baixo relativamente ao total de estudantes matriculados nessas escolas.

No mesmo ano, o Censo Escolar constatou a matrícula de 3.190 estudantes com necessidades educacionais específicas no nível “Ensino Médio”, que agrega o Ensino Médio Regular e o Ensino Profissionalizante, perfazendo aproximadamente 0,5% do total de matrículas no nível (Programa TEC NEP, 2000).

Esses dados justificaram a realização de ações que tiveram por objetivo estreitar o relacionamento entre a educação especial e a educação profissional, tendo por objetivo incentivar o processo de inclusão de PNEEs na Rede Federal de EPCT.

Para tal, técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atualmente chamada de SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) realizaram reuniões de trabalho envolvendo diversas escolas da rede federal, Secretarias Estadual e Municipal de Educação e entidades representativas das pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir daí iniciou-se um processo de contato com as instituições da rede federal, com o objetivo de sistematizar os trabalhos em cada instituição. (Anjos, 2006, p.39)

O resultado dessas ações foi a criação, em junho de 2000, do Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, sendo implementado como uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da SEMTEC e da SEESP,

sendo estas duas últimas Secretarias gestoras das políticas inclusivas do Governo Federal. Esse programa é uma ação que tem por objetivo

(...) a inserção das pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados/altas habilidades e com Transtornos Globais do Desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações das instituições federais de educação profissional e tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (MEC/SEESP, 2011)

Em sua gênese o programa visa à colocação e à permanência de PNEEs no mundo do trabalho, proporcionando a estas pessoas espaços de aprendizagem nas escolas profissionalizantes da Rede Federal de EPCT. O programa atua de forma a mobilizar, em conjunto com essa rede de ensino, diversas parcerias, dentre elas grupos de empresários, agentes de integração educação/empresa, grupos sociais e as próprias famílias dos educandos, incentivando a ampliação das condições de acesso, permanência e êxito desses estudantes nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que os habilitem ou reabilitem para as atividades laborais (Programa TEC NEP, 2000).

A organização desse Programa é feita através de grupos gestores que são responsáveis pela implementação das políticas visando o atendimento às PNEEs, organizados em diferentes instâncias, assim estruturadas:

Grupo Gestor Central – Assume a coordenação de todo processo. Dele emanam orientações, confirmações, expedientes e atividades de implementação da Ação TEC NEP em todo o Brasil. Trabalha em articulação com os gestores regionais.

Grupo Gestor Regional – Em articulação com o Grupo Gestor Central, assume o mesmo papel na sua respectiva região, repassando orientações para os gestores estaduais e coordenadores de núcleos locais. É o agente articulador regional.

Grupo Gestor Estadual – Segue orientações da Gestão Regional na implementação das atividades relativas a essa ação em seu respectivo estado, ao mesmo tempo em que contata as instituições ou organizações que atuam no atendimento às pessoas com necessidades específicas. É o agente articulador estadual. (MEC/SEESP, 2011)

Para que o Programa TEC NEP se torne efetivo, com ações *in loco*, atendendo pessoas diretamente na escola de forma a proporcionar a operacionalização de todo processo inclusivo, cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de

Janeiro e de Minas Gerais e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, todos pertencentes à Rede Federal de EPCT, tiveram que criar em suas estruturas administrativas o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. Este núcleo

(...) é o setor que, dentro da instituição, articula processos e pessoas para a implantação / implementação da Ação TEC NEP em âmbito interno, envolvendo todo recurso humano e também os pais dos estudantes. (MEC/SEESP, 2011)

O NAPNE é operacionalizado articulando pessoas, instituições e desenvolvendo ações do Programa dentro das escolas. O objetivo principal do Núcleo é criar uma cultura da “educação para a convivência, aceitação da diversidade, e principalmente buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de atitude” (MEC/SEESP).

O Programa TEC NEP, em sua essência, objetiva tornar as instituições federais de ensino tecnológico centros de referência na educação profissional inclusiva em seus respectivos estados, garantindo o acesso de todos a um ensino profissionalizante de alta qualidade. Como essas instituições possuem uma tradição centenária na formação de pessoas para o mundo do trabalho, a vinculação do Programa a elas pode vir a significar uma possibilidade de inclusão das PNEEs no sistema produtivo, um dos grandes motes para o exercício da cidadania.

A proposta do Programa tem como objetivo, para Anjos (2006, p.42), num primeiro momento, “ampliar a compreensão sobre a diversidade, e perceber que ela diz respeito a todos e é considerada um bem que enriquece o indivíduo e a convivência humana”. Sem o entendimento e a aceitação das diferenças existentes entre todas as pessoas, torna-se inviável a aplicação do Programa em qualquer ambiente escolar. A conscientização e a quebra dos preconceitos existentes em muitos dos agentes operadores do processo educacional é essencial para que ocorra a inclusão escolar.

Vencendo-se essa barreira, é hora de efetivar ações que conduzam ao respeito e a valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho. A educação de PNEEs não deve ficar focada e dando ênfase às deficiências e limitações, mas valorizar as potencialidades do estudante através de ações pedagógicas próprias. Na educação profissional, mais especificamente, a intenção é possibilitar formação para essas pessoas com conhecimentos

tecnológicos, utilizando suas habilidades como base para uma efetiva emancipação social.

Quanto às suas concepções, o Programa TEC NEP se apresenta com os seguintes princípios basilares:

1. a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreende a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
2. a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – discorre sobre a inclusão no sentido de transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social; e
3. a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – apresenta uma compilação de outros documentos e legislações no sentido de respaldar a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. (Programa TEC NEP, 2000)

Como metodologia de implementação do Programa, começou-se o trabalho procurando identificar na Rede Federal de EPCT a existência de alguma escola que já possuía em funcionamento algum curso regular para PNEEs. Em paralelo, desenvolveram-se reuniões junto às secretarias estaduais e municipais de educação, bem como a outras entidades governamentais – ou não – que atuavam no atendimento a PNEEs. Dessa busca surgiu a parceria com diversas instituições, destacando-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e o Instituto Benjamin Constant – IBC.

A implantação do Programa TEC NEP tem acontecido de forma constante e ininterrupta ao longo dos seus mais de dez anos de existência. Apenas como uma forma de sistematizar cronologicamente sua implantação, a divido em fases, as quais aqui descrevo.

A primeira fase pode ser descrita como sendo um momento de “mobilização e sensibilização” da Rede Federal de EPCT. Buscou-se aqui mobilizar e sensibilizar as instituições desta Rede no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico. Procurou-se incentivar às mesmas para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na educação profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam.

Tornou-se claro que as instituições deveriam redobrar esforços visando a preparação de sua infra-estrutura, recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao processo didático-pedagógico inclusivo. Ficou evidenciado que urgia, desde aquela época,

(...) a necessidade de se formar profissionais que atuariam nessa educação, mas, principalmente, abririam as portas das instituições da Rede Federal de EPCT para firmarem parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições que já trabalhavam essa questão.(Ação TEC NEP, 2010 p.15)

Ao final desta primeira fase de implantação do Programa TEC NEP, foram adquiridos materiais didático-pedagógicos específicos e realizou-se a formação de recursos humanos necessários para que se iniciassem os procedimentos de atendimento especializados às PNEEs, de acordo com suas demandas. Assim, entre os anos de 2000 e 2003 foram iniciadas as atividades de implantação do Programa TEC NEP em todo o país, tendo como base a Rede Federal de EPCT.

A segunda fase ocorreu entre os anos de 2003 e 2006. Esta fase pode ser descrita como sendo a de “Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP” (Ação TEC NEP, 2010, p.16).

Com o intuito de descentralizar a organização e a gestão de todo o processo de inclusão nas escolas da Rede, bem como ampliar a oferta de educação profissional às PNEEs, foi constituído um “Grupo Gestor Central”, com representantes da então SEMTEC e da SEESP. Este grupo é o responsável, em nível nacional, por toda a coordenação do processo. É deste grupo que se originam todas as orientações para a implantação do Programa TEC NEP no Brasil. Para nossa análise, é através do Grupo Gestor Central que emana o Discurso Pedagógico Oficial do Programa TEC NEP.

Todavia, para operacionalizar a implementação do Programa em um país com as dimensões continentais como o Brasil, fez-se necessária a criação de Grupos Gestores Regionais, um por cada região do país:

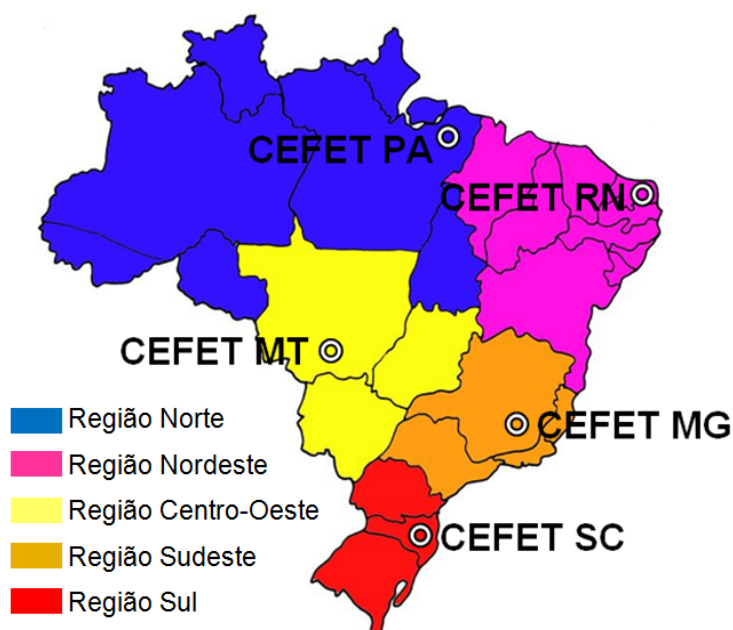


Figura 2 – Distribuição por Região dos Grupos Gestores Centrais do Programa TEC NEP no Brasil.

Estes grupos regionais atuam em articulação com o Grupo Gestor Central, replicando o papel deste em suas respectivas regiões. Têm por objetivo repassar aos gestores estaduais e coordenadores dos núcleos de inclusão das escolas da Rede a política de inclusão ditada pelo Grupo Gestor Central.

Mesmo criando os Grupos Gestores Regionais, o âmbito de atuação destes ainda era demasiado extenso. Para minimizar esta situação, na medida em que iam sendo desenvolvidos os eventos estaduais de sensibilização para a necessidade de maximizar o potencial de inclusão dos institutos, foram criados os Grupos Gestores Estaduais. Estes são os agentes articuladores estaduais do Programa que, seguindo as orientações advindas da Gestão Regional, articulam as instituições de seu estado em consonância com as políticas de inclusão oriundas do Grupo Gestor Central.

Na ponta de todo esse processo estão as Instituições Federais²³ de ensino e, mais especificamente, seus *campi*. Nestes, para operacionalização do processo inclusivo, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, que é o principal *locus* de atuação do processo de inclusão. É desejável que seu corpo de apoio seja composto

²³ IFs, CEFETs, UTFPR e Colégio Pedro II.

por profissionais da área da educação, sociologia, saúde, docentes, técnicos administrativos, os próprios estudantes e seus familiares que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência, saída com sucesso e inserção no mundo do trabalho de estudantes com necessidades específicas. Atualmente existem no país 118 NAPNEs em funcionamento (Ação TEC NEP, 2010, p.16).

Todo o processo de implantação do Programa TEC NEP na Rede Federal de EPCT teve como base as seguintes premissas:

1. a implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades específicas, no país;
2. a experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades específicas e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem à esse público-alvo;
3. a importância da experiência acumulada dos outros atores sociais – sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas do segmento das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas – no atendimento em educação profissional para pessoas com necessidades específicas e sua inserção no mercado de trabalho;
4. o conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades específicas como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado – superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades específicas;
5. a necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;
6. a necessidade de iniciar/implementar ações conjuntas entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os outros atores sociais afins;
7. a importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária que atenda a diversidade; e
8. o compromisso de preparar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com necessidades específicas e a relação entre teoria e prática. (Ação TEC NEP, 2010, p.16-17).

A terceira fase de implantação do Programa TEC NEP, entre os anos de 2007 a 2009, ocorreu com a necessidade de formação de mão-de-obra especializada no atendimento de estudantes PNEEs que viessem a adentrar nas instituições de ensino. Dentre diversos cursos, seminários e encontros realizados em diversas regiões do país, destaca-se o Curso de Especialização

“Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC, onde foram vencidas dificuldades que iam desde a inexistência de recursos humanos para a aplicação das disciplinas até a criação do material didático-pedagógico *in loco* no curso, pois não havia referencial teórico para o mesmo (Ação TEC NEP, 2010, p.17).

Nesse processo é importante ainda salientar a ativa participação e inserção no processo de profissionais advindos das secretarias estaduais e municipais de educação, além de profissionais advindos de entes não governamentais ligados aos direitos sociais da população.

Houve, ainda, o desenvolvimento de diversos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC em Braille, Libras, Tecnologias Assistivas, Políticas Públicas de Inclusão e diversos outros que possibilitaram a instrumentalização da Rede Federal de EPCT para a inclusão, e realização de um percurso exitoso de estudantes PNEEs em seus bancos escolares.

A partir do ano de 2010 ocorre a consolidação do Programa TEC NEP em todo o território nacional, com o impulso da criação de Diretorias de Ações Inclusivas na maioria dos IFs, vindo ainda mais fortalecer as ações inclusivas nos *campi*.

São essas concepções gerais que norteiam todas as práticas do Programa. Na observância desses preceitos é que estão embasadas todas as políticas inclusivas inerentes ao processo de inclusão conduzido pelo TEC NEP. Esses princípios basilares constituem parte do Discurso Pedagógico Oficial da Secretaria de Educação Especial, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e do Ministério da Educação quando advogam em favor da inclusão de PNEEs no ensino profissionalizante.

A partir dessas reflexões acerca do Programa TEC NEP, darei continuidade a esta pesquisa, procurando atingir através da metodologia proposta os objetivos desta Dissertação.

Capítulo 5

A recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial TEC NEP no processo de inclusão do IFSul

Introduzindo o quinto capítulo desta Dissertação, faço um breve retrospecto dos capítulos anteriores. Inicialmente procurei demonstrar ao leitor minhas motivações pessoais na feitura deste trabalho passando, num segundo momento, pela sua fundamentação teórica orientada nos escritos do sociólogo inglês Basil Bernstein. Tracei, logo após, um perfil do ensino profissionalizante em nosso país, embasando jurídica e filosoficamente os princípios e as políticas que o regem em nosso sistema educacional.

No terceiro capítulo abordei o tema inclusão na educação brasileira. Apresentei ao leitor como este tema está sendo tratado no Plano Nacional de Educação para o período que abrange os anos de 2011 a 2020. Procurei definir quem são as PNEEs que utilizo como referencial neste trabalho, como ocorre sua profissionalização no sistema de ensino e quais políticas nacionais estão atuando efetivamente no processo inclusivo nas escolas de ensino profissionalizante brasileiras.

No capítulo intitulado “A Política TEC NEP” trato especificamente desta política inclusiva posta pelo MEC/SETEC para a inclusão de PNEEs na Rede Federal de EPCT. Descrevo o programa desde sua criação no ano de 2000, expondo como é sua organização administrativa, quais seus objetivos, filosofia e estratégia de implantação.

A partir desse momento começamos a nos encaminhar para o desfecho desta Dissertação. Nos próximos dois capítulos tratarei, especificamente, dos objetos desta pesquisa – agentes, *locus*, documentos, instrumentos e métodos de análise.

Para isso, neste quinto capítulo na busca em atingir o objetivo desta Dissertação, passo a tratar especificamente da transformação do Discurso Pedagógico Oficial no processo de inclusão no IFSul. Aqui trato especificamente do processo de recontextualização do DPO neste Instituto. Esse processo de recontextualização se dá por intermédio das ações da DIRAI e do NAPNE, a primeira em nível institucional sistêmico e o segundo em nível

local, mais especificamente no *Campus* Pelotas. Através da análise documental, bem como das falas coletadas pelas entrevistas realizadas com pessoas determinadas, busco entender como são reproduzidas em nível sistêmico e local as ações oriundas do DPO.

Logo após, no sexto e último capítulo desta Dissertação intitulado “Poder e Controle nas relações de inclusão” investigo como ocorre o processo de recontextualização do DPO até o mesmo ser efetivamente aplicado no Campo de Recontextualização Pedagógica, vindo a tornar-se o que Bernstein chama de Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR). Para tanto, utilizo os conceitos Bernsteinianos de *classificação*, *enquadramento*, *poder* e *controle*.

Após esta breve introdução, apresento ao leitor o desenvolvimento da pesquisa.

5.1. A DIRAI e o NAPNE em ação

A construção do processo inclusivo nos IFs se dá de forma sistemática através de uma estrutura organizacional proposta pela SETEC visando atingir a eficiência nas ações e economia nos processos. Esta estrutura é composta de três níveis: o primeiro nível está localizado junto à SETEC. Deste nível superior, que para fins de estudo considerarei como compreendendo os três Grupos Gestores²⁴ do Programa TEC NEP, emana o DPO; no segundo nível, com *locus* e ação institucional, estão as Diretorias de Ações Inclusivas. Estas estão sendo paulatinamente criadas, uma em cada instituto, vinculadas ao Gabinete do Reitor, e são responsáveis pela recontextualização do DPO em nível institucional e a reprodução deste discurso (recontextualizado) nos *campi*; por fim, no terceiro nível desta estrutura encontram-se os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs que, por definição, deverão existir um em cada *campus* de todos IFs. É aqui, neste nível de atuação, que as ações de inclusão efetivamente chegam ao seu público alvo: atuais e futuros estudantes dos IFs.

²⁴ Grupos Gestores Central, Regional e Estadual.



Figura 3 – Modelo da estrutura hierárquica do sistema de inclusão da SETEC (Resumido).

Para Bernstein, todo Discurso Pedagógico na medida em que é transmitido verticalmente de um nível para outro dentro de uma estrutura hierárquica – e também horizontalmente –sofre um processo de recontextualização. É natural que uma determinada orientação produzida em uma hierarquia superior ao ser transmitida para um nível inferior, ou até entre entes postos nos mesmos níveis hierárquicos, chegue ao seu destino transformada por um processo de recontextualização (influenciado pela história de vida de cada interlocutor) que ocorre durante essa transmissão.

Como um exemplo desse processo, uma norma geral produzida nos Grupos Gestores do Programa TEC NEP facilmente poderá ser aplicada nos diversos NAPNEs existentes em todo território nacional de forma completamente distinta entre si, pois cada NAPNE receberá a norma recontextualizada pela DIRAI de seu Instituto e a recontextualizará novamente na aplicação em seu *locus* de atuação. Essa diferenciação na recontextualização da norma está diretamente ligada a fatores sociais, humanos, geográficos, culturais e outros inerentes a cada agente atuante no processo de aplicação da norma.

O *locus* de estudo desta Dissertação é o *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Este *campus* é oriundo do antigo CEFET-RS Unidade Sede. Tem como função social

Promover educação humano-científico-tecnológica para formar cidadãos, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores; da educação tecnológica de nível médio; da graduação e pós-graduação e da formação de professores. Visa, também, desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da cultura, para que seus alunos, como cidadãos críticos e solidários, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa.(CEFET-RS, Relatório de Gestão 2006, p.09)

e como missão

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as

No ano de 2008, através da Lei 11.892/08 ocorreu a transformação do CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Com esta transformação, a Unidade Sede do CEFET-RS passou a ser denominada IFSul – *Campus* Pelotas mantendo, em linhas gerais, a mesma função social e missão.

Importante destacar o art.3º do Estatuto do IFSul onde, no inciso VII define como um de seus princípios o “compromisso com a educação inclusiva, com a permanência do educando e com o processo educacional emancipatório”.

Em consonância com sua filosofia institucional, o então CEFET-RS e o agora IFSul sempre procurou atender a formação profissional da sociedade que viesse buscá-la em suas escolas. Porém, a parcela composta pelos PNEEs sempre ficou a margem deste processo. Com o objetivo de atender a esta demanda no ano de 2006 foi criado na Unidade Sede do CEFET-RS um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e, no ano de 2010 no agora IFSul, uma Diretoria de Ações Inclusivas – DIRAI. Também diversas ações visando a consolidação de ações inclusivas estão presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul para o interstício 2009 / 2014 (Tabela 2).

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário expor ao leitor um pouco da história da existência do NAPNE e da DIRAI na estrutura desta instituição.

Como já posto anteriormente, com a criação no ano de 2000 do Programa TEC NEP, tem-se tentado instituir na Rede Federal de EPCT uma cultura com maior ênfase nos processos inclusivos. Como parte integrante desta Rede, o IFSul não ficou alheio a esse processo. No ano de 2005, um grupo de servidores do então CEFET-RS, em acolhimento a demandas oriundas tanto da SETEC como de segmentos internos e externos da instituição, optaram pela

Adesão ao programa TEC NEP, visando à inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, tornando-se uma escola inclusiva, em acordo com a política geral do MEC para os CEFETs, escolas Técnicas e Agrotécnicas. Devido ao interesse manifestado pelos alunos com deficiência e por diversos servidores, quanto a aquisição de linguagem de libras e outras técnicas, está em

andamento a criação de um núcleo para implantação do projeto. (CEFET-RS, Relatório de Gestão 2005, p.69)

PDI Objetivo 19 – Consolidar e ampliar as ações inclusivas

		2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	2013/1	2013/2	2014/1
METAS	QUANTIFICADORES										
Promover programas de capacitação e formação de recursos humanos para atuarem com PcDs.	Proporcionar formação a 20% dos professores e servidores técnico-administrativos										
Intensificar ações para sensibilização e mudança de paradigma na comunidade do IFSul.	01 projeto / ano										
Adequar a estrutura física dos <i>campi</i> do IF Sul-rio-grandense e arredores aos PcDs.	100% dos locais com acesso adequado aos PcDs até 2014										
Promover e ampliar parcerias e intercâmbios com instituições e organizações públicas e privadas.	01 projeto / ano										
Promover procedimentos adequados para ingresso e permanência dos PcDs.	01 projeto / ano										
Consolidar os NAPNEs nos <i>campi</i> .	Em todos os <i>campi</i> até 2012										
Construir e implementar o Plano de Ações Inclusivas do IFSul.	01 plano										
Estabelecer diretrizes para aquisição/desenvolvimento de tecnologias assistivas.	01 projeto										
Intensificar e consolidar as ações do NEABI – <i>Campus</i> Pelotas.	01 programa/ano										
Criar o NEABI nos demais <i>campi</i> do IFSul.	01 núcleo/ <i>campus</i>										
Consolidar a oferta de bolsas de iniciação científica e tecnológica, em projetos inclusivos, com recursos próprios do IFSul.	10 bolsas/ano										

Tabela 2 – Metas para ações inclusivas no PDI - IFSul 2009/2014.

Este núcleo denominado NAPNE, criado no ano de 2006, no art.1º de seu Regulamento o define como sendo

(...) um órgão de assessoramento do Departamento de Ensino e da Diretoria Geral do *Campus Pelotas*²⁵ do Instituto Sul-rio-grandense, com as finalidades de:

I. Incentivar o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que atuem com interesse na educação profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas;

II. Promover a divulgação de informações, no âmbito interno e externo do *Campus Pelotas*, articulando ações e atendendo as determinações relativas ao programa “Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” - TECNEP - do Ministério da Educação.

Tem por objetivo promover ações visando articular diferentes setores do *Campus Pelotas* em atividades relativas à inclusão de PNEEs em todos os níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão aí realizadas, definindo prioridades e todo o material-pedagógico a ser utilizado, “procurando desenvolver a cultura da educação para convivência, a aceitação da diversidade e, principalmente buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (NAPNE *Campus Pelotas* – Regulamento, art.2º).

Suas ações buscam operacionalizar programas de sensibilização a toda comunidade do *campus*, seja ela discente, docente ou administrativa²⁶, objetivando despertar em todos o sentimento de respeito e valorização às diferenças pessoais visando a integração de PNEEs neste âmbito escolar. Os programas realizados não se limitam unicamente ao *locus* interno do *Campus Pelotas*. Devem ser também focados na comunidade externa a este, entendendo-se isso como sendo a cidade de Pelotas e os municípios circunvizinhos, de onde advém significativa parcela de seus estudantes.

Este objetivo está posto claramente no inciso III do art.3º do Regulamento do NAPNE *Campus Pelotas*, que apregoa

III. Incentivar, a realização de um diagnóstico da realidade regional, na área de abrangência do *campus*, contatando instituições para identificar as reais necessidades especiais de aprendizagem de pessoas com deficiência, com a possibilidade de implementação de um programa permanente de formação, além de definição de prioridades de investimentos em infra-estrutura;

Em cooperação com outros entes governamentais como administrações municipais e estaduais, entidades públicas e privadas, agentes

²⁵ Note-se a atualização da nomenclatura. Com a transformação do CEFET-RS em IFSul, diversas nomenclaturas referentes a estrutura organizacional do mesmo foram alteradas. O documento aqui apresentado já está com a nomenclatura parcialmente atualizada.

²⁶ Incluindo trabalhadores de empresas terceirizadas que fazem a manutenção, limpeza e segurança do *campus*.

de integração com o mundo do trabalho e organizações sociais, busca “promover a qualificação, a inclusão e acompanhamento profissional dos²⁷ PNEEs, objetivando sua inserção e permanência no mundo do trabalho”. (NAPNE *Campus* Pelotas – Regulamento, art.3º, V)

É de competência do NAPNE, segundo o art.5º do seu Regulamento

(...) encaminhar à Diretoria Geral do *Campus* Pelotas projetos e estudos de demandas, levantamentos de necessidades de formação de Recursos Humanos, estudos de adaptações de área física, propostas de aquisição de material pedagógico e equipamentos necessários para a inserção da instituição no atendimento das PNEEs.

O NAPNE do *Campus* Pelotas do IFSul tem a seguinte composição:

- I. um Coordenador indicado e nomeado pela Diretoria Geral do *Campus* Pelotas, com o objetivo de articular e coordenar as ações do núcleo;
- II. por, no mínimo, dois servidores docentes/administrativos, nomeados pela Diretoria Geral do *Campus*.
- III. um Colegiado nomeado pela Diretoria Geral do *Campus*, constituído por dois representantes docentes ou técnicos administrativos, titular e suplente, dos Cursos Superiores, Cursos Técnicos, Áreas da Cultura Geral e Programa Especial de Formação Pedagógica; e por dois representantes discentes, de cada órgão de representação desse segmento, todos indicados pelos seus pares, e presididos pelo coordenador do NAPNE. (NAPNE *Campus* Pelotas – Regulamento, art.4º)

Nota-se que na composição do NAPNE procurou-se manter uma paridade de representação de todos os segmentos componentes da estrutura interna do *campus*, quais sejam os servidores técnico-administrativos, os servidores docentes e o corpo discente dos diversos níveis e modalidades de ensino presentes na estrutura do *campus*. Seu colegiado tem por objetivo principal articular o NAPNE nas coordenadorias de cursos e áreas, setores administrativos e representantes dos colegiados de estudantes, atuando ativamente *in loco* visando buscar e identificar as potencialidades, limitações e dificuldades das estruturas físicas e humanas dos diversos departamentos e coordenadorias componentes do organograma do *campus*.

O Regulamento deixou em aberto como deva ser administrada a carga horária de cada servidor para exercer as atividades inerentes às suas funções no Núcleo, com exceção do seu coordenador geral que “terá disponibilizado no

²⁷ Em algumas citações aparecerá a sigla PNEE precedida de preposição masculina. Trata-se de referência a antiga nomenclatura Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, hoje substituída por Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

mínimo 50% de sua carga horária semanal para o desenvolvimento das atividades” (NAPNE *Campus* Pelotas – Regulamento art.10, parágrafo único). Aos demais componentes do núcleo assegura-se tão somente liberação de carga-horária semanal para o desenvolvimento de suas atividades. (*idem*, art.10)

É da incumbência do NAPNE

- VIII. Indicar e propor ações sobre o planejamento necessário para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas;
- IX. Recomendar critérios e projetos para distribuição de eventuais recursos orçamentários destinados ao objetivo de inclusão;
- X. Propor políticas de recursos humanos a serem implantadas a fim de atender às necessidades das pessoas com necessidades educacionais específicas;
- XI. Sugerir políticas de ensino, pesquisa e gestão que comporão o planejamento da instituição para atender as pessoas com necessidades educacionais específicas;
- XII. Recomendar encaminhamentos a serem tomados pela Direção Geral do *Campus* Pelotas, frente às políticas e ações referentes às pessoas com necessidades educacionais específicas;
- XIII. Deliberar sobre outras questões pertinentes que lhe forem encaminhadas, e que envolvam as pessoas com necessidades educacionais específicas.(NAPNE *Campus* Pelotas – Regulamento, art.6º)

Com essas definições e incumbências postas e aprovadas em todas as instâncias regimentais do IFSul, o NAPNE entra formalmente em funcionamento. Formalmente, escrevo aqui, pois apesar de anteriormente não existir formalmente como núcleo, assim que o grupo de trabalho começou a se reunir já foram tomadas algumas medidas inerentes aos seus objetivos, como levantamento de limitações arquitetônicas e necessidade de capacitação de pessoal.

Durante estes quase cinco anos de existência, mais especificamente nos anos de 2006 a 2008²⁸, o NAPNE do agora *Campus* Pelotas atuou no que chamamos de nível sistêmico, ou seja, teve abrangência na forma de apoiador aos NAPNEs que estavam – e continuam –sendo criados nos outros *campi* do IFSul. Por este motivo apresentaremos algumas ações que foram realizadas em outros *campi* do IFSul, mas com assistência do NAPNE do *Campus* Pelotas.

²⁸ Do ano de 2006, quando foi criado o NAPNE na Unidade Sede do CEFET-RS até o final do ano de 2008, quando este se transformou em IF, não existia a estrutura multicampi que hoje conhecemos. O CEFET-RS era composto pela UNISEDE, hoje *Campus* Pelotas e por três Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs: Sapucaia do Sul, Passo Fundo e Charqueadas.

O NAPNE do *Campus* Pelotas do IFSul, por ter sido o primeiro a ser criado no âmbito desta instituição de ensino, serviu de agente inspirador e meio de apoio na origem dos NAPNEs dos outros *campi*. Como forma de aplicar as orientações do Programa TEC NEP, foram sendo implantados núcleos nos *campi* Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo e Camaquã. Conforme outros *campi* do IFSul foram sendo inaugurados e efetivamente colocados em funcionamento, assim que a estrutura física e de pessoal de cada um dos *campi* permitir, têm sido instituídos novos núcleos em cada um.

Após a criação e efetiva instalação de um NAPNE em um *campus*, uma das primeiras medidas adotadas por seus membros é fazer um diagnóstico de demanda sobre a situação das PNEEs na sua área de abrangência. Destaca-se a ação realizada pelo NAPNE na cidade de Charqueadas, no ano de 2008, onde

Foi realizada uma pesquisa, no município de Charqueadas, para verificar a demanda de pessoas com necessidades especiais e quais cursos atenderiam a expectativa dessas pessoas. Nenhum curso foi oferecido, no ano de 2008, devido à falta de recursos didáticos, pedagógicos e acessibilidade física. (CEFET-RS Plano de Ação 2008 – Meta 14)

Esta pesquisa evidenciou o desconhecimento acerca de quem eram as PNEEs neste município, quais suas capacidades e limitações e como poderiam ser incluídas. Este desconhecimento evidentemente representava um grande empecilho à inclusão, pois era de total obscuridade para os gestores do NAPNE este perfil.

Partindo desta pesquisa foi realizado o planejamento de como a Instituição atenderia a demanda. Tal planejamento teve sua execução em 2009, iniciando com a formação e sensibilização sobre Educação Inclusiva com docentes, técnico-administrativos, estudantes da instituição e seus pais, apoiados por políticas públicas articuladas, “buscando formas de acolher a todos os estudantes, segundo sua própria realidade, o seu contexto, formas de ingresso e o seu compromisso com toda a comunidade”.(CEFET-RS Plano de Ação 2008 – Meta 15)

Ações semelhantes a estas ocorreram em todas as cidades que acolhem *campi* do IFSul. Paralelamente, foram realizadas reuniões conjuntas com os NAPNES de outras unidades, bem como participação em eventos que

ocorreram na área de Inclusão de PNEEs nas cidades de Brasília – DF e Bento Gonçalves – RS. Já neste momento havia a necessidade da articulação conjunta de todos os NAPNEs da instituição, evidenciando a urgência de uma ação sistêmica para fazer com que todos os núcleos trabalhassem em uníssono sob uma mesma filosofia institucional de ação.

Para tanto, o NAPNE do *Campus* Pelotas foi encarregado de criar um Regulamento Geral do NAPNE em conjunto com as demais unidades do então CEFET-RS. Este regulamento foi criado no ano de 2008 tendo sido uma ação embrionária da criação da Diretoria de Ações Inclusivas no ano de 2010. De posse do Regulamento Geral do NAPNE, os núcleos de cada uma das unidades criaram regulamentos próprios de ação para si, em consonância com o Regulamento Geral, tendo normatizado assim, as atividades de inclusão tanto em âmbito local quanto sistêmico.

Todavia, como dito, os NAPNEs de cada um dos *campi* necessitavam de uma estrutura administrativa superior que orientasse suas ações mantendo a filosofia de inclusão do IFSul trabalhada em uníssono. Com este intuito, foi criada no mês de dezembro de 2010 a Diretoria de Ações Inclusivas do IFSul.

Esta diretoria, vinculada diretamente ao Gabinete do Reitor na estrutura organizacional do IFSul, tem por objetivo

(...) proporcionar uma maior interação entre o Instituto e a sociedade que o circunda, buscando meios de possibilitar o ingresso de grupos sociais que sempre estiveram à margem da sociedade, no que tange à formação profissional e mercado de trabalho e, assim, reconhecer que a educação é um direito de todos e todas, independente de sua condição social, raça, credo, sexo ou deficiência. (IFSul – Diretoria de Ações Inclusivas – Relatório de Ações, 2011, p.3)

Em consonância com este objetivo a DIRAI promove ações em função das demandas a si apresentadas ou por si prospectadas nas comunidades internas, locais e regionais onde cada um dos *campi* está inserido, contribuindo para a democratização ao acesso a educação e ao mundo do trabalho.

Como podemos notar pela data de sua criação, a DIRAI tem menos de um ano de “vida”. Nem por isso, deixou de apresentar neste curto espaço de tempo um trabalho extremamente profícuo. Atuou nas áreas de infra-estrutura física dos *campi* aprovando junto ao MEC projeto de ações inclusivas do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir / Secretaria de

Educação Superior – SESU e operacionalizou a instalação em todos os *campi* do IFSul de telefones para deficientes auditivos.

Como suporte acadêmico, tem feito a avaliação e o levantamento de adequação a PNEEs do processo unificado de seleção do IFSul; articulou a oferta de cursos de Libras nos *campi* Pelotas, Sapucaia do Sul e Passo Fundo; proporcionou a liberação de recursos, através de Plano de Trabalho enviado ao MEC, para a aquisição equipamentos visando a estruturação dos NAPNEs nos *campi* Pelotas, Charqueadas e Passo Fundo. Como valorização e capacitação de pessoal, incentivou e articulou a participação de diversos servidores do IFSul em eventos locais, nacionais e internacionais relacionados as atividades de inclusão gerenciadas pelos NAPNEs.

Destaca-se, dentro de todas as ações da DIRAI, uma em especial. Em articulação com a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROPESP do IFSul, elaborou Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Apoio a Projetos de Tecnologias Assistivas. Neste Edital

(...) foram selecionados 06 (seis) projetos contemplados com bolsas na modalidade Bolsa de Iniciação Científica Institucional de Tecnologias Assistivas – BICTA, com produção de pesquisas diretamente relacionadas a tecnologias assistivas proporcionando, assim, a disseminação do conceito de acessibilidade e inclusão social no IFSul. (IFSul – Diretoria de Ações Inclusivas – Relatório de Ações, 2011, p.3)

Nesta ótica, a DIRAI está procurando articular-se com a PROPESP e a Diretoria de Pesquisa e Extensão – DirPEX do *Campus* Pelotas visando que haja um incentivo institucional aos pesquisadores do Instituto para que foquem seus trabalhos, dentro do possível, em assuntos que venham a contribuir para as necessidades de proporcionar a todos os cidadãos igualdade de condições sociais. A mesma articulação também está sendo construída entre os mesmos agentes, somente substituindo a PROPESP pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX do IFSul, buscando a interação entre a DIRAI e os projetos de extensão existentes no *Campus* Pelotas.

Estando agora em pleno funcionamento tanto de fato como de direito, a DIRAI resgatou as ações sistêmicas que já vinham sendo realizadas informalmente e começou a articular os NAPNEs de todos os *campi*.

Os NAPNEs, por sua vez, como já vinham trabalhando em seus respectivos *locus* e, agora, de posse da regulamentação necessária, de pessoas motivadas a trabalhar e de um diagnóstico da situação das PNEEs em cada uma das distintas localidades de atuação da instituição, começaram efetivamente a operar sob vinculação direta à DIRAI.

Visando dar ao leitor um espectro geral das ações desenvolvidas ao longo desses anos de operação dos NAPNEs, antes e depois da existência da DIRAI, citarei algumas realizações que considero mais relevantes entre os anos de 2008 e 2011:

1. adaptações arquitetônicas nas unidades de ensino da instituição;
2. busca de parcerias com órgãos como a APAE, IBC, Associações de Deficientes e Fundações, empresas como a GERDAU – Aços Especiais Piratini e GKN, bem como com administrações municipais e estaduais visando firmar convênios de participação mútua para realização dos processos de inclusão;
3. seminário que abordou o tema “A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho”;
4. “Momento Inclusivo”, evento que oportunizou um diálogo entre os NAPNES das Unidades de Ensino de Charqueadas, Sapucaia do Sul e Pelotas;
5. “I Seminário de Educação Inclusiva” com a presença das escolas municipais e estaduais de Charqueadas, APAE, Associação dos Deficientes Físicos e Secretaria do Desenvolvimento Social totalizando 29 representantes da área de Educação Inclusiva do município;
6. primeira etapa do ciclo de palestras do projeto “Inclusão & Profissionalização: um desafio para o ensino profissionalizante”, ocorrido no CEFET Pelotas, evento do NAPNE Pelotas do CEFET-RS;
7. desenvolvimento no *campus* Charqueadas do IFSul de dois projetos em Tecnologias Assistivas: “Óculos-Mouse” e “Régua Braille” (este em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul– IFRS);
8. adaptação da página WEB do IFSul para acesso às PNEEs;

9. discussões para implantar um sistema de cotas²⁹ para Pessoas com Deficiências – PcDs;
10. elaboração do projeto de curso de ensino médio no *Campus* Sapucaia do Sul com adaptação curricular para estudante com transtorno global do desenvolvimento, em conjunto com a coordenação sistêmica do NAPNE do IFSul;
11. aquisição de itens em acervo bibliográfico e material audiovisual para uso do NAPNE;
12. desenvolvimento de projetos em tecnologias assistivas através de parcerias com o Instituto Federal de Minas Gerais, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte e os Liceus Franceses de Dhuoda, Washington Touchard e o Eugène Livet;
13. contratação de um tradutor de libras e um pedagogo com habilitação em educação especial para o *Campus* Pelotas do IFSul;
14. realização da “2ª Reunião Sistêmica do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades educacionais Especiais” e o “1º Encontro do Órgão Gestor – NAPNE”; e
15. participação do “Encontro dos NAPNEs dos IFs do Rio Grande do Sul” na cidade de Santa Maria.

De todas as ações citadas acima, que são de fundamental importância para a efetivação dos objetivos do NAPNE, gostaria de comentar um pouco sobre o item 12, que trata especificamente de um convênio de cooperação tecnológica firmado entre os governos brasileiro e francês.

Este acordo firmado entre os governos do Brasil e da França garantirá cooperação técnica nas áreas de saúde, indústria automotiva, aeronáutica e eletrônica, gastronomia e hotelaria. A ação, articulada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e pelo Ministério da Educação da França, atende à chamada pública de Cooperação Bilateral Brasil-França e está estruturada de acordo com o

²⁹ Apesar de diversas discussões já terem sido provocadas em torno nesta temática, o IFSul ainda não possui um sistema de cotas para PNEEs nem um processo seletivo adaptado a estas pessoas. Possui, todavia, um sistema de ledores para candidatos cegos nas provas do seu processo seletivo unificado.

protocolo estabelecido em 2008 entre os dois governos, no âmbito do ensino profissional.

O projeto, cujas atividades se encerram em 2012, permitirá a mobilidade de estudantes e professores brasileiros e franceses, a promoção de seminários, cursos de formação inicial e continuada, visitas técnicas e parcerias institucionais e empresarias.

O IFSul tem sua participação neste projeto na área de eletrônica, mais especificamente nas subáreas de energias alternativas e tecnologias assistivas. Na primeira, o IFSul tem desenvolvido em conjunto com os liceus franceses o projeto de um gerador eólico de energia elétrica para utilização em pequenas propriedades; na segunda, temos 5 projetos a considerar:

1. dispositivo eletrônico identificador de auxílio a deficientes visuais – *Eye Sight*: disponibiliza a cegos, através de programação via telefone celular, informações que facilitem sua orientação e locomoção como, por exemplo, o dispositivo alerta ao usuário a aproximação de ônibus coletivo da linha/rota previamente programada pelo mesmo. O dispositivo, ao mesmo tempo, alerta ao motorista do ônibus que, naquela parada existe uma pessoa cega esperando por aquele coletivo;
2. *software* para ensino de libras;
3. guia eletrônico para deficientes visuais
4. bengala inteligente: dispositivo inserido na bengala que “avisa” ao usuário da aproximação e obstáculos, buracos, degraus, etc.; e
5. cadeira de rodas acionada por comando de voz.

Entre os dias 18 e 21 de outubro de 2011, realizou-se nas dependências do *Campus* Pelotas do IFSul o Seminário Brasil x França, com a presença de estudantes e docentes das seguintes instituições: IFSul, IFRN e IFMG. Contou também com a presença de docentes da Fundação Universidade do Rio Grande, da Université de Grenoble e dos liceus Dhuoda, Washington Touchard e o Eugène Livet (França).

Ainda no segundo semestre de 2011 o IFSul *Campus* Pelotas enviará a estes liceus franceses 12 estudantes e 02 docentes deste *campus* para uma viagem de intercâmbio de estudos e aperfeiçoamento dos projetos citados. A previsão de permanência na França é de 15 dias.

Tendo relatado algumas das ações realizadas pela DIRAI e pelos NAPNEs em seus respectivos campus de atuação passo, agora, a tratar dos agentes responsáveis por gerir o processo de inclusão no IFSul e no seu *Campus Pelotas*.

5.2. Os agentes gestores da inclusão

Nesta seção faço a análise do processo de inclusão no IFSul focado, agora, nas pessoas que trabalham efetivamente nessas ações, ou seja, as pessoas que o operacionalizam. Busco desvelar o que esses agentes entendem por inclusão, como compreendem o processo de inclusão no IFSul, e como avaliam este processo.

Para tanto, utilizei-me de entrevistas realizadas com essas pessoas. Como já dito anteriormente nesta Dissertação, atribuo aos entrevistados os nomes de Ana, Paulo, Márcia e Carlos, que servem apenas para garantir efetivamente seu anonimato. Os dois primeiros são vinculados ao NAPNE e os dois últimos à DIRAI. A partir deste momento, cada vez que me referir a algum deles, o farei por estes nomes.

Ao começar o trabalho de entrevistas com os selecionados, oportuno se faz questioná-los, antes de qualquer coisa, sobre o que entendem por inclusão escolar. A resposta a esta pergunta é de fundamental importância na forma de como serão recontextualizadas e aplicadas às políticas inclusivas do Programa TEC NEP.

Todos entrevistados entendem que a inclusão não pode ser restrita apenas à inserção de estudantes na escola tendo que ser, também, uma política administrativa interna do Instituto visando à permanência e o êxito deste estudante no sistema de ensino. Para Ana a inclusão escolar é

(...) bem mais ampla que a palavra. Não são só as pessoas com necessidades especiais, porque no momento em que tem o nível de reprovação que existe em todos os níveis de escolaridade nós não estamos incluindo, nós estamos excluindo.(...) O foco principal é conscientização para a inclusão e a mudança de política (interna). Querer realmente incluir. Depende da política, eu quero realmente incluir esse aluno. (...) Não só os com necessidade. Uma inclusão em termos de aprendizagem.

Paulo, em consonância com o pensamento de Ana, entende que as ações de inclusão têm que existir visando o êxito do estudante, sendo aplicada a todos aqueles que não conseguem participar do processo educacional. Considera ser necessário mudar a forma de acesso dos estudantes à escola e fazer mudanças estruturais e de caráter pedagógico. Para tanto,

(...) a inclusão escolar se daria, principalmente, pela adaptação de processos seletivos. Após isso, adaptação de materiais pedagógicos, qualificação de professores, adaptação arquitetônica, e as mudanças na didática do professor para atender essas clientela.

Todos os entrevistados são unânimes em defender a posição de que a inclusão escolar está compreendida num âmbito maior: o da inclusão social. Carlos resume de forma muito sucinta esse objetivo quando diz que

(...) a melhor forma de se fazer a inserção das pessoas numa sociedade ou de melhorar as condições das pessoas na sociedade é através da educação. Então a educação é um mecanismo pelo qual prepara as pessoas e dota as pessoas com as condições de ter uma qualidade de vida, uma cidadania plena (...).

Nota-se a visão existente de inclusão como forma de emancipação social e aquisição de qualidade de vida. Em suas falas os entrevistados evidenciam seu entendimento de que a inclusão escolar perpassa o objetivo de inserir pessoas em situação de vulnerabilidade nas escolas; a inclusão deve ser vista como forma de garantir a igualdade a todos de acesso à emancipação social.

Neste sentido as políticas de inclusão da SETEC, mais especificamente o Programa TEC NEP, vêm ao encontro dos anseios dos entrevistados, pois este Programa visa incluir no ensino profissionalizante pessoas que a ele até agora não tiveram acesso. Para Márcia

(...) o objetivo da inclusão escolar que a SETEC tem trabalhado junto com os institutos é permitir que a parcela da sociedade que ao longo do tempo esteve fora do processo de educação profissional e tecnológica possa ter o acesso, a permanência e o êxito, não só na sua qualificação, na sua profissionalização, mas também na inclusão no mercado de trabalho.

A política de inclusão na educação aplicada pela SETEC através do Programa TEC NEP é considerada por todos entrevistados como sendo bastante eficaz com relação aos objetivos propostos em seu escopo. Este

(...) é um programa específico para pessoas com necessidades específicas, (...) mas ao longo do tempo – esse programa tem dez

anos – ao longo do tempo o processo de inclusão foi se tornando mais abrangente, e não só este segmento, mas também a SETEC passou a adotar políticas para incluir idosos, apenados, jovens em risco social, indígenas, negros, uma série de outros segmentos que também precisam ter a sua atenção redobrada (...). (Márcia)

Porém, na visão de Ana e Paulo, existe um descompasso entre a política de inclusão e sua operacionalização. Este descompasso, ou inadequação é latente nas ações de qualificação de pessoal para atuar no processo. Na visão de Paulo, a qualificação de pessoal

(...) teria que ser mais abrangente e, talvez, não tão profunda. Por exemplo: o TEC NEP ofereceu um programa de especialização. Então, quer dizer, tu trabalhas com poucos servidores numa carga horária maior. Eu acho que, num primeiro momento deveria ser o contrário: termos programas de qualificação dos servidores, de capacitação, com uma pequena carga horária, mas que abrangesse toda a comunidade escolar, todos os servidores técnico-administrativos e docentes.

Nesta mesma linha, Ana também entende que a qualificação de pessoal tem que ser mais abrangente, não podendo ser limitada apenas a pessoas que gerenciarão o processo de inclusão na instituição. Em sua fala explicita que

(...) não adianta capacitar o coordenador [R.B.L.³⁰ Tem que capacitar o professor.], tem que vir dentro da escola. (...) se eles fizessem – é o meu pensamento – se eles fizessem uma força-tarefa indo em cada instituto, indo em cada campus e fizessem um trabalho sobre inclusão. O TEC NEP tem mais de dez anos trabalhando com inclusão. Então se eles fizerem essa força tarefa aí começa a acontecer a inclusão, porque o quê o professor diz para ti: eu não sei trabalhar! E não sabe mesmo, e eu, como pedagoga não sei ensinar a ele como trabalhar porque eu também não fui capacitada para isso. A política é interessante, tá acontecendo mais pela vontade das pessoas, não sei se estás me entendendo, é uma percepção humanística de dever fazer.

Sem que ocorra essa qualificação na base, diretamente nas pessoas que vão fazer o processo inclusivo, a operacionalização da política do Programa será de exequibilidade muito mais demorada, pois se utilizando a premissa de que, qualificando os gestores do processo os mesmos servirão de multiplicadores em suas bases de ação, há que se contar com a habilidade deste multiplicador em repassar a filosofia do processo na forma mais íntegra possível. Não é novidade que a cada vez que um discurso é passado de um

³⁰ Rafael Blank Leitzke – intervenção do entrevistador. Sempre que aparecer, dentro de um texto citado, as iniciais R.B.L., significa que o entrevistador fez uma intervenção durante a fala do entrevistado.

nível para outro, ocorre sua recontextualização. Quanto mais níveis forem criados entre o discurso original e sua aplicação *in loco*, maior é o afastamento que o mesmo terá em função de seu processo de recontextualização.

Como já posto anteriormente nesta Dissertação, o então CEFET-RS aderiu ao Programa TEC NEP no ano de 2005. Já foi escrito, também, que desde esta data diversas ações foram tomadas tanto em nível local quanto sistêmico para a operacionalização deste processo.

Chama-nos atenção o fato de que a primeira menção ao Programa TEC NEP em documentos oficiais do IFSul ocorre somente no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 – 2014. Importante salientar que o PDI é um documento quinquenal, sendo o anterior com validade para o quinquênio 2004 – 2009. Como a adesão ao Programa TEC NEP ocorreu no ano de 2005, apesar de não constar neste documento sua previsão, nada justifica seu não aparecimento nas revisões do plano, que ocorrem anualmente.

Porém, sua não previsão formal em nada impediu que se tomassem ações relativas à inclusão de PNEEs no decorrer de todos estes anos. Na avaliação dos entrevistados, a política de inclusão do IFSul está em relativa consonância com as políticas inclusivas do Programa TEC NEP.

Uma das principais ações previstas no PDI 2009 – 2014 foi a criação da Diretoria de Ações Inclusivas – DIRAI, ligada diretamente ao Gabinete do Reitor, com incumbência de tratar das políticas de inclusão previstas no Programa TEC NEP no âmbito do IFSul. Tanto o Regimento Geral do IFSul quanto os Regimentos Internos dos *campi* trazem diretrizes visando a inclusão, nos termos deste Programa.

Interessante a visão de Carlos deste processo, onde

(...) com base nessa política de governo, com base nas orientações do Ministério o IFSul, principalmente através da transformação de CEFET para IFSul e da construção de um novo PDI, teve espaço apropriado para colocar essas questões e, principalmente com a implantação de uma diretoria própria para esses assuntos. Então acho que o IFSul se posicionou bem, e está então, desde o ano passado, final do ano passado, quando houve a aprovação das diretrizes dessa diretoria, trabalhando fortemente nessas questões.

Evidentemente que não basta a previsão regimental de alguma ação para que a mesma venha a ocorrer. No *locus* do *Campus* Pelotas, os

entrevistados concordam em suas falas em um ponto crucial: a dificuldade de por em prática as ações de inclusão. Para Paulo *“as ideias que nós temos no PDI, elas vem ao encontro do que está na política nacional, mas assim como na política nacional, a gente não consegue efetivamente colocar em prática.”* A fala de Ana resume o sentimento dos membros do NAPNE do *Campus Pelotas*.

O PDI do IFSul está em consonância com o TEC NEP, mas não está sendo executado. Os objetivos estão postos, mas a execução está falha, pelo menos no Campus Pelotas, (...). Não está entrando na execução, porque nos falta capacitação para todos nós, para toda escola.

No ano de 2011 foi aprovado o Regimento Geral do IFSul. Ainda neste mesmo ano está prevista a aprovação dos Regimentos Internos de cada um dos seus *campi*. O Regimento Interno do *Campus Pelotas* está em fase final de aprovação, faltando apenas a ratificação do Conselho Superior do IFSul para entrar em vigência, o que deverá ser feito até o final do ano de 2011.

Este Regimento prevê a continuidade da existência do NAPNE no *campus*, núcleo que já foi criado formalmente no ano de 2006. Para a efetividade e eficiência das suas atividades há a necessidade de o NAPNE criar um Plano de Trabalho suas ações. Este Plano de Trabalho auxiliará na operacionalização das atividades propostas, *“já que o NAPNE sabe o que deve trabalhar em seu campus, porque isso já foi construído anteriormente. Antes de existir essa diretoria [DIRAI], já existiam os NAPNEs, (...).”* (Márcia).

Desde sua criação, o NAPNE sempre teve Plano de Trabalho, com abrangência anual. Atualmente, mais especificamente nos anos de 2010 e 2011, o NAPNE do *Campus Pelotas* está em total inatividade. A equipe que existia no começo do processo se desarticulou a ponto de inviabilizar totalmente as ações do Núcleo. Nas palavras de Ana

Nós tínhamos um Plano de Trabalho, um plano do ano sobre o NAPNE, quais são as atividades que a gente gostaria de fazer, se queria fazer capacitação, se queria fazer palestra, estou te dando uma ideia, e no final do ano tinha para ver se foi aceito, se foi cumprido e se não foi cumprido. Só que agora com o euquipo³¹ não tem mais nada.

Em consonância com a fala de Ana, Paulo argumenta que nos anos de 2009 e 2010

³¹ Ana cria este neologismo para expressar sua condição solitária na gestão do NAPNE no *Campus Pelotas* do IFSul.

(...) tinha um Plano de Trabalho, tinha um grupo de trabalho e efetivamente vinham se desenvolvendo atividades em busca da inclusão, tanto na área do acesso quanto na área da permanência. Nesse último ano eu, eu acho que o NAPNE não tem se reunido, não vejo nenhuma atividade formal do NAPNE. Então acredito que não tenha um Plano de Trabalho. [R.B.L. Então tu desconheces o Plano de Trabalho?] Desconheço o Plano de Trabalho de 2011.

A inexistência deste Plano de Trabalho para o NAPNE do *Campus Pelotas* demonstra sua desarticulação. O grupo compositor do NAPNE, com o passar dos anos, foi perdendo a motivação para fazer o processo funcionar. Essa perda foi ocasionada por diversos motivos, desde falta de apoio logístico e financeiro da administração até o desinteresse do corpo docente e técnico administrativo em levar adiante o processo de inclusão. Com muita propriedade Ana relata que no ano de 2009, quando passou a fazer parte do Núcleo,

(...) nós corremos com CDs para todas as coordenadorias, tu te lembras disso, para dar a acessibilidade para nós, a questão era apenas física: acessibilidade. Tem só cinco coordenadorias que me entregaram até hoje, e eu reforcei várias vezes. Inclusive agora para o segundo semestre, para o menino que está lá de estagiário para ele ir nas coordenadorias e pedir, pois eu cansei, (...), vamos deixar, vamos ver o problema depois a gente resolve. Está muito na situação do aconteceu, aí tu resolve. Não tem uma[ação para] preparar-se, capacitar-se para aquilo que pode acontecer. É essa situação. Não está entrando na execução, porque nos falta capacitação para todos nós, para toda escola.

Os CDs a que Ana se refere trata-se de um questionário elaborado pelos membros do NAPNE e entregue a todas as coordenadorias do IFSul contendo questionamentos a respeito de acessibilidade nos cursos desta casa. Ao responder aos questionamentos, os cursos dariam ao Núcleo subsídios sobre a acessibilidade às PNEEs em suas dependências. Com base nesse diagnóstico o NAPNE poderia gestionar junto à administração do *campus* a quebra de eventuais barreiras arquitetônicas existentes. Como posto na fala de Ana, somente cinco entre quarenta e oito coordenadorias de ensino (cursos) e administrativas responderam ao questionamento.

Isso demonstra claramente a necessidade de uma radical alteração nas atitudes dos servidores docentes e técnico administrativos do *Campus Pelotas* do IFSul com relação a inclusão neste *locus*. Esta alteração da forma de pensar e agir dos servidores somente se dará com uma forte ação administrativa da direção do *campus* apoiada pelos setores de orientação educacional, psicologia e supervisão pedagógica visando conscientizar a todos

da importância de se fazer um processo de ensino efetivamente inclusivo na instituição vinculando, a cada um, sua parcela de responsabilidade no sucesso desse processo.

Relativamente ainda aos Planos de Trabalho, a DIRAI, por sua vez, não possui nenhum. A diretoria trabalha no viés de criar um Plano de Inclusão para o IFSul, atento às necessidades locais de cada um dos *campi*. Em 2011 a DIRAI têm feito diversos levantamentos nos *campi* visando traçar planos para atender as demandas locais. Neste sentido, segundo Márcia,

(...) enquanto que aqui em Pelotas e Charqueadas a gente vê que a maior demanda é das PNEEs, eu já tenho Camaquã e Passo Fundo as comunidades indígenas e assim, as peculiaridades de cada campus. Então, eu estou fazendo um levantamento pra depois organizar quais são as ações específicas que nós vamos fazer em relação a essas ações que estão vindo do campus.

Para Carlos, apesar de a DIRAI não possuir um Plano de Trabalho formal, a diretoria trabalha com objetivos muito bem estabelecidos e focados nas especificidades de cada *campus*. Como a região de abrangência do IFSul é extremamente grande, é natural que existam diferentes necessidades em cada um dos *locus*. Desta forma

(...) a gente não tem como estabelecer uma regra pra todos nossos campi, porque eles respondem diferentemente. Então, as questões que pra alguns campi do IFSul são pertinentes, são importantes, talvez no outro campus, regionalmente diferenciado, outras demandas são talvez mais importantes. Então a DIRAI, o que ela faz? A partir de um plano, digamos assim teórico, proposto no final do ano passado, neste final do primeiro semestre a gente está indo a cada campus enxergar as realidades e, junto com as pessoas que constituem aquelas comunidades, fazer uma construção participativa.
(Carlos)

Essa construção participativa do processo inclusivo no IFSul engloba ações de gestão oriundas da DIRAI em todos os *campi*. O principal foco desta diretoria está, atualmente, em trabalhar como articuladora entre estes *campi* do Instituto e os órgãos gestores da inclusão em nível nacional. Dentre as ações desenvolvidas pela DIRAI neste quase um ano de funcionamento, destacam-se

(...) a constituição do NAPNE³². Depois, todos os editais que saem, como agora nós fomos contemplados com o edital Incluir da SESU, que é um edital que contempla ações específicas para PNEEs. Outra ação é que a SETEC libera uma verba anual, que era de cinco mil reais, agora passou a oito mil reais, para a estruturação do NAPNE. Então, há todos esses anos os NAPNEs têm recebido verbas para se estruturar fisicamente, pode ser curso também, mas em geral os

³² Nos *campi* onde o núcleo ainda não existia.

campi têm solicitado materiais e equipamentos. Outra ação, nós tivemos agora esse ano, a instalação dos telefones para surdos em todos os campi (...). (Márcia)

Outro processo interessante desenvolvido pela DIRAI é a imersão que tem sido feita nos *campi*, onde

(...) ela observa e avalia os organismos, os mecanismos já colocados para atender as questões sociais, trabalha com esses mecanismos. Então a DIRAI fez a imersão nos campi, principalmente em Pelotas, e em Charqueadas, que os NAPNEs já tinham uma constituição bem estruturada e, comunhado (sic), também, no campus Pelotas, participamos juntamente com esses grupos pra pegar todo esse histórico, pra pegar esses objetivos e, junto com eles verificar como são as perspectivas de consolidar algumas ações que já estavam sendo trabalhadas e projetar questões novas pra frente. (Carlos)

Com base nos resultados deste processo de inserção a DIRAI atua como multiplicadora nos outros *campi* das boas práticas colhidas. Esta metodologia tem dado resultados muito satisfatórios, pois possibilita a troca de experiências entre todos os *campi* do IFSul possibilitando que ações que obtiveram sucesso em um *locus* sejam reproduzidas em outro.

O NAPNE, com base no Programa TEC NEP, tem por objetivo aplicar ações inclusivas nos *campi* do Instituto em caráter genérico, ou seja, o âmbito de abrangência das ações inclusivas não pode ficar restrito somente a estudantes. É desejável que as ações sejam focadas em todas as pessoas que necessitem de apoio, sejam elas discentes, docentes ou técnico-administrativas. Márcia, quando questionada a respeito da possibilidade do núcleo aumentar sua área de atuação e atender também ao servidor, coloca que

(...) o NAPNE tem essa função sim, de atender também ao servidor. O ideal seria, inclusive, que nós tivéssemos esses servidores ligados ao NAPNE, participando pra poder contribuir e pra poder ser atendido também (...).

A sugestão dada por Márcia, quando cita os servidores com deficiência acima que hoje trabalham no *Campus* Pelotas, é vinculá-los às ações do NAPNE. Atualmente este *campus* possui três servidores com deficiência: um professor surdo, um professor com baixa visão e uma servidora técnico-administrativa cega.

Na visão de Paulo, no *Campus* Pelotas existem algumas atividades do NAPNE relacionadas a estudantes. Salienta que este Núcleo “*gestionou junto à*

direção o atendimento a servidores (...). As considero muito incipientes, mas é feito alguma coisa. Existe um trabalho.”

Ana discorda desta posição. Em sua opinião, no *Campus Pelotas* o NAPNE somente trabalha *“na questão de alunos. Nós temos (...) servidores com deficiência, que (...)queriam ir para o NAPNE, mas não temos nem sala própria. Talvez, com a nova organização do NAPNE essas pessoas (...) venham a trabalhar juntos (...).”* Cita a situação em que se encontra o professor surdo, que consegue se comunicar com seus colegas somente através de grupos de conversação por computador. Complementa dizendo que

(...) estamos batalhando um intérprete³³ para o João³⁴. Tá trancado, tá trancado por causa de uma rubrica, não sei o quê, diz que vem, diz que vem, mas não vem; o cara não está incluído.[R.B.L. O pessoal conversa com ele por MSN.] É, por MSN ou então na reunião que ele faz, eu também dou aula na formação, o coitado fica ali, até alguém estar disposto a escrever para ele. Então ele não está incluído. (Ana)

É notório na fala dos entrevistados, em especial Ana e Paulo, que o NAPNE do *Campus Pelotas* está sofrendo extremas dificuldades de funcionamento. Apesar do empenho em motivar e sensibilizar os colegas às questões inerentes à inclusão neste *campus*, os gestores do NAPNE não estão tendo sucesso. Paulo demonstra uma grande frustração em sua fala quando comenta que

(...) o regulamento do NAPNE prevê que no campus Pelotas tenha um coordenador, tenham alguns membros, que devem se reunir semanalmente, e o regulamento prevê também a criação de um colegiado. Esse colegiado seria formado por dois representantes de cada curso, que se reuniriam semestralmente com o grupo gestor do NAPNE. Nós nunca conseguimos implementar o colegiado, se teve alguns, se teve dois encontros mas, vamos colocar assim, com trinta a cinquenta por cento de representantes dos cursos. Depois, de dois anos pra cá não se tentou reativar o colegiado. E o colegiado é fundamental para aquela outra pergunta: como é que a gente vai identificar pessoas, como é que a gente vai identificar políticas de atendimento que a gente vai fazer? Então esse colegiado vai, também, trazer a demanda e vai cobrar as ações feitas em demandas anteriores.

O mesmo sentimento está presente na fala de Ana, quando comenta que inicialmente eram feitas reuniões semanais onde eram estabelecidas tarefas a serem desenvolvidas, se faziam avaliações das ações realizadas,

³³ Libras.

³⁴ Nome fictício.

eram feitos Planos de Trabalho anuais. “*Eu não tenho nem com quem fazer reuniões*”, comenta Ana.

Aparece-nos de forma gritante uma questão: qual o motivo que torna tão difícil a realização das ações de inclusão de PNEEs no *Campus* Pelotas do IFSul? Explicitamente nenhum dos entrevistados se manifesta sobre esse assunto; ninguém externa formalmente sua percepção sobre quais os verdadeiros motivos para o insucesso das ações inclusivas nesse *locus*. O que se percebe é que os gestores do NAPNE estão em descompasso com as ações da DIRAI.

A DIRAI, como órgão de ação sistêmica, está concentrando seus esforços em preparar o Instituto para recepcionar PNEEs e criar condições de permanência e êxito escolar destes estudantes. Os agentes gestores do NAPNE, por sua vez, mostram-se também ansiosos para recepcionar estes estudantes, porém querem começar efetivamente seu processo de inclusão. Aí é que está o descompasso.

Em sua fala Márcia expõe de forma muito clara a opção de gestão do processo inclusivo para o IFSul, considerando-se a ambiguidade de abrir as portas do Instituto para as PNEEs entrar e, de acordo com as necessidades apresentadas, resolver os problemas *versus* preparar o Instituto para recepção de PNEEs e, somente depois, abrir suas portas para este público.

Eu, juntamente com o nosso Reitor, nós avaliamos assim: vamos primeiro preparar o campus. Por quê? Porque se nós abirmos e eles entrarem, pode acontecer o que aconteceu em Camaquã. A frustração é muito maior. Eles conseguem entrar, que é uma coisa que eles muito queriam, almejam, e depois chegam ali e não conseguem seguir, e por quê?(...) Porque os professores não estão preparados, o campus não está preparado. (Márcia)

Claro está que o política de inclusão do IFSul está agindo em prol de alguns objetivos que não os mesmos do NAPNE do *Campus* Pelotas. A DIRAI trabalha com o intuito de preparar o Instituto para a entrada de PNEEs; o NAPNE *Campus* Pelotas aguarda a entrada de PNEEs para efetivamente começar a trabalhar, pois considera que, em entrando estes estudantes na escola, haverá uma motivação dos servidores dessa casa para que a inclusão efetivamente ocorra.

Todos os entrevistados foram unânimes em suas falas ao concordarem que nem o IFSul, nem o *Campus* Pelotas estão preparados para a entrada de

PNEEs. Carlos considera que, em virtude da grande diversidade de demandas que podem se apresentar, nenhuma instituição de ensino esteja totalmente preparada, pois por

(...) mais instrumentalizada que ela esteja, com mais acessibilidade que se possa dar, tem um fator aí que são os professores, que ainda não estão na condição. (...) eu vejo que muito ainda nós vamos ter que trabalhar, mas com certeza nenhuma instituição[está preparada], pode até algumas estarem melhor do que outras, mas plenamente preparadas com certeza não (...).(Carlos)

A opinião de Paulo é concordante com as dos demais entrevistados, colocando que o que falta é o *Campus Pelotas* se preparar melhor para receber estudantes com deficiências físicas. Todavia, faz a ressalva de que

(...) se a gente entrar naquela parte de raça, de gênero, a própria parte da sexualidade, eu acho que sim, estamos preparados. (...) A parte social, baixa renda, acho que sim. Existe pro nosso alunado, por parte dos servidores, um entendimento de aceitar bem, em receber bem essas pessoas. E existe aqui uma coordenação com o objetivo de facilitar a permanência dessas pessoas. Então acho que sim [o Campus Pelotas está preparado].

Condição elementar para que qualquer estudante venha a frequentar os bancos escolares do IFSul é ser aprovado no seu processo seletivo. Este processo é unificado e hoje compreende vagas disponibilizadas aos candidatos via provas escritas (vestibular) e Sistema de Seleção Unificada – SISU. Estas provas escritas não atendem às necessidades da maioria das PNEEs. O IFSul não propicia provas em LIBRAS para os candidatos surdos nem em Braile para os candidatos cegos. Apenas já ofereceu, caso solicitado pelo candidato cego, um leitor para auxiliá-lo na sua feitura.

Na percepção de Ana, os responsáveis pelo processo seletivo unificado do IFSul ainda não se conscientizaram da importância de se incluir PNEEs neste instituto. Em suas palavras, a influência do NAPNE no processo seletivo unificado para o IFSul é “(...)zero. Zero. Já tentei de tudo que é jeito.” Paulo considera da mesma forma, pois “(...) nós já gestionamos com documentação mais de uma vez, (...) nós já pedimos estudos sobre a viabilidade da adaptação do processo seletivo. Mas nunca se teve retorno e não se tem absolutamente influência nenhuma.”

Carlos, por sua vez, pondera que se o processo seletivo for adaptado antes do Instituto estar devidamente preparado para a entrada de PNEEs

(...) nós vamos estar fazendo também um fator de ilusão, que nós estamos fazendo uma porta ampla para a entrada, para o ingresso, mas ali, dentro da sala-de-aula, nós não estamos dando condição nenhuma. Então, o processo seletivo tem que estar casado com o avanço dentro do ensino, em cada campo e, talvez, em cada curso.

Importante considerar que, apesar da política de inclusão adotada pela reitoria do IFSul de primeiro preparar o Instituto para a entrada de PNEEs e, somente depois, proporcionar aos mesmos acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino oferecidos, o *Campus Pelotas* possui no âmbito da extensão diversos projetos de inclusão em andamento. Possui o “(...) xadrez para cegos, (...) tem o de música com o Luis³⁵ [R.B.L. O coral dos cegos do Braille] e nós tivemos curso para a terceira idade de informática básica.” (Ana)

(...) temos o ensino da modalidade xadrez para crianças surdas, temos um trabalho de musicalização com pessoas cegas, temos atualmente um atendimento a crianças em vulnerabilidade social, as crianças que estão nas casas lares³⁶, onde elas são atendidas na parte da informática, da música, do xadrez. Nós já oferecemos, e acho que já está no momento de se oferecer novamente, a informática para a terceira idade. Então, projetos da extensão acho que hoje seriam estes. (Paulo)

Ao questionar os entrevistados que condições os mesmos consideram como sendo *sine qua non* para o sucesso do processo inclusivo no IFSul, podemos resumir as respostas dadas em quatro questões elementares: “mudança de atitudes dos docentes e administrativos” (Ana), “adaptação arquitetônica” (Paulo), “conscientização do diretor geral do campus” (Márcia) e “haver planejamento” (Carlos).

Para Ana, sem essa mudança de atitudes o processo nunca irá acontecer. Ana percebe que as pessoas não dão importância às questões de inclusão porque não vivem o problema em seu cotidiano. Em sua opinião “a ficha só cai quando tu tens alguém na família, quando o problema está na tua pele, tá, porque senão, há, não é comigo!”

Paulo argumenta que a adaptação arquitetônica – colocação de piso tátil, rampas, elevadores, placas de localização em Braille – é fundamental para

³⁵ Nome fictício.

³⁶ As Casas de Acolhimento, comumente chamadas de “casas lares”, são casas existentes na cidade de Pelotas, mantidas pelo poder público municipal, tendo como objetivo acolher, dar moradia e educação a crianças e jovens de ambos os sexos oriundos de famílias desestruturadas, jovens que sofreram abusos sexuais, filhos de pais que perderam o poder familiar, dentre outras situações.

as pessoas com dificuldades de locomoção. Concorde com Ana na necessidade de quebra das barreiras atitudinais, principalmente

(...) saber como se portar para conduzir uma pessoa cega, aquela mudança de comportamento quando nós formos trabalhar em raça e gênero, tu saber receber bem o diferente, entender as diferenças, aceitar as diferenças (...). (Paulo)

A conscientização do diretor geral do *campus* é necessária no sentido dele considerar importante o processo de inclusão, que as ações de inclusão sejam consideradas uma prioridade no *campus*. Márcia considera que isso nem sempre é fácil, pois *“nem todos são apaixonados pela inclusão e muitas vezes outras ações, (...), chamam mais atenção, dão mais prestígio do que incluir em nosso Instituto esse segmento (...).”* da população.

Fundamental é a colocação de Carlos: haver planejamento nas ações de inclusão. *“Planejar, avaliar e adequar os objetivos do PDI”* na gestão do processo inclusivo, sempre levando em consideração a opinião e as experiências de todas as pessoas envolvidas no processo. É necessário

(...) trabalhar com as comunidades. Não tem como você entrar impondo, ou colocando as questões de cima pra baixo pra uma comunidade inteira. Não haveria a menor possibilidade de isso ir adiante, não se sustenta. Então se trabalha com muito diálogo, se trabalha como falei também, anteriormente, com a sensibilização, se trabalha diretamente com os diretores, com as suas equipes de gestão, se trabalha com os professores, com os servidores, com os alunos, às vezes se envolve até familiares. É muito importante levar em consideração a opinião das próprias pessoas. (Carlos)

Márcia concorda com Carlos no sentido de que, como gestora regional das questões étnico-raciais para a SETEC, tem a oportunidade de conhecer a realidade das ações inclusivas em todo território nacional. Considera fundamental a participação de todos os agentes presentes no processo de inclusão nas tomadas de decisões sobre seus rumos dentro do IFSul. Neste sentido considera que tem tido êxito no seu relacionamento com os diretores de *campus*, conseguindo sensibilizá-los sobre a importância social do processo inclusivo para a comunidade onde estão inseridos.

Às vezes alguns diretores acham que aquilo não é viável no momento, ou que não é prioridade. Então a gente tem, não digo sorte, mas eu tenho tido um bom poder de convencimento junto aos diretores pra que essas ações sigam adiante (...). (Márcia)

Muito interessante é sua percepção sobre a visão do povo rio-grandense acerca da inclusão. Ao comentar sobre suas viagens pelo Brasil como gestora da SETEC, expressa certa frustração sobre o que acontece em seu estado natal, pois não vê as ações de inclusão ocorrer com tanta naturalidade aqui no Rio Grande do Sul quanto nos outros estados da Federação. Para Márcia

(...) muitas das coisas que a gente vê ali, que às vezes em outros institutos parece que a coisa flui mais facilmente, às vezes a gente vê que no nosso instituto a coisa é mais lenta, ou então até mais, no Rio Grande do Sul a coisa é mais lenta. [R.B.L. Tu identifica isso em nível regional assim, por exemplo, que o Rio Grande do Sul é mais conservador nesse tipo de ação do que nos outros estados da Federação?] Do que eu tenho andado eu vejo que as coisas fluem muito mais rápido, muito mais fácil e, principalmente os nossos professores aqui do Campus Pelotas tem todo um histórico, assim, que às vezes eles ficam muito arraigados com seu dia-a-dia. Tudo que é novo dá medo, é óbvio, tem que dar, mas não se abrem ao desafio.

Talvez, na avaliação de Márcia, essa característica de “*medo do diferente*” seja um dos fatores cruciais que indicam a grande dificuldade que o *Campus Pelotas* do IFSul tem de operacionalizar o processo inclusivo de PNEEs em seu *locus*. Como já escrito, somente com uma ação interna muito cuidadosa de conscientização dos servidores como um todo poderá vir a reverter a inércia em que essa escola se encontra.

Encerrando a entrevista e, por consequência, esta parte da Dissertação, solicitei a cada um dos entrevistados que fizesse sua avaliação do processo inclusivo do IFSul. Escrevi anteriormente nesta Dissertação (p.104) que os quatro entrevistados representam dois grupos distintos que, trabalhando em conjunto, gerem a política de inclusão do Programa TEC NEP no IFSul. Os entrevistados são, portanto, dois representantes do NAPNE *Campus Pelotas* (Ana e Paulo) e dois representantes da DIRAI (Márcia e Carlos).

Nas suas falas fica evidenciado o descompasso existente entre o NAPNE *Campus Pelotas* e a DIRAI do IFSul. Na percepção dos membros do NAPNE, o processo de inclusão poderia ser muito melhor, com ações que venham a atender efetivamente às necessidades das PNEEs. Consideram que o NAPNE tem trabalhado em ações isoladas que não representam a filosofia de inclusão TEC NEP.

Para Ana o processo de inclusão no IFSul *Campus* Pelotas está ainda muito longe do que considera ideal. Por suas palavras, o processo está

(...) deixando a desejar. Ele não está negativo. Vamos melhorar isso aí: estamos, conforme vai acontecendo, nós vamos atendendo. [R.B.L. Apagando incêndio!] Exatamente. (...) A maior dificuldade é a falta de capacitação de toda estrutura, (...), trazer pessoas para conscientizar o grupo.

Paulo é mais incisivo em sua colocação.

Eu diria assim, em linhas gerais não existe um processo de inclusão no IFSul. Não existe esse processo de inclusão. Existem algumas ações isoladas. É o caso do xadrez, é o caso da música, que são atividades lá da extensão, onde o objetivo é o quê? Fazer com que essas pessoas convivam com o nosso corpo discente, que essas pessoas comecem aquela quebra nas barreiras atitudinais, busquem a comunicação, que essas pessoas vejam que elas podem ter acesso a uma instituição reconhecidamente de qualidade, (...).

Reforça que a inclusão de PNEEs é, sim, uma necessidade emergente na sociedade contemporânea e que é impossível negá-la sob pena de serem, em especial os gestores públicos da educação nacional, coniventes com o constante processo de exclusão existente na sociedade brasileira. Vai além dizendo, ainda, que o IFSul tem que desenvolver

(...) alguma atividade de permanência, que busque a permanência de alunos, (...). Quando a reprovação é muito grande, a gente tem que buscar saber se o professor está tendo dificuldade de transmitir o conteúdo, se o conteúdo está acima da capacidade do aluno, se a carga horária é grande ou se são os alunos que tem algum tipo de problema ou simplesmente se há uma má formação acadêmica. Às vezes o aluno pode ter uma má formação acadêmica e não estudar. Às vezes o aluno pode ter uma má formação acadêmica e não saber como buscar melhorar essa sua má formação. Então aí acho que já entra numa necessidade especial. (Paulo)

Os representantes da DIRAI, focados na proposta de preparar todo o IFSul estruturalmente antes de atender a demanda específica de PNEEs, consideram que o processo de inclusão no IFSul está tendo sucesso, principalmente se considerarmos o curto período de existência dessa diretoria e as ações que já foram executadas nestes poucos meses. Nas palavras de Márcia,

(...) eu considero um êxito. Em primeiro lugar, a gente ter criado essa diretoria, que poderia ser assessoria, consultoria (...). Em [segundo] lugar o IFSul ter criado, ter aberto as portas para discutir de forma institucionalizada no PDI, no Estatuto, no Regimento, a partir daí ter possibilitado que essas ações fossem discutidas e ter criado os NAPNEs em cada campus (...). Inicialmente eu diria que é exitosa a ação de nós termos aceitado trabalhar com isso, porque todo mundo

vai dizer assim: mas a gente sempre trabalhou, subliminarmente ou subjetivamente sempre trabalhou! Hoje estamos institucionalizados. Mas quando ocorre em si alguma demanda de inclusão, como não tinha ninguém pra pegar[ficava a pergunta:] pra onde eu mando? Pra pesquisa, pra extensão? (...) Mas eu diria que nós estamos a passos lentos, eu gostaria de acelerar esse processo, mas isso não depende só de mim. Mas se fosse resumir eu estou satisfeita, (...) já vejo resultados (...). (Márcia)

Com esta escrita encerro o quinto capítulo desta Dissertação. Nele procurei demonstrar através de documentos e de entrevistas como os órgãos gestores da inclusão no IFSul (DIRAI) e no *Campus* Pelotas do IFSul (NAPNE) estão levando a cabo esse processo e como as pessoas que efetivamente trabalham a inclusão no IFSul estão percebendo sua execução: seus acertos, seus erros, suas dúvidas, seus anseios, suas angústias.

No próximo capítulo, tendo como base os referenciais em Bernstein já citados anteriormente (p.92), busco investigar a recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial – DPO do Programa TEC NEP no Campo de Recontextualização Pedagógico – CRP, composto pela DIRAI e pelo NAPNE *Campus* Pelotas. Esse capítulo tem por título “Poder e Controle nas relações de inclusão”.

Capítulo 6

Poder e Controle nas relações de inclusão

Em diversos momentos desta minha escrita expus o objetivo geral aqui buscado: conhecer como o IF Sul-rio-grandense implementa as ações inclusivas instituídas pelo governo federal. Busco, nesta Dissertação, analisar o processo de recontextualização de uma política educacional em uma escola determinada, visando adaptar-se à necessidade premente da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas em escolas do ensino profissionalizante.

Nos capítulos anteriores procurei construir toda a fundamentação para o entendimento do processo de inclusão que está ocorrendo no ensino profissionalizante brasileiro. Coloquei, em linhas gerais, a estrutura do Programa TEC NEP (Capítulo 4), como estão operando as estruturas institucionais subsidiárias deste Programa no IFSul (DIRAI e NAPNE) e qual a percepção dos agentes que efetivamente operacionalizam este processo (Capítulo 5). Neste sexto capítulo procuro entender como ocorrem as inter-relações entre o Programa TEC NEP, a DIRAI do IFSul e o NAPNE do *Campus Pelotas*.

Para facilitar ao leitor o entendimento da escrita que virá, reapresento a estrutura hierarquizada do processo inclusivo da SETEC na Rede Federal de EPCT.

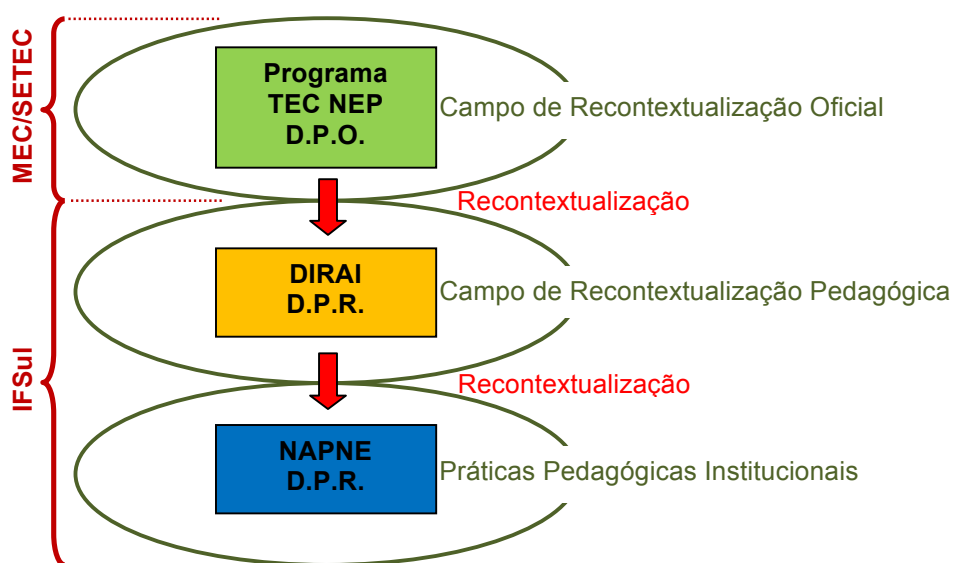


Figura 4 – Modelo da estrutura hierárquica do sistema de inclusão da SETEC (Completo).

A análise a que me proponho está fundamentada na teorização do Discurso Pedagógico feita pelo sociólogo inglês Basil Bernstein. Para Bernstein (1996), a construção do Dispositivo Pedagógico se dá através da transmissão e consequente recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial. *In casu*, ocorre na relação MEC-SETEC/IFSul de acordo com o demonstrado na Figura 4: o DPO é gerado no Campo de Recontextualização Oficial e, no processo de transmissão ao seu nível imediatamente inferior – que é a Diretoria de Ações Inclusivas – sofre um processo de recontextualização; a DIRAI recebe esse discurso e o retransmite ao seu nível hierárquico imediatamente inferior, que são os NAPNEs existentes nos *campi*. Como não poderia deixar de ser, na transmissão do discurso DIRAI – NAPNE ocorre um novo processo de recontextualização.

Essa movimentação faz com que o Discurso Pedagógico Oficial se transforme em Discurso Pedagógico de Reprodução. Este discurso recontextualizado entrará em efetiva aplicação através das Práticas Pedagógicas Institucionais, práticas estas aplicadas diretamente nos *campi* do IFSul pondo, assim, a política do Programa TEC NEP em efetiva ação.

Bernstein (1996) identificou os três principais campos deste Dispositivo Pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização.

Como já dito, para entender como este processo ocorre analiso essa estrutura de transmissão com base na teoria do Discurso Pedagógico de Bernstein. Segundo este autor

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. (...) Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. (Bernstein, 1996, p.259)

O Discurso Pedagógico é um princípio. É o princípio mediante o qual se apropriam outros discursos e se estabelece entre eles uma relação especial,

com o fim da transmissão e aquisição seletivas. É através do Princípio Recontextualizador do DP que seletivamente se apropria, reloca e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (Bernstein, 1998).

Através deste modelo, Bernstein desenvolve sua teoria de produção e reprodução do DP, considerando que sua gramática interna é construída através de regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. São as regras de distribuição que definem o que Bernstein chama de pensável / impensável³⁷ e suas respectivas práticas, através de seus órgãos transmissores específicos.

Ao serem regulados os graus de classificação entre o pensável e o impensável e, portanto, o grau de isolamento entre grupos, práticas, contextos e princípios de comunicação, as regras de distribuição constituem um princípio de classificação básica que regula as relações entre a distribuição de poder, o conhecimento e as formas de consciência. Os conceitos de classificação e de enquadramento (Bernstein, 1996), usados para explorar diferentes realizações contextuais da orientação de codificação surgem aqui como conceitos fundamentais para estabelecer a distinção crucial entre as componentes de poder e de controle que estão subjacentes à estrutura do conhecimento educacional formal.

Para Bernstein (1996) a classificação é um conceito que exprime as relações existentes entre diferentes categorias. Utiliza como exemplo a relação professor/estudante. O professor, na sua condição de detentor do conhecimento, ocupa uma determinada categoria frente ao estudante; este ocupa outra categoria frente ao professor. Estas duas categorias mantêm entre si um distanciamento, ou seja, uma classificação.

São as relações de poder existentes na sociedade que estabelecem os limites entre as categorias e o que será considerado como conteúdo legítimo para a comunicação. Para Bernstein (1996, p.43) “se existe um forte isolamento entre categorias, então existe um princípio forte de classificação, se

³⁷ O “impensável”, ou o que está ainda por pensar-se, é algo produzido por alguns para os outros. Trata-se do conhecimento no nível da produção do discurso. O “pensável”, por sua vez, é estabelecido para sujeitos em posições subalternas, ou seja, aplicado por quem reproduz o discurso de acordo com as regulações produzidas no âmbito do impensável.

existe um fraco isolamento entre categorias, então o princípio de classificação é fraco.”

A classificação será forte quando existir relações explícitas de poder entre as partes, ou seja, se existir limites bem estabelecidos entre ambas; será fraca quando os limites de poder entre as partes for tênue, com limites não bem estabelecidos. O conceito de classificação refere-se ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos. Quando a classificação é forte, os conteúdos do discurso estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca o isolamento entre os conteúdos deste discurso é reduzido porque as fronteiras são tênues. Desta forma, quanto maior o isolamento, maior a classificação.

Bernstein (1996) exemplifica seu conceito de classificação através da formação de um currículo escolar. Se o currículo é marcado e organizado em torno das disciplinas, comumente chamado de currículo tradicional, será este fortemente classificado, pois existe uma separação entre as mesmas; se o currículo apresenta características de interdisciplinaridade, com as disciplinas dialogando entre si, será este fracamente classificado.

O conceito de enquadramento, por sua vez, refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas. O enquadramento será forte quando as categorias com maior estatuto têm o controle da comunicação nessa relação; é fraco quando as categorias de menor estatuto têm o controle nessa relação.

Na mesma lógica da classificação, quando o enquadramento é forte existe uma fronteira nítida entre o que pode e o que não pode ser transmitido; quando o enquadramento é fraco essa fronteira é tênue. Exemplificando, o enquadramento é forte quando o transmissor controla a seleção, a organização e os critérios da comunicação do discurso aos adquirentes; é fraco quando o adquirente tem algum controle sobre estes aspectos (Bernstein, 1996).

A manifestação do controle está atrelada à forma de comunicação estabelecida no interior de um contexto, aos princípios de enquadramento. Assim, a classificação e o enquadramento definem uma forma de comunicação pedagógica que será considerada legítima, um código.

Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder está essencialmente ligado à classificação. A classificação diz o que é legítimo

e ilegítimo incluir no discurso, portanto a classificação é uma expressão do poder. O controle, por sua vez diz respeito essencialmente à forma de transmissão, que está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão.

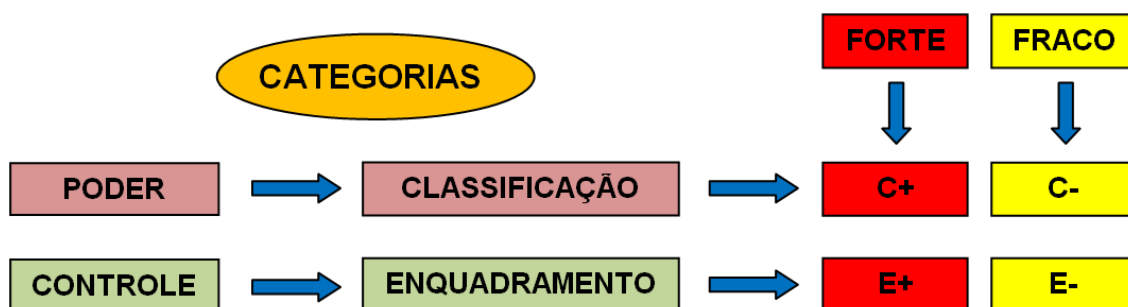


Figura 5 – Diagrama de categorização.

Na análise que faço a seguir, aplico os conceitos de classificação e enquadramento já postos. Durante este processo procuro estabelecer entre as categorias selecionadas uma identificação de classificação e enquadramento presentes nas relações entre os agentes da política de inclusão MEC/SETEC – IFSul.

Nesse processo, analiso os índices de classificação e enquadramento nas relações MEC/SETEC – DIRAI e DIRAI – NAPNE, pois é destas relações que emerge a forma como a inclusão é implementada no IFSul. Identificando as relações de poder (classificação) e de controle (enquadramento) existentes entre os três níveis hierárquicos analisados, busco entender como ocorre o processo de recontextualização da política nacional de inclusão de PNEEs no IFSul.

Essa recontextualização ocorrida num determinado discurso transmitido representa, também, as mudanças que ocorreram nas relações de poder e controle subjacentes à estruturação do conhecimento e que são tratadas com os conceitos de classificação e enquadramento. Na construção dessas categorias procurei agrupar os documentos produzidos no DPO e no DPR conjuntamente com as falas dos entrevistados. Ao comparar estas documentações com as entrevistas foi possível identificar alguns fatores presentes nos dois campos analisados.

Estes fatores, ou “palavras chave” como inclusão, TEC NEP, DIRAI, NAPNE, deficiente, deficiências e necessidades específicas foram determinantes na elaboração das categorias apresentadas abaixo. Essas categorias são, em linhas gerais, determinantes na compreensão no processo de recontextualização do discurso inclusivo no IFSul.

Exponho, em linhas gerais, cada uma das categorias:

1. Políticas de inclusão escolar – esta categoria compreende a análise da política nacional de inclusão escolar bem como o entendimento que os entrevistados têm sobre esta inclusão;
2. Regulamentação legal e documentação institucional – aqui está presente a análise da documentação produzida em todos os campos analisados nesta Dissertação: Ação TEC NEP (MEC/SETEC), Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno do *Campus* Pelotas, Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2014, Planos de Ação 2008 – 2011, Relatórios de Gestão 2005 – 2010, Relatório de Ações 2010 da DIRAI e Regulamento do NAPNE, todos estes do IFSul;
3. Ações de inclusão no IFSul – nesta categoria é feita a análise das ações aplicadas pela DIRAI institucionalmente e pelo NAPNE no *Campus* Pelotas do IFSul. Enfoca-se aqui, também, a percepção dos entrevistados sobre quem a DIRAI e o NAPNE devem atender;
4. Condições *sine qua non* para o sucesso do processo inclusivo no IFSul – cada um dos entrevistados manifesta sua opinião sobre quais condições são imprescindíveis para que o processo de inclusão no IFSul se perfectibilize;
5. A preparação do IFSul para estudantes PNEEs – aqui está a percepção dos envolvidos na gestão dos processos de inclusão no IFSul sobre como este instituto está se preparando para a entrada de PNEEs, desde o processo seletivo até a preparação de estrutura física e formação e conscientização humanas para o processo, bem como o que já existe de projetos de inclusão em andamento; e
6. Avaliação do processo inclusivo no IFSul – esta categoria representa a avaliação dos entrevistados de como está sendo desenvolvido o processo inclusivo no IFSul.

Essas categorias representam a síntese dos elementos analisados nesta Dissertação. Através de sua análise, que farei a seguir, busco conhecer o processo de recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial para a inclusão de PNEEs no IFSul e no *Campus* Pelotas, parte integrante do objetivo deste trabalho.

Categoria 1 – Políticas de inclusão escolar

As políticas de inclusão escolar adotadas pelo MEC/SETEC para a Rede Federal de EPCT já foram abordadas anteriormente nesta Dissertação nos seus capítulos 3 e 4. O Programa TEC NEP, na sua qualidade de programa de ação governamental para a inclusão de PNEEs no ensino profissionalizante preparando-os para o mundo do trabalho, tem por característica promover em seu âmbito de atuação propostas gerais para atingir o objetivo a que se propõe.

Suas ações se fundamentam, como não poderia deixar de ser, na legislação nacional inerente aos assuntos de inclusão. Desde a Constituição Federal, perpassando por legislações federais, estaduais e municipais, todas tratam em maior ou menor abrangência do tema inclusão em seus respectivos *locus* de aplicação.

Nos *mandamus* desse Programa, não encontramos determinações imperativas do “fazer” ou do “não fazer”; do seu DPO emanam apenas orientações postas nos objetivos a que o Programa se propõe. Como exemplo, o objetivo do Programa TEC NEP é

(...) a inserção das pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados/altas habilidades e com Transtornos Globais do Desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações das instituições federais de educação profissional e tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (MEC/SEESP, 2011)

Com base nas orientações gerais postas no Programa as escolas pertencentes à Rede Federal de EPCT têm liberdade para implementar suas ações de acordo com suas próprias condições e necessidades regionais, estas colhidas em seus *locus* de abrangência. A Tabela 3 abaixo procura mostrar a

relação de poder e controle existente na relação MEC/SETEC – IFSul concernentes às políticas de inclusão escolar.

CATEGORIA 1 – Políticas de inclusão escolar				
Classificação (Poder)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	C++	C+	C-	C--
	A relação de poder se estabelece de forma muito forte quando há a determinação da estrutura que deverá existir nos IFs para implementar o Programa.		Na sua função de Programa, o TEC NEP não detém o poder de determinar o que deve ser feito. Apenas põe objetivos a serem buscados.	
	Relação DIRAI – NAPNE			
	C++	C+	C-	C--
				Buscam através da conscientização dos agentes, o sucesso do processo de inclusão nos <i>campi</i> , com mínima relação de poder entre as partes.
Enquadramento (Controle)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	E++	E+	E-	E--
			Política de inclusão genérica, pois o Programa TEC NEP não emite regulamentação de fazer / não fazer a ser aplicada nos <i>locus</i> institucionais.	
	Relação DIRAI – NAPNE			
	E++	E+	E-	E--
				Buscam o mesmo fim através de meios diferentes: A DIRAI busca a conscientização e o preparo institucional; o NAPNE busca ações práticas para a inclusão imediata de PNEEs.

Tabela 3 – Relações entre discursos (Categoria 1).

Através desta tabela procuro apresentar ao leitor alguns pontos que caracterizam as relações de poder e controle existente na política de inclusão escolar posta pelo Programa TEC NEP aos IFs.

O Programa TEC NEP define de forma objetiva como deve ser sua estrutura de organização desde o nível superior (Grupo Gestor Central), perpassando pelos Grupos Gestores Regionais e Estaduais, as Diretorias de Ações Inclusivas (ou órgão similares) nos IFs até chegar aos NAPNEs dos *campi*. Esse programa está fundamentado na legislação nacional brasileira, o que justifica sua classificação “muito forte (C++)”. Esta fundamentação faz com que todas as ações propostas pelo Programa tenham um caráter de forte poder sobre suas hierarquias inferiores, ou seja, sendo o Programa TEC NEP embasado numa necessidade social e fundamentado na legislação intra e infra-constitucional, imbui-se de um caráter de imperatividade.

Todavia, como o programa não é propositivo, sendo apenas indicativo, ele não determina o que deve ou não ser feito nos IFs para que a inclusão se perfectibilize: apenas apresenta os objetivos gerais que devem ser alcançados. Como, neste caso, a relação de poder se faz de forma tênue, a classificação será considerada “fraca (C-)”.

A relação entre o Programa TEC NEP e a Diretoria de Ações Inclusivas do IFSul não é uma relação de forte hierarquia no poder estabelecido. Ocorre aqui uma relação na qual a DIRAI tem por objetivo trabalhar em parceria com o TEC NEP em nível institucional para viabilizar as ações propostas pelo Programa em nível nacional.

O Programa TEC NEP busca

mobilizar, em conjunto com essa rede de ensino³⁸, diversas parcerias, dentre elas grupos de empresários, agentes de integração educação / empresa, grupos sociais e as próprias famílias dos educandos, incentivando a ampliação das condições de acesso, permanência e êxito desses alunos nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que os habilitem ou reabilitem para as atividades laborais (Programa TEC NEP, 2000).

Sendo esta relação caracterizada como uma parceria visando um fim comum entre a DIRAI e o NAPNE classifica-se de forma “muito fraca (C--), existindo uma relação tênue de poder entre as partes.

³⁸ Rede Federal de EPCT.

Analogamente às relações de controle existentes entre as três partes analisadas, podemos concluir que, por ser a política de inclusão do Programa TEC NEP uma política genérica, apenas colocando objetivos a serem atingidos sem estabelecer a forma como isso deverá acontecer, considera-se que seu enquadramento junto à DIRAI é “fraco (E-)”.

Por sua vez, a relação entre a DIRAI e o NAPNE do *Campus Pelotas* pode ser considerada como tendo um controle “muito fraco (E--)”, pois apesar de hierarquicamente o NAPNE deste *campus* não estar vinculado à DIRAI, as políticas de inclusão institucionais deveriam ser aplicadas por este núcleo, o que não ocorre na sua totalidade. Isto demonstra que o NAPNE do *Campus Pelotas* possui o controle sobre suas ações de inclusão neste *locus*.

Categoria 2 – Regulamentação legal e documentação institucional

Uma instituição federal de ensino como o IFSul tem sua administração permeada por regulamentos que, em complementação à lei e aos ordenamentos jurídicos e administrativos brasileiros, fazem com que essa estrutura de ensino funcione fortemente subordinada à legislação vigente.

Na Administração Pública não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto que na administração particular é lícito fazer tudo o que a lei não proíbe, na administração pública só é permitido fazer aquilo que a lei autoriza. A lei para o particular significa “pode fazer assim”; para o administrador público significa “deve fazer assim”. Em outras palavras, na esfera privada pode-se fazer tudo que a lei não proíbe; na esfera pública, deve-se fazer somente o que a lei determina.

Nas análises desta Dissertação foram utilizados documentos provenientes do Campo de Recontextualização Oficial (TEC NEP) e do Campo de recontextualização Pedagógica (DIRAI / NAPNE). Da análise desses documentos (Estatuto, Regimentos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos de Ação, Relatórios de Gestão, Relatório de Ações da DIRAI e Regulamento do NAPNE), originou-se a Tabela 4 a seguir.

CATEGORIA 2 – Regulamentação legal e documentação institucional				
Classificação (Poder)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	C++	C+	C-	C--
				O Programa TEC NEP não produz regulamentação nem proposições. Apenas diretrizes e objetivos gerais.
	Relação DIRAI – NAPNE			
	C++	C+	C-	C--
		A DIRAI não produz nenhum tipo de regulamentação específica quanto aos processos de inclusão no IFSul. Todavia inseriu dispositivos no PDI, Estatuto, Plano de Ação e Regimento Geral.		
Enquadramento (Controle)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	E++	E+	E-	E--
	Na criação da estrutura administrativa para as ações inclusivas (DIRAI – NAPNEs), existe uma forte ingerência da política TEC NEP na sua instituição.			
	Relação DIRAI – NAPNE			
	E++	E+	E-	E--
		A documentação oficial do <i>Campus</i> Pelotas (PDI, Estatuto, Plano de Ação, Regimento Interno) acolhem os objetivos propostos pelo Programa TEC NEP.		

Tabela 4 – Relações entre discursos (Categoria 2).

Como já posto anteriormente nesta Dissertação, o Programa TEC NEP não produz regulamentações específicas sobre o processo de inclusão na Rede Federal de EPCT. Trata, sim, de questões indicativas sobre os objetivos que o MEC/SETEC almeja que esta Rede alcance com suas políticas de inclusão. Inexistindo uma forte relação de poder entre o Programa TEC NEP e

a DIRAI, classifica-se essa relação como “muito fraca (C--)”, pois este Programa não tem como ingerir no processo de inclusão *in loco*.

Da mesma forma a DIRAI, justificando na sua curta existência e, também, na política institucional de preparar o IFSul para recepção de PNEEs focando-se inicialmente na conscientização dos servidores, está focando seus esforços inicialmente para esta política interna. A DIRAI ainda não produziu nenhuma documentação oficial visando orientar os *campi* no processo de inclusão.

Há que se considerar que o IFSul já possuía em sua documentação oficial menções sobre a necessidade de inclusão em seus *campi*. Apenas como alguns exemplos temos o art.3º, VII do Estatuto do IFSul, o Objetivo 19 do seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014, e ações previstas nos Planos de Ação do Instituto, todos já citados anteriormente nesta Dissertação.

Após sua criação no ano de 2010, a DIRAI participou efetivamente na elaboração de alguns documentos oficiais do IFSul, destacando-se em especial seu Regimento Geral e o Regimento Interno do *Campus* Pelotas. No primeiro consta a oficialização regimental³⁹ da DIRAI, Seção X, arts. 109 a 112; no segundo consta a criação do NUINC – Núcleo de Inclusão do *Campus* Pelotas, Seção IV, art.107. As ingerências da DIRAI na elaboração destes dispositivos regimentais classificam-na como detentora de uma relação de poder “forte (C+)”.

Por sua vez, ao fazermos a relação da influência do Programa TEC NEP na criação do NAPNE no IFSul, detectamos uma relação de controle “muito forte (E++)” no processo, já que o IFSul respeitou na íntegra o posto pelo MEC, haja vista que o mesmo apregoa a necessidade de criação desse núcleo que

(...) é o setor que, dentro da instituição, articula processos e pessoas para a implantação / implementação da Ação TEC NEP em âmbito interno, envolvendo todo recurso humano e também os pais dos estudantes. (MEC/SEESP, 2011)

A criação da DIRAI não está posta nos documentos de orientação do Programa. Todavia, toda a Rede Federal de EPCT está criando estas diretorias em sua estrutura devido à necessidade de ter um ente sistêmico que trate da

³⁹ A oficialização regimental da DIRAI fez-se necessária tendo em vista que esta diretoria foi criada por Portaria do Gabinete do Reitor do IFSul, sem constar no Regimento Geral deste Instituto. Quando o Regimento Geral foi revisado, a diretoria foi nele incluída.

inclusão em todos os *campi* dos institutos de forma equânime. Nas palavras de Márcia, nem todos os institutos criaram diretorias. Alguns chamaram de “*assessoria, consultoria, cada instituto deu um nome*”. Segundo seu levantamento, na data da entrevista “*nós somos trinta e sete [institutos] e até o nosso último encontro éramos vinte e oito [diretoria/assessoria/consultoria]. Agora está sendo feito esse levantamento.*”

Ao analisarmos a relação DIRAI – NAPNE *Campus* Pelotas, verificamos que a DIRAI teve uma considerável influência na elaboração do Regimento Interno deste *campus*. Neste regimento, que está em fase de homologação pelo Conselho Superior do IFSul, propõe-se a criação de um Núcleo de Inclusão (art.107), que abrangerá as ações do NAPNE e do NEABI no âmbito do *Campus* Pelotas. Essa influência caracteriza uma relação de controle “forte (E+)” entre a DIRAI e o *locus* deste *campus*.

Categoria 3 – Ações de inclusão no IFSul

Nesta categoria faço a análise das ações que são realizadas nos *campi* do IFSul. Estas ações, estando ou não de acordo com as orientações emanadas do DPR, são realizadas de acordo com a realidade e as necessidades de cada um dos *campi* deste Instituto.

Já é sabido, pois já discorri aqui sobre esse assunto, que tanto o Programa TEC NEP quanto a DIRAI não produzem formalmente documentos que indicam as determinações que devam ser tomadas em seus respectivos níveis de atuação visando à inclusão na Rede Federal de EPCT. Assim sendo, torna-se muito difícil ser feita a categorização das relações de poder e controle existentes nestes âmbitos de ação.

Para levar a cabo as análises desta Dissertação, se torna imperativo conhecer como se dá o processo de inclusão no IFSul ou, ao menos, como se almeja que esse processo ocorra. Através do estudo das ações inclusivas que já estão sendo levadas a cabo nos *campi* do IFSul (capítulo 5 e seções), demonstrou-se que há um comprometimento dos gestores do processo de inclusão em fazer com que estas ações tenham êxito.

A Tabela 5 abaixo demonstra como se caracterizam as relações de poder e controle na aplicação destas ações.

CATEGORIA 3 – Ações de inclusão no IFSul				
Classificação (Poder)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	C++	C+	C-	C--
			O Programa TEC NEP faz periodicamente ações na forma de seminários e encontros para trocas de boas práticas entre os IFs.	
	Relação DIRAI – NAPNE			
	C++	C+	C-	C--
				A DIRAI atua como agente multiplicador de boas práticas e incentivador das ações de inclusão nos <i>campi</i> .
Enquadramento (Controle)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	E++	E+	E-	E--
		Orientando-se nos objetivos postos no Programa TEC NEP, as ações de inclusão dos IFs deverão se manter em consonância com estes.		
	Relação DIRAI – NAPNE			
	E++	E+	E-	E--
			Os NAPNEs dos <i>campi</i> possuem boa autonomia para praticarem as ações inclusivas que considerarem pertinentes em seus <i>locus</i> de atuação.	

Tabela 5 – Relações entre discursos (Categoria 3).

Com o objetivo de manter a uniformidade do discurso em todo território nacional, abrangendo toda a Rede Federal de EPCT, periodicamente o Comitê Gestor Central do Programa TEC NEP promove nas mais diversas regiões do país seminários, congressos e palestras com o intuito de fazer com que as

propostas contidas neste Programa tenham, cada vez mais, aceitação nas escolas de ensino profissionalizante componentes dessa Rede.

Um dos pontos centrais nesses eventos é a troca de “boas práticas” realizadas entre os institutos. Neste momento, um instituto que teve alguma ação no processo inclusivo que obteve êxito é levado a compartilhar com seus pares essa ação, de forma a multiplicar a experiência e levar os outros institutos a aplicar a mesma ação em seu *locus* de acordo com suas especificidades e necessidades regionais.

Essas práticas incentivam muito os participantes desses eventos. Todavia, muitas vezes ao chegar aos seus institutos de origem, não são capazes de aplicá-las *in loco*. Nas palavras de Ana

(...) a gente vem cheia de sonhos, cheia de ideias, aí esbarra na questão atitudinal, porque a equipe diretiva tem que querer a inclusão, acima de tudo, eu quero a inclusão!, e fazer todo um bom trabalho para que aquilo aconteça.

Márcia tem a mesma percepção que Ana, pois

(...) nesses congressos, quando a gente vai, a gente volta cheia de ideias, cheia de coisas sabendo que pode tocar, mas quando chega aqui a gente às vezes vê dificuldades que, dificuldade de servidores pra ajudar.

Tanto uma representante do NAPNE (Ana) quanto uma representante da DIRAI (Márcia) têm a mesma percepção do que acontece nestes eventos: são excelentes, mas não vêm formas de aplicar aquilo que foi lá exposto. Paulo explicita de forma muito clara o que, na sua visão acontece.

(...) às vezes nesses encontros se vê muitas propostas de metas, de como se vai atuar, mas efetivamente nos próprios encontros a gente vê que as pessoas que estão na gestão não participam de atividades práticas de inclusão e, para mim, isso fica muito difícil tu falar de alguma coisa, tu propões metas, tu propor objetivos, tu propor atividades das quais tu nunca participou, (...). Eu acho que esse hoje é o nosso maior problema, que são os gestores totalmente afastados da prática.

A própria DIRAI, em nível institucional, procura replicar as ações de multiplicação de “boas práticas” do Programa TEC NEP. Dentro do possível consegue uma boa interlocução com os Diretores Gerais de *campus* de forma a conscientizá-los da importância das ações inclusivas em suas escolas. Para Márcia

Às vezes alguns diretores acham que aquilo não é viável no momento, ou que não é prioridade, então a gente tem, eu tenho tido, não digo sorte, mas eu tenho tido um bom poder de convencimento junto aos diretores pra que essas ações sigam adiante (...).

A DIRAI não possui nenhuma relação de hierarquia com os *campi*, ou seja, esta diretoria não possui nenhum poder e mando ou ingerência nas ações inclusivas nesses *locus*. Desta forma, a Diretoria de Ações Inclusivas tem que trabalhar unicamente com seu poder de convencimento junto às administrações dos *campi* para atingir seus objetivos de inclusão no IFSul. Assim a relação de poder na relação DIRAI – NAPNE é considerada como sendo “muito fraca (C--)”.

A relação Programa TEC NEP – DIRAI, por sua vez, demonstra uma hierarquia, não na relação de poder de mando dos gestores do Programa sobre as ações de inclusão nos IFs, mas quanto aos objetivos de inclusão almejados. Quando o Programa TEC NEP é institucionalizado, o que acontece por adesão da instituição de ensino (o então CEFET-RS aderiu ao Programa em 2005), esta instituição se compromete a buscar os mesmos objetivos postos no Programa. Desta forma, por não haver uma relação de poder entre o TEC NEP e o IFSul, mas por haver o comprometimento do instituto em buscar os mesmos objetivos deste Programa, classifico esta relação de poder MEC/SETEC – DIRAI como sendo “fraca (C-)”.

As relações sociais entre o MEC/SETEC e a DIRAI se estabelecem de forma entrelaçada com as relações de poder existentes entre os mesmos entes. Como dito acima, não existe uma relação de poder entre o produtor do DPO e o IFSul; todavia existe o comprometimento em promover ações institucionais visando atingir os objetivos do Programa TEC NEP. Desta forma, a relação de controle entre o MEC/SETEC – DIRAI pode ser enquadrada como “forte (E+)”.

O mesmo não ocorre na relação DIRAI – NAPNE. Como o NAPNE do *Campus* Pelotas é mais antigo que a DIRAI, este possui objetivos que na sua grande maioria – mas não na totalidade – estão em consonância com os objetivos desta diretoria e do Programa. Assim, como não existe relação hierárquica formal entre DIRAI e NAPNE, este tem autonomia para levar a cabo

objetivos que não os buscados por essa diretoria, o que classifica essa relação como sendo “fraca (E-)”.

Categoria 4 – Condições *sine qua non* para o sucesso do processo inclusivo no IFSul

CATEGORIA 4 – Condições <i>sine qua non</i> para o sucesso do processo inclusivo no IFSul				
Classificação (Poder)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	C++	C+	C-	C--
		O embasamento na legislação brasileira faz com que se apresente esta relação de poder entre o Programa TEC NEP e a DIRAI.		
	Relação DIRAI – NAPNE			
	C++	C+	C-	C--
			Tem que haver o planejamento de ações e o apoio dos administradores do <i>campus</i> no sentido de considerar o processo de inclusão importante para sua administração	
Enquadramento (Controle)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	E++	E+	E-	E--
		A existência de uma política pública para a inclusão de PNEEs no ensino profissionalizante.		
	Relação DIRAI – NAPNE			
	E++	E+	E-	E--
			O NAPNE trabalhando em consonância com o diretor do <i>campus</i> tem o domínio sobre o processo de inclusão neste <i>locus</i> .	

Tabela 6 – Relações entre discursos (Categoria 4).

Um dos pontos fundamentais para se conhecer “o como” e “o porquê” do processo inclusivo no IFSul é se conhecer as condições *sine qua non* para o sucesso deste processo no Instituto. Busco estas respostas nas entrevistas realizadas para esta Dissertação. Em consonância com toda a metodologia adotada na feitura desta pesquisa, sistematizo na Tabela 6 as respostas dadas.

O campo de abrangência das entrevistas desta Dissertação limitou-se a DIRAI e ao NAPNE *Campus* Pelotas. Em momento estratégico dos questionamentos, foi feita a seguinte solicitação aos entrevistados: “Liste alguns objetivos que consideras *sine qua non* para o sucesso do processo inclusivo no IFSul.”

Primeiramente é oportuno salientar que não foi possível realizar a entrevista junto aos Grupos Gestores do Programa TEC NEP, principalmente aos membros do Grupo Gestor Central que produzem o DPO deste Programa. Assim, torna-se impossível antever quais seriam os objetivos que poderiam vir a ser listados nesse *locus* do discurso.

Para sanar esta lacuna considero o próprio discurso oficial embasado na legislação e nas necessidades sociais de inclusão na escola, bem como a adesão ao Programa TEC NEP de todas as instituições federais de ensino profissionalizante integrantes da Rede Federal de EPCT como fatores componentes das condições *sine qua non* para o sucesso do processo inclusivo em nível nacional.

Por estas considerações, a relação de poder expressada através da imposição de objetivos a ser buscados pelo IFSul na relação MEC/SETEC – DIRAI é por mim classificada como “forte (C+)”, ou seja, pelo fato do IFSul ser parte compositora da Rede Federal de EPCT e ter ratificado sua adesão ao Programa TEC NEP, este tem a obrigatoriedade de buscar os mesmos objetivos de inclusão almejados pelo Programa. Possui, todavia, o poder discricionário da administração para fazê-lo quando e como achar conveniente.

Fraca (C-) é a relação entre a DIRAI e o NAPNE *Campus* Pelotas. Para Carlos tem que

(...) haver planejamento. [Deve-se] (...) trabalhar com muito diálogo, com a sensibilização, trabalhar diretamente com os diretores, com as suas equipes de gestão, trabalhar com os professores, com os servidores, com os alunos, às vezes se envolve até familiares. [Deve-se] (...) levar muito em consideração a opinião das próprias pessoas. Embora você tenha conhecimento, você tenha uma formação, você

tenha toda uma capacitação pra tá ocupando (...) essas diretorias, a participação das pessoas, aquilo que as pessoas têm de conhecimento, é muito importante.

A relação de poder existente entre a DIRAI e o NAPNE é muito tênue. Nota-se claramente pela fala de Carlos (DIRAI) que é empregado um grande esforço de convencimento para a perfectibilização das ações dessa diretoria junto ao núcleo. A capacidade de negociação entre as partes objetivando um fim comum evidencia que não existe uma relação de imperatividade entre um ente e outro, ou seja, a DIRAI apesar de seu *status* de diretoria com atuação em âmbito sistêmico frente a um núcleo com atuação em âmbito restrito de um *campus* não tem o poder de mando, de determinar o que deve ou não ser feito.

Considerando-se, por sua vez, a relação de controle entre os discursos, por existir uma política nacional de inclusão de PNEEs no ensino profissionalizante que deve ser respeitada pelo IFSul, o enquadramento da relação MEC/SETEC – DIRAI é considerado “forte (E+)” porque o instituto mantém-se vinculado e reproduz uma política de inclusão social posta a ele por um programa em nível nacional. Apesar de haver autonomia institucional para aplicação do Programa TEC NEP, os objetivos deste têm que ser obedecidos.

O NAPNE, na sua relação com a DIRAI comporta-se de forma diferenciada. Como este núcleo está ligado hierarquicamente à direção geral do *campus*, ele trabalha em consonância com a política administrativa posta pela direção geral desse *campus*. De nada adianta emanar da DIRAI para o NAPNE orientações de “fazer” ou “deixar de fazer”, pois as ações deste núcleo dependem diretamente dessa direção geral. Por isso Márcia diz em sua fala que

(...) eu penso que o principal, entre todas as outras [condições] é a conscientização do diretor geral. É ele achar que isso [inclusão] é importante, ele ter essa visão. (...) a gente tem que ver que nem todos são apaixonados pela inclusão e muitas vezes outras ações chamam mais atenção, dão mais prestígio do que incluir em nosso instituto esse segmento. (...) eu diria que se o diretor geral fosse aberto à questão da inclusão, e que a inclusão fosse colocada como prioridade, essa seria a principal [condição sine qua non] para o sucesso do processo de inclusão no campus].

A autonomia que o diretor geral do *campus* tem de definir as ações que serão feitas em seu *locus* e, por consequência, determinar o perfil e o *modus operandi* do NAPNE em seu *campus* fazem com que este núcleo, por

intermédio de seu diretor, tenha domínio relativo das ações a serem implantadas nesse *locus* fazem com que a relação de enquadramento DIRAI – NAPNE possa ser caracterizada como “fraca (E-)”.

Categoria 5 – A preparação do IFSul para estudantes PNEEs

CATEGORIA 5 – A preparação do IFSul para estudantes PNEEs				
Classificação (Poder)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	C++	C+	C-	C--
				O Programa TEC NEP não estabelece metas a ser cumpridas pelos institutos, apenas orienta que o processo inclusivo deva acontecer.
	Relação DIRAI – NAPNE			
	C++	C+	C-	C--
			Não são feitas ações em caráter imperativo aos <i>campi</i> . Apenas em caráter indicativo e de conscientização.	
Enquadramento (Controle)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	E++	E+	E-	E--
				A DIRAI tem autonomia para conduzir o processo inclusivo no instituto em consonância com os objetivos postos em seus regulamentos internos.
	Relação DIRAI – NAPNE			
	E++	E+	E-	E--
	A atual política de inclusão do IFSul tem entrado em conflito com os anseios do NAPNE <i>Campus Pelotas</i> . Prévia preparação do IFSul para entrada de PNEEs x entrada imediata de PNEEs			

Tabela 7 – Relações entre discursos (Categoria 5).

Desde o ano de 2005, quando o CEFET-RS aderiu ao Programa TEC NEP, tem-se começado a investir na possibilidade de recepcionar nesta escola, agora IFSul, estudantes PNEEs. Projetos foram feitos, seminários e palestras realizados, investimentos em estrutura e formação de pessoal foram proporcionados, pessoas foram qualificadas, mas o processo *“eu diria que nós estamos a passos lentos, eu gostaria de acelerar esse processo (...)”* (Márcia).

As ações de inclusão no IFSul não dependem mais do Programa TEC NEP (C--), pois o instituto já tem uma estrutura idealizada e bem posta para atender as políticas nacionais de inclusão. Já existe em nível sistêmico a estrutura composta de uma diretoria (DIRAI) e, dentro desta, uma Coordenadoria de Tecnologias Assistivas que têm ambas, o objetivo de fazer com que o processo de inclusão de PNEEs aconteça em nível institucional. Os *campi*, por sua vez, possuem NAPNEs que atuam na inclusão em nível local, consonantes com as políticas de inclusão institucionais e nacionais.

A DIRAI do IFSul tem por característica não agir de forma imperativa. Esta diretoria procura efetivar as ações de inclusão no Instituto incentivando as ações locais dos NAPNEs e trabalhando junto a estes buscando

(...) observar e avaliar os organismos, os mecanismos já colocados, para atender as questões sociais, (...) então a DIRAI fez a imersão nos campi, principalmente em Pelotas, e em Charqueadas, que os NAPNEs já tinham uma constituição bem estruturada (...). Participamos juntamente com esses grupos pra pegar todo esse histórico, pra pegar esses objetivos e, junto com eles verificar como são as perspectivas de consolidar algumas ações que já estavam sendo trabalhadas e projetar questões novas pra frente. (Carlos)

Esta busca de uma integração da diretoria com os núcleos nos *campi*, aonde a diretoria vai *in loco* conhecer a realidade de cada *campus* e participar das “boas práticas” desenvolvidas por estes, faz com que haja uma interação muito aberta e simpática entre a DIRAI e os NAPNEs. A quebra dessa barreira – ou melhor, sua não construção – que poderia ocasionar atritos e discordâncias entre os entes, faz com que as ações e objetivos propostos pela Diretoria de Ações Inclusivas tenham uma receptividade boa nos *campi*, pois estes consideram que a DIRAI trabalha em consonância com suas atividades e não como uma “interventora” de políticas inclusivas.

Importante ressaltar que essa busca de integração com os *campi* não impede as divergências de opiniões de como o processo inclusivo deve ser

operacionalizado. Um exemplo muito claro disso está no descompasso existente entre a DIRAI e o NAPNE *Campus Pelotas*, o que será abordado a seguir na Categoria 6.

Desta forma, por existir tênues limites de poder entre a DIRAI e os NAPNEs dos *campi*, classifico essa relação de poder como “fraca (C-)”.

Relativamente ao enquadramento existente nas relações entre o MEC/SETEC e a DIRAI o mesmo pode ser considerado “muito fraco (E--)”, pois a DIRAI tem autonomia frente ao Programa TEC NEP para conduzir o processo inclusivo no instituto em consonância com os objetivos postos em seus regulamentos internos.

Na relação de controle DIRAI – NAPNE *Campus Pelotas*, a atual política de inclusão do IFSul tem entrado em conflito com os anseios do NAPNE deste *campus*. Existe uma divergência conceitual entre o que estes diferentes entes se propõem a fazer: a DIRAI preparar o IFSul para a entrada de PNEEs e, somente depois, operacionalizar sua entrada; o NAPNE *Campus Pelotas* almeja a entrada de PNEEs de pronto, pois considera que já tem as condições mínimas para operacionalizar essa situação quando acontecer.

Nas palavras de Paulo ao se referir a preparação do *campus* para a inclusão

(...) se a gente entrar naquela parte de raça, de gênero, a própria parte da sexualidade, eu acho que sim, estamos preparados. (...) A parte social, baixa renda, acho que sim. Existe pro nosso alunado, por parte dos servidores, um entendimento de aceitar bem, em receber bem essas pessoas. E existe aqui uma coordenação com o objetivo de facilitar a permanência dessas pessoas. Então acho que sim [o Campus Pelotas está preparado].

Todavia ainda faz a ressalva de que

(...) para aquelas pessoas com necessidades especiais que possuam deficiência física, eu acredito que não [o Campus Pelotas está preparado]. A deficiência física mais fácil de ser atendida me parece o cadeirante ou o deficiente auditivo, mas não temos o intérprete⁴⁰. Com relação ao cadeirante, nós teríamos que ter algumas bancadas adaptadas, alguns equipamentos. Eu acho que seria mais difícil.
(Paulo)

A entrada de PNEEs está diretamente atrelada ao seu processo seletivo. Se este não for adaptado às necessidades específicas dos

⁴⁰ Quando da feitura da entrevista, já estava em processo licitatório no *Campus Pelotas* do IFSul a contratação de um intérprete de Libras para atender às necessidades deste *campus*. Atualmente o intérprete já foi contratado e já está trabalhando.

candidatos, dificilmente ocorrerá a inclusão. A fala dos entrevistados é extremamente dura com relação a isso. Para Ana a influência do NAPNE no processo seletivo do IFSul é “Zero. Zero. Já tentei de tudo que é jeito!”. Paulo concorda com Ana dizendo que a influência é

Nenhuma. Nós já gestionamos com documentação mais de uma vez, estudos, nós já pedimos estudos sobre a viabilidade da adaptação do processo seletivo. Mas nunca se teve retorno e não se tem absolutamente influência nenhuma.

Para Márcia, “já houve uma conscientização da reitoria, do setor do processo seletivo que é ligado à Diretoria Executiva da reitoria, que nós precisamos adaptar essa prova.” Só que apenas conscientização não basta. É necessário que o processo efetivamente ocorra. Para que ele se perfectibilize tem que haver a anuência da reitoria no processo o quê, demonstrado pela fala de Márcia, somente ocorrerá quando o IFSul for considerado preparado para a entrada de PNEEs.

Eu, juntamente com o nosso reitor, nós avaliamos assim: vamos primeiro preparar o campus. Por quê? Porque se nós abirmos e eles entrarem, pode acontecer o que aconteceu em Camaquã. A frustração é muito maior. Eles conseguem entrar, que é uma coisa que eles muito queriam, almejam, e depois chegam ali e não conseguem seguir. Por quê? Os professores não estão preparados, o campus não está preparado, (...).

No âmbito da extensão, o *Campus Pelotas* atua no atendimento à PNEEs. Projetos e ações já citados anteriormente nesta dissertação (p.116) comprovam que este *campus* tem condições de atender a estudantes regularmente matriculados no ensino, pois existe a capacidade de se estruturar rapidamente para atender as demandas que vierem a existir. Logicamente de início haverá problemas, que deverão ser resolvidos conforme forem aparecendo.

Carlos exprime com muita propriedade a situação de preparação de uma escola à recepção de PNEEs quando afirma que

(...) não, acho que nenhuma instituição regular, do ensino regular está preparada. [Por] mais instrumentalizada que ela esteja, com mais acessibilidade que se possa dar, (...) eu vejo que muito ainda nós vamos ter que trabalhar, mas com certeza nenhuma instituição, pode até algumas estarem melhor do que outras, mas plenamente preparadas com certeza não (...).

De acordo com o exposto, percebe-se a influência “muito forte (E++)” na relação entre a DIRAI e o NAPNE *Campus* Pelotas, pois as ações de inclusão no âmbito do ensino não avançam porque estudantes PNEEs não conseguem entrar na escola devido ao seu processo seletivo não estar adaptado.

Categoria 6 – Avaliação do processo inclusivo no IFSul

A sexta e última Categoria a ser analisada nesta Dissertação trata da avaliação feita pelos entrevistados sobre o processo inclusivo no IFSul. Ao questioná-los solicitei que falassem de suas percepções quanto à forma como está sendo implantado esse processo nesse instituto. Pedi que dessem sua opinião sobre o sucesso ou insucesso do processo e fundamentassem suas respostas.

A Tabela 8 expressa as falas dos entrevistados relativamente às relações de poder e controle existentes no processo de implantação do Programa TEC NEP em nível institucional sistêmico e de *campus*. Através das respostas procurei resumir suas falas de forma a caracterizar a classificação e o enquadramento existentes nas relações MEC/SETEC – DIRAI – NAPNE.

Como já posto por diversas vezes nesta pesquisa, a relação de poder entre o Programa TEC NEP originado no Campo de Recontextualização Oficial do MEC/SETEC e a DIRAI (ou equivalente) nos IFs é muito fraca. Se considerarmos a hierarquia oficial existente na Rede Federal de EPCT onde a DIRAI pertence ao IFSul, o IFSul está vinculado à SETEC que, por sua vez, é uma secretaria do MEC, existe aí uma relação de hierarquia e poder. Todavia para a aplicação dos programas de inclusão, essa vinculação de poder não é utilizada como *mandamus*.

Nem poderia ser diferente, pois como as realidades tanto regionais quanto institucionais de cada um dos IFs brasileiros são muito distintas entre si. Internamente em cada um dos IFs também existirão essas distinções, pois todos os *campi* têm suas características regionais e de âmbito de atuação completamente distintas entre si. Cada *campus* está localizado em *locus* com realidades completamente diferentes. Assim, seria de muito difícil operacionalização para o programa se a relação de poder se concentrasse

neste nível de atuação, MEC/SETEC – DIRAI. Por isso a classificação entre estes entes é caracterizada como “muito fraca (C--)”.

CATEGORIA 6 – Avaliação do processo inclusivo no IFSul				
Classificação (Poder)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	C++	C+	C-	C--
				O Programa está posto e deve ser efetivado de acordo com as necessidades e possibilidades de cada IF.
	Relação DIRAI – NAPNE			
	C++	C+	C-	C--
		O processo de inclusão no IFSul está deixando muito a desejar. Poderia ser muito mais eficaz.		
Enquadramento (Controle)	Relação MEC/SETEC – DIRAI			
	E++	E+	E-	E--
			A DIRAI em conjunto com o NAPNE detém os meios e as formas de fazer o processo acontecer.	
	Relação DIRAI – NAPNE			
	E++	E+	E-	E--
		O NAPNE <i>Campus Pelotas</i> se sente impotente de agir em função de existir uma estrutura superior a si que está em descompasso com seus objetivos.		

Tabela 8 – Relações entre discursos (Categoria 6).

O poder no processo de inclusão do IFSul está “fortemente (C+)” concentrado na relação DIRAI – NAPNE. É neste âmbito que são tomadas as

decisões políticas institucionais que operacionalizam o processo. A relação DIRAI – NAPNE caracteriza-se por apresentar uma forte divergência de pensamento relativamente ao processo de inclusão no *Campus* Pelotas. Não existe um consenso entre esses entes sobre a operacionalização do processo. Os objetivos que deverão ser alcançados através do processo inclusivo do IFSul são os mesmos almejados tanto pelo NAPNE quanto pela DIRAI. O que difere é a forma de como alcançar estes objetivos.

Ana, em sua fala expressa que o processo de inclusão no *Campus* Pelotas do IFSul

Está deixando a desejar. Ele não está negativo. Vamos melhorar isso aí: conforme vai acontecendo, nós vamos atendendo (...). A maior dificuldade é a falta de capacitação de toda estrutura, acessibilidade real, (...) é trazer pessoas para conscientizar o grupo.

Paulo é ainda mais incisivo, pois para si “(...) *em linhas gerais não existe um processo de inclusão no IFSul. Não existe esse processo de inclusão. Existem algumas ações isoladas* [projetos de extensão].”

Em contraponto Márcia argumenta que dentro dos objetivos à que a DIRAI se propõe e do curto período de sua existência, considera o processo de inclusão um êxito. Também Carlos, nessa mesma linha de pensamento considera que

(...) o processo na inclusão no IFSul está andando positivamente. Nós temos diversos avanços, inclusive alguns já citados aqui. Temos que trabalhar existe muito ainda por fazer e que (...) nós só vamos ficar satisfeitos, digamos assim, no nível de uma diretoria, no nível de uma gestão de uma diretoria, quando os campi automaticamente forem aperfeiçoando os processos, forem avançando, e forem trazendo outros nesse processo, e que a gente faça só as orientações e trabalhe nas políticas. (...) Então, como é que eu vou te dizer assim, são seis meses que fecham de ações, e eu estou dando como satisfeito, embora essas questões ainda precisem estar com melhores respostas, mas os resultados já obtidos demonstram que estamos indo (...) no caminho certo, numa trajetória correta.

Nota-se pela fala de Carlos a intenção que a DIRAI tem de deixar os *campi* com total autonomia para gerir o processo de inclusão em seu *locus*. Essa autonomia já existe, porém existem ações em nível sistêmico que influenciam diretamente no sucesso do processo de inclusão nos *campi*. Refiro-me aqui especificamente a gestão do processo seletivo unificado do IFSul.

É pela ação conjunta entre o NAPNE e a DIRAI que o processo inclusivo atingirá seu êxito. Ambos têm os meios e as formas para fazer a

inclusão no IFSul. As ações de inclusão ocorrem nos *campi*, ou seja, as escolas são o *locus* de inclusão. Em última análise, por mais forte que seja o discurso entre o MEC/SETEC e a DIRAI, por mais forte que seja o controle nesta relação, sem a adesão do NAPNE no processo a inclusão não ocorre. Desta forma, justifico o enquadramento da relação MEC/SETEC – DIRAI como sendo “fraco (E-)”.

Por outro lado, apesar do NAPNE ter o controle do *locus* de atuação do processo inclusivo – a escola – este se considera muitas vezes impotente para agir porque existe sobre si uma estrutura (DIRAI) que está em descompasso com seus objetivos, o que acaba por produzir uma retração nas iniciativas do núcleo. Assim, enquadro a relação DIRAI – NAPNE como “forte (E+)”.

Para fins de sistematização da análise dessas relações de poder e controle, elaborei a Tabela 9. Nessa tabela procuro demonstrar as relações de poder (C) e controle (E) existentes entre os agentes do discurso pedagógico.

CATEGORIAS	Relações entre os discursos															
	Classificação (Poder)								Enquadramento (Controle)							
	MEC/SETEC DIRAI				DIRAI NAPNE				MEC/SETEC DIRAI				DIRAI NAPNE			
	Muito Forte C++	Forte C+	Fraca C-	Muito Fraco C--	Muito Forte C++	Forte C+	Fraca C-	Muito Fraco C--	Muito Forte E++	Forte E+	Fraca E-	Muito Fraco E--	Muito Forte E++	Forte E+	Fraca E-	Muito Fraco E--
1. Políticas de inclusão escolar																
2. Regulamentação legal e documentação institucional																
3. Ações de inclusão no IFSul																
4. Condições <i>sine qua non</i> para o sucesso do processo inclusivo no IFSul																
5. A preparação do IFSul para estudantes PNEEs																
6. Avaliação do processo inclusivo no IFSul																

Tabela 9 – Relações entre os discursos (Categorização Geral)

Através da categorização dos documentos produzidos no nível do DPO e do DPR bem como das falas dos entrevistados e, como metodologia, a aplicação dos conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein torna-se visível de forma clara onde existem aproximações e afastamentos entre os discursos e as ações produzidas nos diversos níveis do processo de inclusão.

Essa tabela, que representa e sistematiza a categorização feita anteriormente, está dividida em dois contextos específicos de análise da relação entre discursos das mesmas categorias: a relação MEC/SETEC – DIRAI, onde analisei a transformação dos discursos produzidos nos âmbitos do Campo de Recontextualização Oficial e do Campo de Recontextualização Pedagógica; e a relação DIRAI – NAPNE, onde desenvolvi a mesma análise, só que entre os discursos produzidos nos âmbitos do Campo de Recontextualização Pedagógica e das Práticas Pedagógicas Institucionais.

Interessante fazer, agora, algumas reflexões sobre a mesma:

1. analisando as relações de poder existentes entre o MEC/SETEC e a Diretoria de Ações Inclusivas do IFSul – DIRAI, verifica-se que a maioria dos índices apresentados nas categorias caracterizam-se como “fracos (C-)” e “muito fracos (C--)”. Isso se deve ao fato de o Programa TEC NEP ter caráter eminentemente indicativo, ou seja, o Programa apenas estabelece objetivos de inclusão a serem atingidos em todas as instituições que a ele aderirem. Como este programa não é propositivo, não tem o poder imperativo nas ações a serem realizadas nos institutos. Exceções a estes indicadores são a classificação “muito forte (C++)” no que se refere à estrutura que deve ser montada nos IFs para gerir o Programa e “forte (C+)” no caráter imperativo de sua fundamentação na legislação brasileira;
2. a classificação existente na relação entre a DIRAI e o NAPNE pode ser caracterizada como tendo uma boa distribuição entre os índices “forte (C+)”, “fraco (C-)” e “muito fraco (C--)”, dependendo da categoria analisada. Cada um destes indicadores está presente em duas categorias: C+ (2 e 6), C- (4 e 5) e C-- (1 e 3). A classificação forte se justifica pela ingerência que a DIRAI teve na inserção de dispositivos relativos à inclusão na documentação oficial do IFSul e na percepção pelos membros do NAPNE de que o processo de inclusão no *Campus* Pelotas do IFSul está deixando muito a desejar. A classificação fraca, por sua vez, encontra-se na liberdade de ação que os *campi* têm de se planejar

e por em ação atividades que venham ao encontro dos objetivos da DIRAI e do Programa TEC NEP. Por fim, a classificação é muito fraca onde a DIRAI aplica a política de inclusão nos *campi* através de ações de conscientização dos agentes presentes no processo e com a multiplicação de “boas práticas” entre os *campi* do IFSul;

3. a relação de controle (enquadramento) entre o MEC/SETEC e a DIRAI divide-se de forma bem distribuída entre “forte (E+)” e “fraco (E-)”. O enquadramento forte encontra-se no caráter imperativo de buscar os objetivos postos na política de inclusão do Programa TEC NEP para os institutos que aderiram a este Programa. O controle também pode ser considerado fraco, pois esta política de inclusão do Programa TEC NEP é de caráter genérico, não emitindo *mandamus* de “fazer” ou “não fazer”. A DIRAI e o NAPNE detêm os meios e as formas de operacionalizar as ações do Programa como e quando lhes convierem. Interessante salientar o enquadramento “muito forte (E++)” evidenciado na ingerência por parte do Programa na estruturação administrativa de cada instituto para a gestão das políticas de inclusão e, por outro lado, a total liberdade e autonomia que o MEC/SETEC dá a DIRAI de cada instituto para conduzir o processo de inclusão em consonância com os objetivos postos em sua regulamentação interna; e

4. a distribuição dos índices de controle na relação DIRAI – NAPNE se dá da seguinte forma: o enquadramento “forte (E+)” se apresenta na medida em que toda a documentação oficial relativa à inclusão produzida pelo IFSul está em consonância com os objetivos propostos no Programa TEC NEP e, também, no sentimento de impotência para agir dos membros do NAPNE *Campus Pelotas* em função da existência de uma estrutura superior a si que está, segundo os próprios, em descompasso com seus objetivos. O enquadramento é “fraco (E-)” no momento em que o NAPNE é vinculado diretamente ao diretor geral do *campus*, somente a ele tendo que prestar conta de suas ações. O acesso de PNEEs ao IFSul tem gerado diversas discussões entre os agentes do processo de inclusão deste Instituto. A divergência existente entre os objetivos da DIRAI e do NAPNE quanto a esse acesso fazem com que o enquadramento seja “muito forte (E++)”, pois o NAPNE se sente incapaz de administrar o processo de inclusão no *Campus Pelotas* sem a existência de estudantes PNEEs. Caracteriza-se também um grande

afastamento (E--) entre as práticas da DIRAI e do NAPNE. Este busca ações práticas para a inclusão imediata de PNEEs, enquanto aquela trabalha na conscientização de pessoal e preparo institucional para sua recepção.

Por meio dessas análises tem-se a percepção de como funciona o processo inclusivo no IFSul, desde a recepção pela DIRAI do Discurso Pedagógico Oficial emanado do MEC/SETEC através do Programa TEC NEP, sua recontextualização por esta diretoria, sua transmissão para os NAPNEs dos *campi*, sua nova recontextualização e sua aplicação neste *locus*.

No capítulo que agora encerro, procurei através da categorização dos documentos citados e das falas dos entrevistados demonstrar como funcionam as relações de poder e de controle entre o Programa TEC NEP, a DIRAI e o NAPNE *Campus* Pelotas. Concluindo-o, faço apenas alguns comentários sobre o processo de inclusão no IFSul.

A inclusão de PNEEs no IFSul anda a passos lentos. Apesar dos fortes investimentos do Governo Federal na educação profissionalizante brasileira, em proporções que talvez nunca tenham sido aplicadas anteriormente nesta modalidade de ensino em nosso país, seja na aquisição de equipamentos, na qualificação de pessoal ou no aumento/restauração de área física das escolas, aparentemente o processo não tem conseguido deslanchar nas proporções almejadas pelos próprios agentes gestores da inclusão nessa instituição.

Pela análise dos dados apresentados nesta Dissertação, nota-se o descompasso existente na relação DIRAI – NAPNE *Campus* Pelotas. A DIRAI tem o objetivo de fazer primeiro a preparação do *campus* para depois operacionalizar a entrada de PNEEs; o NAPNE almeja a entrada de PNEEs para poder trabalhar. Os membros do NAPNE *Campus* Pelotas consideram que esta escola já está minimamente preparada para começar a atender estes estudantes. Justificam sua posição no êxito das ações de extensão que o *campus* tem no atendimento a PNEEs, algumas já citadas anteriormente nesta pesquisa.

A impossibilidade de trabalhar com estes estudantes no âmbito do ensino se dá pela dificuldade que eles tem de entrar no IFSul, principalmente no acesso que se dá através de processo vestibular de prova escrita. Enquanto não houver a adaptação desta prova para atender às necessidades específicas dos estudantes, sua entrada no IFSul será muito difícil.

Ressalte-se que o NAPNE foi criado no *Campus* Pelotas no ano de 2006. Desde lá, esta escola teve pouquíssimos estudantes deficientes. Talvez não chegue a cinco este número⁴¹. Destes, ao menos um adquiriu suas limitações quando já era estudante do IF: foi vitimado por disparo de arma de fogo em um assalto.

No caso deste jovem, houve uma grande mobilização do NAPNE para atender ao estudante: montou-se uma matriz curricular para atendimento domiciliar durante seu período de convalescência; professores foram à sua residência ministrar aulas; gestionou-se a compra de uma cadeira de rodas automatizada para atendê-lo dentro da escola, ou seja, a tragédia de vida deste estudante foi um fator de grande motivação para o NAPNE efetivamente funcionar. Infelizmente o estudante veio a ter óbito em consequência das sequelas provocadas pelo ferimento sofrido.

Observa-se atualmente uma grande desmotivação dos membros do NAPNE no *Campus* Pelotas. Esta desmotivação levou o núcleo a sua total desarticulação, praticamente deixando de existir. Todavia, pela fala de seus membros e pela história de suas ações, seja no âmbito da extensão ou nas tentativas de operação no âmbito do ensino, existe um enorme potencial latente na instituição. Basta deixar acontecer.

Assim encerro este capítulo. Na próxima seção, farei as considerações finais desta Dissertação concluindo-a.

⁴¹ Atualmente o *Campus* Pelotas do IFSul tem aproximadamente 4.600 estudantes.

IV. Considerações finais

Tendo feito as análises sobre o processo de recontextualização do Discurso Oficial TEC NEP no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, meus escritos começam agora a se direcionar para o encerramento desta Dissertação.

O que me propus a aqui fazer foi tentar entender como se dá o processo de transformação do DPO do Programa TEC NEP desde o momento em que ele emana do Campo de Recontextualização Oficial até chegar ao campo das Práticas Pedagógicas Institucionais, perpassando pelo Campo de Recontextualização Pedagógica.

O que me motivou a pesquisar esse assunto foi o fato de que trabalho numa instituição federal de ensino profissionalizante – o *Campus* Pelotas do IF Sul – e me intriga o fato de que esta escola, com a excelente estrutura física e pessoal altamente qualificado que tem, recepcionando aproximadamente 4.600 estudantes, atende a um número insignificante de pessoas com deficiência. Por que isso ocorre? Quais os motivos que levam ao insucesso do processo de inclusão nesse *locus*?

Em minhas pesquisas preliminares, apresentei esta questão ao meu orientador e começamos a buscar um objeto de pesquisa a ser analisado, uma metodologia a ser aplicada na análise e um referencial teórico a ser adotado. Chegamos à conclusão de que poderíamos buscar algumas respostas na Teoria do Discurso Pedagógico do sociólogo inglês Basil Bernstein.

A proposta foi fazer a análise do processo de recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial do Programa TEC NEP desde sua origem até sua aplicação na escola. Assim estabeleceu-se o objetivo desta Dissertação: conhecer como o Instituto Federal Sul-rio-grandense recontextualiza e implementa as ações inclusivas instituídas pelo governo federal através do Programa TEC NEP.

Tendo estabelecido o objetivo geral, partimos para a metodologia que foi utilizada. Primeiramente foi selecionada toda a documentação que seria analisada: “Ação TEC NEP – humanizando a educação profissional e tecnológica”, “Ação TEC NEP, dez anos depois – Censinho 2011”, “TEC NEP –

Documento Orientador Consolidado”, Estatuto do IFSul, Regimento Geral do IFSul, Regimento Interno do *Campus* Pelotas, Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul 2009-2014, Planos de Ação do IFSul de 2008 a 2011, Relatórios de Gestão do IFSul de 2005 a 2010, Relatório de Ações 2010 – DIRAI e Regulamento do NAPNE – *Campus* Pelotas.

Estabelecemos que seria necessário a realização de entrevistas com agentes ativos do processo de inclusão do IFSul visando buscar a percepção dessas pessoas sobre o andamento deste processo. Foram selecionadas duas pessoas representando o NAPNE *Campus* Pelotas e duas pessoas representando a DIRAI – IFSul. Montamos os questionamentos de acordo com os objetivos propostos e as entrevistas foram por mim realizadas.

De posse de toda documentação já citada e da degravação das entrevistas, comecei o processo de categorização dos documentos e das falas. Foram selecionadas seis categorias que se apresentam como determinantes na compreensão no processo de recontextualização do discurso inclusivo no IFSul. A estas categorias foram aplicados os conceitos de classificação e enquadramento da teoria bernsteiniana. Por meio destes conceitos busquei as aproximações e os afastamentos existentes nas relações de poder e controle existentes na transmissão do Discurso Pedagógico Oficial do Programa TEC NEP. A determinação do posicionamento dessas relações de poder e controle são essenciais para a compreensão do processo de recontextualização buscado nesta Dissertação.

O relatório da pesquisa foi montado com o objetivo de fazer uma construção de todo o processo de forma que o leitor se familiarize com a teoria bernsteiniana (capítulo 1), conheça o ensino profissionalizante e o princípio da inclusão (capítulo 2), entenda como funciona a inclusão na educação brasileira (capítulo 3), conheça a política de inclusão do Programa TEC NEP (capítulo 4), perceba o processo de recontextualização do DPO no IFSul (capítulo 5) e avalie as relações de poder e controle no processo de inclusão (capítulo 6).

Concluindo este breve relato, faço agora minhas considerações.

A análise do processo de recontextualização do DPO estudada nesta Dissertação demonstrou que a forma como a transformação do discurso ocorre espelha a própria estrutura do IFSul. Este Instituto sempre teve sua estrutura posta de forma hierarquizada, com limites muito bem estabelecidos de atuação

para cada um dos níveis da hierarquia. A própria forma como os servidores atuam nesta estrutura administrativa muitas vezes lembra a estrutura hierarquizada empresarial, onde são valorizados e muito respeitados cada um dos níveis que são a ela inerentes.

Essa estrutura contribui para a disseminação de relações hierarquizadas, verticais e fechadas. Apesar de esforços da sociedade em produzir relações mais horizontais e democráticas, ainda há um forte isolamento na estrutura administrativa do IFSul, com a reprodução de forte valores hierárquicos. As próprias instituições federais de ensino profissional historicamente sempre foram estruturas fortemente hierarquizadas, muito independentes e definidas, cada um tendo seu papel e sua atuação na estrutura, sendo pouco permeáveis entre si. Isso reproduz certo grau de disciplina e de comportamento bem forte, com características empresariais.

Apesar de todas as modificações no decorrer dos anos, de Escola Técnica de Pelotas para Escola Técnica Federal de Pelotas, daí para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul e, agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, esse sentimento interno voltado ao lado empresarial ainda permanece, o que acaba contribuindo para que essa cultura prevaleça reproduzindo a forma como se estruturam as relações institucionais. As pessoas internas ao IF acabam sendo sujeitas a esses tipos de relações.

Na aplicação de algumas categorias isso fica muito evidente, como no caso do poder que a DIRAI demonstrou deter ao inserir dispositivos nos regulamentos do IFSul e do *Campus* Pelotas e, também, na dificuldade que o NAPNE tem de atuar com as limitações impostas pelo processo seletivo unificado inadequado à entrada de PNEEs e a sua impotência para alterá-lo.

Em outras categorias essa relação de poder e controle é muito menos evidente. O NAPNE tem liberdade de ação para conduzir o processo inclusivo no *Campus* Pelotas, não havendo uma relação impositiva do “fazer” ou “não fazer” por parte da DIRAI. As ações deste núcleo estão, isso sim, vinculadas aos objetivos postos pelo Programa TEC NEP pela adesão do IF ao mesmo. Porém o “como”, o “onde” e o “quando” fazer essas ações estão fortemente classificadas na relação de poder entre a direção geral do *campus* e o NAPNE.

Nota-se que o CEFET-RS quando aderiu ao Programa TEC NEP, aderiu a uma ideia, a um objetivo a ser alcançado, que é fazer a inclusão de PNEEs em seus bancos escolares. A forma como o Programa é estruturado, sendo ele o Discurso Pedagógico Oficial relativamente à inclusão no ensino profissionalizante, faz com que ele trabalhe somente com diretrizes, e não com metas a serem atingidas em prazos determinados.

Isto faz com que os institutos tenham total autonomia para gerir internamente suas atividades de inclusão. Tal fato é demonstrado pela relação de poder MEC/SETEC – DIRAI muito fraca existente na Categoria 5. A DIRAI, estando ligada diretamente ao gabinete do reitor, responde diretamente a este. É neste âmbito que o DPO do Programa TEC NEP é recontextualizado no IFSul.

De acordo com a política institucional para a inclusão no IFSul é que são feitas todas as ações em nível sistêmico e de *campus* para que a inclusão ocorra. Esta política hoje está focada na preparação do IFSul para a entrada de PNEEs. Os gestores do processo em nível sistêmico trabalham com o objetivo de conscientizar e qualificar os servidores do instituto, bem como melhorar as condições de acessibilidade dos *campi* já existentes e participar dos projetos dos novos *campi*, para que estes, ao serem construídos, já tenham as condições de acessibilidade satisfeitas.

O *Campus* Pelotas do IFSul possui uma estrutura física com quase setenta anos de idade. Logicamente é uma estrutura que não está preparada na sua integralidade para o acesso de PNEEs. Obras têm sido feitas, equipamentos sido adquiridos e pessoal qualificado. Muito resta a fazer, mas muito já foi feito.

Os gestores do processo inclusivo no *Campus* Pelotas anseiam para que o NAPNE funcione em sua plenitude. Consideram que as ações para a inclusão neste *campus* estão sendo reprimidas, não de forma autoritária ou arbitrariamente, mas através do processo seletivo. Percebe-se pela fala dos membros do NAPNE que este se desarticulou no *campus* muito mais pela falta de casos concretos para serem atendidos do que pela pura e simples desistência de seus membros. A desmotivação para suas ações se deu em função das barreiras administrativas e atitudinais encontradas ao longo do caminho.

Nota-se pelas falas o sentimento de que “se não há alunos para atender, porque eu vou me desgastar frente à administração e outros colegas”. Nas palavras de Ana, hoje as ações do NAPNE no *Campus Pelotas* estão assim funcionando: “*conforme vai acontecendo, nós vamos atendendo.*”

Não poderia dizer aqui qual das visões é mais correta: a da DIRAI (preparar o IFSul para a entrada de PNEEs e depois abrir suas portas a estes estudantes) ou do NAPNE (o *Campus Pelotas* já está minimamente preparado. Vamos receber essas pessoas). Não é minha proposta fazer qualquer juízo de valor sobre o processo inclusivo. Porém um fato é certo: o processo seletivo unificado do IFSul tem que ser mudado.

Não é concebível em uma sociedade como a brasileira, com as demandas sociais que temos e com o investimento que o governo federal tem feito na educação profissionalizante, que uma instituição pública e gratuita de ensino simplesmente ainda não tenha se preparado para o atendimento aos PNEEs. Com muita propriedade fala Carlos dizendo que

(...) acho que nenhuma instituição (...) do ensino regular esteja preparada. Eu vejo que, por mais instrumentalizada que ela esteja, com mais acessibilidade que se possa dar (...) com certeza nenhuma instituição, pode até algumas estarem melhor do que outras, mas plenamente preparadas com certeza não (...) são muitas especificidades.

Esta fala representa um pouco o sentimento dos membros do NAPNE *Campus Pelotas*. Esta escola certamente não está totalmente preparada para a recepção desses estudantes, mas em sua opinião, já tem condições suficientes para recebê-los. Prova disso são os projetos de extensão para PNEEs que são desenvolvidos com muito sucesso no *campus*. O que urge é a mudança no processo seletivo para que os mesmos êxitos obtidos na extensão possam ser replicados no ensino do IFSul *Campus Pelotas*.

Todas as ações inclusivas no IFSul tanto em nível sistêmico como nos *campi* são feitas através de um processo de recontextualização do DPO do Programa TEC NEP. Este processo ocorre considerando-se a história de vida pessoal e profissional de cada um dos seus interlocutores.

Cada um tem uma história de vida própria – que é somente sua – influenciada pela sua criação, por sua família, por seus amigos, enfim, pela sociedade em que o indivíduo está inserido. Parte desta sociedade é o seu

trabalho. O processo de recontextualização de cada um dos agentes do processo de inclusão do IFSul é feito com forte influência da estrutura hierarquizada verticalmente deste Instituto.

Assim, desta forma, concluo esta Dissertação de Mestrado. Com estes escritos não busco, de forma alguma, fazer qualquer tipo de juízo de valor sobre o “certo” e o “errado” (se é que existem!) num processo de inclusão educacional. Procuro apenas tentar contribuir com meus pensamentos e análises para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam ser vistos e tratados como desiguais na medida de sua desigualdade.

V. Referências

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

BARBOSA, Gisela Amaral. **A Reforma do Ensino Técnico: avanço anunciado, retrocesso imposto.** Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do Curso de Edificações do CEFET - Pelotas/RS. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico - classe, códigos e controle.** Editora Vozes. Petrópolis, 1996.

_____, **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica.** Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BITES, M. F. S. C. **A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa.** In: Reunião Anual da Anped 26, 2003, Poços de Caldas. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariafranciscacarvalhobites.rtf>> (acesso em 25/06/2006)

BOURDIEU, Pierre. [1972] 2002. **Esboço de uma teoria da prática.** Precedido de três estudos de etnologia Kabila. Oeiras: Celta.

_____, **O poder simbólico.** São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> (acesso em 26/07/2011).

_____, **Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Ação TEC NEP: Dez Anos Depois...** Censinho 2011. MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2011.

_____, **Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica.** MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.

_____, **Decreto 3.298/99.** Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>> (acesso em 19/10/10)

_____, **Lei 11.892/2008.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. (acesso em 16/03/2012)

_____, **Ministério da Educação. CONAE 2010 – Documento Final.** Brasília, 2010.

_____. **Ministério da Educação. Programa TEC NEP – Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB 16/99.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf> (acesso em 15/05/11)

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura.** Cad. CEDES vol.19, n.46. Campinas: 1998.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional.** Coimbra: Livraria Almedina, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses do trabalho.** In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S. de; NORONHA, J. C. de (Org.). *Globalização: o fato e o mito.* Rio de Janeiro: UERJ, 1998. pág. 147-163.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Disponível <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/LUIZ_ANTONIO_CUNHA> (acesso em 15/05/11)

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias:** as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 1997.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRINHO, Viviane C. **Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante?** In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu / MG - PUCSP GT: Sociologia da Educação / n.14

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: CBAI, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GALVÃO, Jesus Belo. **Programação do Ensino e Desenvolvimento Econômico.** 5. ed.: Rio de Janeiro: Bloch S/A, 1968.

GLAT, R. **Capacitação de professores:** pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

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

JANNUZZI, G. M. **Oficina abrigada e a integração do deficiente.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. I, 51-63, 1992.

KLEIN, Madalena. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos.** Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Metodológica:** do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010**:perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 919-938. ISSN 0101-7330.

LEITZKE, Rafael Blank. **Estudo sobre a forma de interpretação constitucional do princípio da inclusão do aluno no ensino profissionalizante brasileiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito). Universidade Federal de Pelotas. 2005. Pelotas.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez (Autores Associados),1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Integração X inclusão**: educação de qualidade para todos. Porto Alegre: Pátio: Revista Pedagógica, Série: Temas Transversais na Educação, 1998.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papirus, 2009

MARTINS, Rosana Maria; CAMPOS, Valéria Cristina. **Guia prático para pesquisa científica**. Rondonópolis: Unir, 2003.

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

MEC-SEESP, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> (acesso em 08/04/11)

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; NETO, O.C; GOMES, R.. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Basil Bernstein**: alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p.115-130, jul-dez. 2007.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NEVES, I.P.; MORAIS, A.M.; MEDEIROS, A.; PENEDA, D. **Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências**: estudo comparativo de duas reformas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 1, p.209-245, 2000.

ONU, **Declaração de Salamanca**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> (acesso em 19/10/10)

_____, **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> (acesso em 19/10/10)

PEIL, João Manoel de Sousa. **Estudo da importância das escolas técnicas federais no contexto da educação brasileira**. Rio Grande do Sul: Escola Técnica Federal de Pelotas, 1995.

RODRIGUES, J.A. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Editora Símbolo, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> (acesso em 31/05/11)

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p.15-49, novembro/2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, nº. 7, maio 2003, p.78-91.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação - culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2001. 152 páginas.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. **Inclusão: teoria e prática**. *Ensaio Pedagógico*. Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. p.81-84.

SASSAKI, R. K. **O direito da pessoa deficiente ao lazer**. São Paulo: CEDRIS, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

_____, **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.12, N°4, 2007.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



ANEXO A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados Pessoais

Nome: _____

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Formação: _____

Possui Pós-Graduação? ☐ SIM ☐ NÃO

Se SIM, em qual área? _____

Que função ocupa na estrutura organizacional inclusiva do IFSul?

☐ DIRAI – Função? _____

☐ NAPNE – Função? _____

(D) - DIRAI

(N) - NAPNE

(DN) - DIRAI e NAPNE

Questões

1. (DN) O que você entende por inclusão escolar?
2. (DN) Qual sua opinião sobre as políticas de inclusão escolar adotadas pelo MEC/SETEC/SEESP? Os objetivos de inclusão almejados pelo IFSul em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI estão em consonância com estas políticas?
3. (DN) A DIRAI/NAPNE possui algum Plano de Trabalho formal? Como é avaliado/reavaliado?
4. (D) A DIRAI, como órgão responsável pelas ações inclusivas no IFSul, tem por incumbência conduzir este processo em âmbito institucional. Que orientações já foram produzidas pela DIRAI e aplicadas nos *campi*?

5. (DN) Liste alguns objetivos que consideras *sine qua non* para o sucesso do processo inclusivo no IFSul.
6. (DN) Existem dados concretos relativos a quantos alunos já foram incluídos no IFSul através das ações da DIRAI/NAPNE? Se SIM, quantos; se NÃO, por quê?
7. (DN) As ações da DIRAI/NAPNE estão focadas somente na inclusão de alunos ou atuam também no atendimento a servidores?
8. (D) Como está constituído o NAPNE nos *campi* do IFSul? Qual a formação de seus membros?
9. (N) Como o NAPNE desenvolve seu trabalho no IFSul *campus* Pelotas?
10. (DN) Você considera que o IFSul está preparado para entrada de estudantes PNEEs?
11. (DN) Qual é o grau de influência da DIRAI/NAPNE na elaboração do processo seletivo para o IFSul?
12. (DN) Existe algum projeto de inclusão no IFSul no âmbito da Extensão? Se SIM, qual(is)?
13. (DN) Você participa de congressos, seminários, reuniões, treinamentos, outros, promovidos pelos órgãos gestores em nível nacional/regional (MEC, SETEC, SEESP) das políticas de inclusão? Se SIM, como você avalia esses eventos: produzem efeitos reais no processo de inclusão ou somente apresentam metas e objetivos utópicos difíceis de serem alcançados? Se NÃO, qual o motivo?
14. (DN) Como você avalia o processo inclusivo no IFSul? Em sua opinião, está tendo êxito? Se SIM, fale a respeito; se NÃO, quais dificuldades você aponta no processo.



UFPel - Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente
Mestrando: Rafael Blank Leitzke



ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA

Por meio deste instrumento **AUTORIZO A DIVULGAÇÃO**, para qualquer fim acadêmico e/ou educativo, das gravações, transcrições e conteúdos da entrevista concedida por mim ao mestrando **Rafael Blank Leitzke**, ciente de que a minha identidade será preservada.

Pelotas, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do Entrevistado

Nome completo do entrevistado

MsC^{ando}. Rafael Blank Leitzke