

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**PROGRAMA TEC NEP: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA**

ISA REGINA SANTOS DOS ANJOS

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**PROGRAMA TEC NEP: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA**

Isa Regina Santos dos Anjos

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes

Documento apresentado para a defesa de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

São Carlos
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A599pt

Anjos, Isa Regina Santos dos.

Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de
educação profissional inclusiva / Isa Regina Santos dos
Anjos. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

91 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2006.

1. Educação especial - inclusão. 2. Educação para o
trabalho. 3. Política educacional. 4. Inclusão escolar. I.
Título.

CDD: 371.9046 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Isa Regina Santos dos Anjos**

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. Maria Almeida

Prof. Dr. Celso João Ferretti
(Fundação Carlos Chagas e UNISO)

Ass. Celso João Ferretti

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. Enicéia Mendes

AGRADECIMENTOS

Gratidão é dádiva de Deus.
"Em tudo dai graças", Paulo dizia,
Pela salvação que vem dos céus,
Graças a Ele ainda que tardia.

O agradecer não humilha,
Edifica nossas vidas que o mal persegue
E nos cerca de tudo que não vivifica,
Enobrece o homem que a Deus segue.

Graças pela doença, graças pela saúde.
Por fracassos para que Deus nos ajude
Até a vitória final e júbilo que abraças.

Sejamos humildes, sejamos gratos
Pelas bênçãos, e também pelos ingratos,
Por insignificâncias; " ... Em tudo dai graças."

Por mais que me esforçasse, não encontraria palavras para agradecer a Deus. Só sei dizer: OBRIGADA, Senhor!

À minha mãe Lídia, minha irmã Ilma e minha querida sobrinha Amélie: minha gratidão por todo o amor compartilhado.

À minha orientadora Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes pela dedicação, empenho e generosidade que fizeram nascer uma amizade baseada no respeito e admiração.

Aos Professores Doutores Maria Amélia Almeida e Celso João Ferretti pelas valiosas contribuições e sugestões dadas a este estudo durante o exame de qualificação.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ANEXOS

INDICE DE QUADROS

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE SIGLAS

APRESENTAÇÃO13

INTRODUÇÃO.....16

Educação Profissional /Necessidades Educacionais Especiais.....22

Educação Profissional de pessoas com necessidades educacionais no Brasil.....23

Pesquisas sobre a Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais.....30

Rede Federal de Educação Tecnológica e o Programa TEC NEP.....37

MÉTODO.....44

RESULTADOS E DISCUSSÃO48

CONSIDERAÇÕES FINAIS84

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....87

ANEXOS.....93

ANJOS, Isa Regina Santos dos. Programa TEC NEP: Avaliação de uma Proposta de Educação Profissional Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 105 páginas. São Carlos (SP). 2006.

RESUMO

A educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) tem como finalidade promover o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, objetivando favorecer o exercício pleno da cidadania. É necessário que as instituições responsáveis pela preparação para o trabalho recebam pessoas com NEE. Essa abertura poderá proporcionar a implantação de medidas concretas que minimizem a exclusão social e facilitem o acesso de pessoas com NEE ao mundo do trabalho. Em um país de tantas desigualdades sociais, a inclusão de pessoas com NEE em programas de educação para o trabalho supõe a ampliação dos espaços de presença dessas pessoas em escolas de ensino médio e profissionalizantes, inclusive nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's). Nesse sentido, o estudo situa-se no contexto das políticas públicas em educação especial no campo da educação profissional de pessoas com NEE, com foco no Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) enquanto proposta de expansão de educação e profissionalização no contexto das instituições da rede federal. O Programa TEC NEP é uma proposta de educação profissional implementada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em conjunto com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) que visa expandir a oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho para pessoas (jovens e adultos) com necessidades educacionais especiais. O objetivo deste estudo foi avaliar como as diretrizes propostas no programa TEC NEP estão sendo implementadas nas escolas da rede federal, através da percepção dos coordenadores de núcleos. Participaram do presente estudo vinte e nove coordenadores de núcleos. Os dados foram obtidos através de questionários enviados via internet para as 32 escolas que possuíam até 2005 núcleos do referido programa formalmente instituídos. Preencheram e devolveram o questionário 29 coordenadores de núcleos, tendo sido os dados analisados de forma quanti-qualitativa, e sintetizados de modo a oferecer informações sobre características dos informantes e das instituições, histórico da implementação do Programa TEC NEP nas escolas da rede federal, características do processo seletivo, número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, suporte das parcerias, estratégias para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, inserção no mercado de trabalho, financiamento do programa, dificuldades de implementação e gerenciamento, impactos do programa e sugestões e considerações efetuadas pelos informantes. Os resultados obtidos após seis anos de implantação do programa indicam que sua abrangência ainda é restrita, considerando-se que em 20 das 29 escolas os núcleos foram implantados apenas nos dois últimos anos, e que apenas cerca de um quinto das escolas (32 de um universo de 144) tinham núcleos institucionalizados do referido programa. Das 29 escolas investigadas em 19 coordenadores de núcleos informaram que suas escolas já tinham histórico anterior de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais antes mesmo da implantação dos núcleos. O número de escolas investigadas com matrículas de alunos com deficiências subiu para 21 em 2005. Foram notificadas um total de 379 matrículas

de alunos com necessidades educacionais especiais nas 29 escolas investigadas. Entretanto, caberia ressaltar que 244 alunos com deficiências (65%) estavam em cursos de formação inicial e continuada que não requeriam nível de escolaridade. Além disso, apenas 4 das 29 escolas concentraram cerca de 71% do total das 379 matrículas de alunos com deficiências, indicando a pequena abrangência do programa. Portanto, observa-se que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal ainda é pouco expressivo, fato que pode estar relacionado às dificuldades nas condições de acesso e permanência desta população nessas instituições, visto que só podem ingressar através de exame seletivo. As considerações dos coordenadores indicam a necessidade de medidas para modificar as estruturas das escolas, implantar serviços de apoio, rever questões curriculares, redefinir o processo de avaliação, proporcionar formação docente, sendo que para isso, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no projeto pedagógico da escola. Através dos relatos de cada instituição, percebe-se ainda a necessidade prioritária de eliminar atitudes preconceituosas, adequar programas, oferecer suporte pedagógico, criar orçamentos para os núcleos e ainda capacitar continuamente todos os profissionais que nela atuam. Foi constatado também que o quantitativo de alunos com deficiências nessas escolas, ainda que não tanto expressivo, se deve a parcerias com ONG's, o que caracteriza a transferência da responsabilidade do poder público. No que se refere ao encaminhamento para o mercado de trabalho, verifica-se que algumas poucas instituições fizeram o controle deste dado e a falta desse tipo de indicador impede que uma avaliação mais adequada sobre a efetividade do programa seja efetuada. Conclui-se que a adoção de medidas isoladas para criação de oportunidades de acesso nas instituições federais, não terá sentido, se não for acompanhada pela provisão de providências na área de Reabilitação, da Educação, da Saúde e do Transporte, de forma a permitir o acesso e a permanência dessas pessoas nessas instituições. Assim parece necessário um maior planejamento, acompanhamento e avaliação da implementação das ações propostas pelo Programa pelos órgãos responsáveis.

Palavras chaves: Educação Profissional, Educação Especial, Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's), Programa TEC NEP, Política educacional, Inclusão Escolar.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **TEC NEP Program: Inclusive Professional Education Proposal Evaluation**. Master's Degree Dissertation. Post Graduation Program on Special Education. Federal University of São Carlos. 105 pages. São Carlos (SP). 2006.

ABSTRACT

The professional education for people with special educational needs intends to promote the development of the potentialities of these individuals, with the objective of supporting the complete exercise of the citizenship. It's necessary that the responsible institutions for the preparation for the work accept people with special educational needs. This opening can provide the implantation of real steps that minimize the social exclusion and facilitate the access for people with special educational needs to the work world. In a country with so many social inequalities, the inclusion of people with special educational needs in education programs for the work presume the enlargement of the presence spaces of these people in high and professionalizing schools, also in Technological Education Federal Institutions. In this sense, the study takes place in the setting of the special education public politics into the field of the professional education for people with special educational needs, with the focus in the Program TEC NEP (Education, Technology and Professionalization for People with Special Educational Needs) as a proposal of expansion of education and professionalization in the federal net institutions settings. The TEC NEP Program is a proposal for professional education implemented by the Special Education Secretary connected with the High and Technological Education Secretary intending to expand the offer of professional education, access and permanence in the work for people (young and adults) with special educational needs. The aim of this study was estimating how the guidelines proposed in the TEC NEP Program are being implemented in the federal net schools, through the perception of the nuclei coordinators. Twenty nine nuclei coordinators took part of this study. The data were obtained through the questionnaires sent by internet to the 32 schools which had, until 2005, instituted formal nuclei of the program. 29 coordinators nuclei filled and gave back the questionnaires. The data were analyzed quantitatively and qualitatively and synthesized to offer information about characteristics of the informers and institutions, description of the implementation of the TEC NEP Program in the federal net schools, selective process characteristics, registrations' number of students with special educational needs, partnership support, strategies to aid the school inclusion for students with special needs, insertion in the work market, program financing, difficulties in implementing and managing, program impacts and suggestions and considerations brought by the informers. The results obtained after six years of implantation of the program show that its reach is still restrict, considering that in 20 of the 29 schools, the nuclei were implanted only within the two last years and only about fifth of the schools (32 amongst 144) had nuclei of the program. In 19 amongst 29 investigated schools, the nuclei coordinators reported that their schools had already former report of registration of students with special educational needs even before the implantation of the nuclei. The number of investigated schools with registration of students with deficiency raised for 21 in 2005. In the 29 schools investigated were notified 379 registrations of students with special educational needs. However, it's useful to stand out that 244 students with deficiencies (65%) were in courses of initial and continued formation which didn't demand scholastic level. Moreover, only 4 amongst 29 schools concentrated about 71% of the 379 registrations of students with deficiencies, showing the small reach of the program.

Therefore, it's observed that the number of registrations of students with special educational needs in the federal net schools is still little significant, what can be connected with the difficulties for the access and permanence conditions of this population in these institutions, since they only can entry through selective examination. The considerations of the coordinators appoint the necessity of taking measures to modify the structures of the schools, implant support services, review curriculum questions, re-define the evaluation process, provide teaching staff formation; it's necessary the involvement of the whole school community in the pedagogical project of the school. Through the reports of each institution, it's still perceived the priority necessity of eliminating prejudiced attitudes, adjust programs, offer pedagogic support, elaborate budgets for the nuclei and qualify continuously all the professionals that work in it. It was verified that the quantitative of students with deficiencies in these schools, even not so significant, is due to partnerships with ONG's (Not Governmental Organizations), what means the transfer of the government responsibility. Concerning to the leading to the work market, it's verified that some few institutions did the control of this datum and the lack of this information hinders a proper evaluation about the effectiveness of the program. It follows that the adoption of isolated measures for the creation of opportunities for access in the federal institutions will make not sense if it's not connected with the taking of steps in the Rehabilitation, Education, Health and Transport areas, in order to allow the access and the permanence of these people to these institutions. Thus, it seems necessary a larger planning, accompaniment and evaluation about the measures proposed by the Program for the responsible organizations.

Word-key: professional education, special education, Technological Education Federal Institutions, TEC NEP Program, educational politics, school inclusion.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Relação de documentos do Programa TEC NEP

Anexo B – Relação das Instituições Federais de Educação Tecnológica nas cinco regiões do Brasil ou Mapa das IFET's

Anexo C – Autorização do Comitê de ética

Anexo D – Questionário

Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Informado

ÍNDICE DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|----|
| Quadro 1 | Localização das escolas pesquisadas por região | 45 |
| Quadro 2 | Caracterização das instituições e dos informantes..... | 49 |
| Quadro 3 | Cursos e níveis oferecidos pelos CEFET's..... | 50 |
| Quadro 4 | Cursos e níveis oferecidos pelas EAF's..... | 53 |
| Quadro 5 | Cursos e níveis oferecidos pelas UNED's | 54 |
| Quadro 6 | Cursos e níveis oferecidos pelas Escolas Vinculadas às Universidades..... | 55 |
| Quadro 7 | Tipo de deficiência, cursos e níveis nas escolas que já possuíam alunos com necessidades educacionais especiais antes da implantação do Programa TECNEP..... | 60 |
| Quadro 8 | Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelos CEFET's..... | 62 |
| Quadro 9 | Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelas EAF's..... | 63 |
| Quadro 10 | Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelas UNEDs..... | 64 |
| Quadro 11 | Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelas Escolas Vinculadas às Universidades..... | 65 |
| Quadro 12 | Instituições parceiras, cursos e tipo de deficiência..... | 67 |
| Quadro 13 | Funções das escolas federais e das instituições parceiras..... | 69 |
| Quadro 14 | Frequência das categorias de ações apontadas pelos informantes para promover a inclusão escolar..... | 70 |
| Quadro 15 | Frequência das categorias de dificuldades para permanência dos alunos com deficiências nas escolas segundo os informantes..... | 72 |
| Quadro 16 | Frequência de menções das escolas às categorias de dificuldade na implementação do Programa TEC NEP..... | 78 |
| Quadro 17 | Sugestões para o Programa TEC NEP..... | 81 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 - Número de escolas que implantaram o Programa TEC NEP desde o ano de seu início (2000) até 2005..... | 56 |
|---|-----------|

ÍNDICE DE SIGLAS

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CEB: Câmara de Educação Básica

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNET: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

EAF: Escola Agrotécnica Federal

ETF: Escola Técnica Federal

IBC: Instituto Benjamim Constant

IFET: Instituição Federal de Educação Tecnológica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NAPNE: Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais

NEEs: Necessidades Educacionais Especiais

ONG: Organização Não-Governamental

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SEMTEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC: Secretaria de Educação Tecnológica

UNED: Unidade de Ensino Descentralizada

APRESENTAÇÃO

Em 1995, ingressei na Escola Técnica Federal de Sergipe, atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe como Técnica em Assuntos Educacionais, onde tive a oportunidade de trabalhar em setores que tinham como objetivo criar, desenvolver e implantar programas de atendimento aos discentes, com o objetivo da melhoria de sua qualidade de vida, priorizando as populações mais carentes por intermédio de ações que extinguissem práticas assistencialistas e paternalistas.

Em 1998, ingressei como professora na rede estadual de educação do Estado de Sergipe. Já no ano de 2000, fui para uma escola de educação especial, onde tive uma aproximação inicial e definitiva no campo da educação inclusiva, percebendo problemas pontuais no que se referia ao processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nessa instituição, havia muitos alunos adultos que ali estavam por vários anos sem progredir no aspecto educacional e, por conseqüência, sem oportunidade de participar de um curso profissionalizante. A partir daí, senti a necessidade de criar espaços no CEFET/SE para que esses alunos, oriundos desta escola estadual, pudessem se qualificar para serem inseridos no mercado de trabalho. Nesse sentido, iniciei um trabalho de conscientização com a comunidade escolar do CEFET/SE e desenvolvi alguns cursos básicos para atender a essa clientela.

Em 2001 tive a oportunidade de implantar o Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) no CEFET/SE, momento em que foi instituído o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NAPNE) da instituição, do qual fui coordenadora até 2003. No início de 2003, fui convidada a assumir o cargo de gestora estadual do Programa TEC NEP em Sergipe, no qual permaneço até hoje.

Estas experiências me instigaram a procurar novos caminhos para melhor desenvolver minhas atividades profissionais e desde então procurei conhecer trabalhos de outras instituições da rede federal de educação tecnológica, interessando-me por estudar como estava sendo implementada a inserção de alunos com necessidades educacionais na educação profissional e sua posterior inserção no mercado de trabalho.

Assim, na busca de respostas para estas questões e na certeza de que precisaria buscar mais, em 2004 iniciei meu curso de mestrado, e tendo sido aprovada na seleção, em função da temática do meu projeto, ingressei no grupo de pesquisa “GP-FOREESP- Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, que

integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

O grupo de pesquisa tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida à população alvo da educação especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos porque partimos do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos é uma alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

Entretanto, na atualidade o pesquisador da área pode verificar que o termo "inclusão" passou a acomodar vários significados (FUCHS & FUCHS, 1994). Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, apenas e unicamente na classe comum, da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num *continuum* de serviços de apoio de ensino especial. No outro lado encontram-se aqueles que utilizam o termo apenas para rebatizar as práticas já existentes.

Diante de tal espectro de concepções julgamos importante definir alguns princípios que norteiam os estudos empíricos do grupo, que em síntese seriam:

- 1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade.
- 2) Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, e mais especificamente, para as universidades brasileiras.
- 3) O futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.
- 4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, na prática, as propostas políticas de educação inclusiva devem ser continuamente escrutinadas.
- 5) Na prática o princípio da inclusão escolar pressupõe que a primeira colocação seja na classe comum da escola onde seria matriculado o estudante se não tivesse necessidades diferenciadas, admitindo-se, entretanto, a possibilidade de serviços de apoio (como

professores especializados e serviços centrados na classe comum). Caso a colocação em classe comum não seja bem sucedida, e tendo se esgotadas todas as possibilidades de apoio, ou ainda se for opção da família, admite-se também a escolarização combinando ou não classes comuns com classes de recursos, ou classes especiais e mesmo escolas especiais.

6) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição do sistema que existe, e deve-se manter a estrutura vigente a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola para essa parcela da população.

7) Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante para que o estudante com necessidades educacionais especiais atinja seu desenvolvimento pleno, e não apenas para prover oportunidades de socialização ou mesmo para provocar mudanças atitudinais nos outros em busca do respeito à diversidade.

8) Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar;

9) A defesa da educação inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, ou a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, ou ainda a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área, e, portanto, a Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico permanece tendo preservadas tanto sua identidade quanto sua relevância.

10) A principal questão da educação inclusiva é como melhorar a educação para todos os alunos e não onde os alunos com necessidades educacionais especiais serão escolarizados.

Norteados por tais pressupostos o presente trabalho é mais um dos projetos desenvolvidos no âmbito do grupo para produzir conhecimento sobre a temática da inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Presencia-se atualmente, no cenário mundial e nacional o debate sobre a política de inclusão escolar e social de pessoas com necessidades educacionais especiais, enquanto estratégia para garantia do direito a uma educação de qualidade, de acordo com os princípios de educação para todos, presentes na Constituição de 1988.

É fato que, no âmbito da educação, o debate sobre a inclusão tem provocado polêmica, estridência e polarização no cenário brasileiro, e um de seus maiores impactos tem incidido na arena da educação especial. Um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição de que “a inclusão” é um novo paradigma, e que em função desse novo modelo de referência surge o questionamento de como fica a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (MENDES, 2002).

O paradigma da inclusão surge no contexto das críticas em torno da integração, na qual suas bases históricas estão alicerçadas. Várias considerações vêm sendo levantadas acerca da inclusão, levando-se em conta aspectos políticos, educacionais e sociais.

Para Mendes (1999) a idéia de incluir crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nos serviços educacionais regulares teve suas raízes no movimento pelos direitos civis e no princípio da normalização, que estabelecia a opção preferencial pela colocação em ambientes educacionais com o mínimo possível de restrição. Portanto, o próprio movimento pela integração escolar manteve as bases históricas que passaram a sustentar também a proposta de inclusão educacional. Entretanto, na década de 80 surgiu uma insatisfação grande entre alguns educadores, particularmente norte-americanos, em relação aos resultados obtidos a partir das políticas de integração escolar¹, que passou a impulsionar a necessidade de reformas no âmbito da educação especial.

Para Aranha (2000), a inclusão é entendida como um princípio, um fundamento filosófico que “reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade”, entendendo que as diferenças são constituintes da formação humana. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver ações que objetivem promover uma escola de qualidade para

¹ A integração escolar tinha como pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica de que a escola regular conseguia educar pelo menos os considerados normais. (Bueno, 2001).

todos, dentro dos princípios da diversidade, lutando contra a exclusão escolar dessa clientela, garantindo as sistematizações de ações que viabilizem a construção de sua cidadania.

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas, e é por isso que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 1999).

Percebe-se que a discussão em torno da inclusão se pauta numa crítica a esse modelo de escola atual e seletiva, que desconsidera a diversidade. Pauta-se também na necessidade de ampliação de oportunidades para todos, priorizando o acesso, a permanência e o sucesso dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

O fato é que, para se efetivar uma real inclusão educacional e social, são necessárias muitas transformações, reestruturação das escolas em diferentes níveis, como curriculares, estruturais, ideológicos, de formação e capacitação profissional, além de reflexões de questões econômicas e políticas envolvidas, entre outras (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A inclusão é uma modalidade de educação para todos e com um ensino especializado no aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Segundo Ferreira (2003) os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Essa autora afirma ainda que a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se estabeleçam como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e desenvolvimento humano.

Percebe-se que o movimento atual da inclusão propõe a mobilização da escola para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, pretendendo a equiparação de oportunidades para todos como uma responsabilidade que deve ser assumida por toda a sociedade.

O que vem ocorrendo no Brasil, porém, é uma inclusão não-planejada,

sem a consideração de aspectos essenciais e do objetivo principal, que deveria ser o aumento das condições de acesso de toda população à educação. Portanto, a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de passar pela questão do acesso à educação, permeia também a formulação de políticas públicas que garantam os direitos dessas pessoas à educação e ao trabalho.

Podemos observar através das concepções dos teóricos acima expostos, que o conceito de inclusão está sempre relacionado à garantia de direitos para essa parcela da população que está excluída dos bens oferecidos pela sociedade.

No entanto, Castel (1998) apresenta outra concepção na qual se recusa a utilizar o conceito de exclusão, pois ele o considera como um termo “mala” que perdeu sua capacidade explicativa uma vez que todos os processos são explicados da mesma forma. Ele diz que o uso do termo “exclusão” é uma resposta “preguiçosa” às dificuldades de problematizar os diferentes processos que atravessam a sociedade contemporânea e que fazem com que os indivíduos passem de uma situação de integração para uma situação de extrema vulnerabilidade.

Para Haroche (2002) podemos pensar como Castel e afirmar que o termo exclusão não é apropriado, pois indivíduos “excluídos” não estão fora da sociedade, eles fazem parte da sociedade numa posição de regulação que permite a manutenção de uma determinada forma de dominação. Podemos também pensar que o termo “inclusão”, tampouco faz sentido se formos coerentes com este raciocínio, uma vez que não se trata de “incluir” no sistema que “exclui”, mas sim de transformar a estrutura e a dinâmica social, portanto, não se discute a “inclusão”, mas sim a transformação.

Portanto, para Castel (1998) uma das conseqüências dos processos de desfiliação (termo utilizado para substituir o conceito de exclusão) é a perda dos suportes sociais que garantem o exercício de direitos iguais em uma sociedade democrática. Podemos observar que tais considerações fazem sentido no que se refere ao fato desses indivíduos estarem inseridos na sociedade, porém, mantendo uma posição estagnada em relação a essa sociedade. Entretanto, não se pode negar que essa visão reforça o fato dos indivíduos estarem inseridos na sociedade, mas excluídos do processo evolutivo social dentro da comunidade.

Segundo Castel, citado em Gentili (2001), existem três formas qualitativamente diferenciadas de exclusão (desfiliação). No caso específico dos deficientes, essa forma se manifesta pelos *mecanismos de confinamento ou reclusão*, uma vez que este foi, e ainda hoje tem sido o destino de muitas pessoas com deficiência:

permanecem em asilos, hospícios e instituições especiais.

Sendo assim, as políticas públicas deveriam adotar um conceito de educação inclusiva que tenha como base a justiça social e os direitos humanos e, por meio delas, identificarmos os mais variados tipos de imposições econômicas e sociais que tornam essa população um exemplo de exclusão social.

Para Pinheiro (2003), as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam de políticas públicas conseqüentes, intersetoriais e articuladas, que contemplem as diversas dimensões da vida humana. Portanto, não é somente uma questão de assistência social, mas é também uma questão de educação, saúde, cultura, trabalho, acessibilidade, etc.; enfim, é uma questão de cidadania e de direitos humanos.

Ainda nesse sentido, Pietro (2005) afirma que a apreensão de uma dada política pública de cunho social, nesse caso a educacional, requer que sejam considerados fatores de diferentes ordenações, que incluem, dentre outros: sua *gestação*, ou seja, o desvelamento das forças em disputa e as diferentes concepções por elas defendidas; sua *formulação*, considerando os acordos possíveis, decorrentes também da correlação das mencionadas forças políticas; sua *implantação*, que não depende apenas de sua garantia no plano legal, mas do resultado de novos confrontos decorrentes do processo de definição das prioridades de cada gestão governamental. Mas, merece ser destacado o necessário investimento em estudos que apreciem os resultados e os impactos das políticas em educação pública em andamento e da criação de condições objetivas para que a inclusão se processe de maneira efetiva.

O planejamento de políticas públicas para todos equivale a dotar essas políticas de características mais gerais possíveis, de forma que alcancem toda a diversidade social. Ainda assim, Pinheiro (2003) afirma que o tratamento generalizante ou globalizante, ou a preocupação com a abrangência das políticas, não deve impedir que sejam feitas adequações necessárias às especificidades e diferenças da população. Está precisamente na tensão que se estabelece entre o geral e o específico o ponto crucial do ajuste e do sucesso de qualquer política pública.

Podemos perceber que as políticas, de um lado, têm superestimado a importância do trabalho e, de outro, não têm discutido o seu real significado para a vida do homem e para que tipo de indivíduo estão sendo formuladas, tampouco a forma como tem sido organizado na sociedade moderna.

O presente trabalho tem como tema de investigação o “Programa TEC NEP”, que foi instituído enquanto política pública para promover a inclusão de pessoas

com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal de educação tecnológica.

Estudos com esta conotação revelam-se importantes para a Educação Especial, principalmente quando as políticas públicas nesta área têm tratado a problemática relação educação/trabalho de maneira descontextualizada, desconsiderando aspectos mais amplos no qual essa questão está inserida, como a globalização, o desemprego estrutural, a crise do capitalismo e o neoliberalismo.

Assim, é necessário entender que, no mundo contemporâneo, a dificuldade de inserção no trabalho não é um problema exclusivo das minorias tradicionalmente reconhecidas em condições de exclusão – dentre elas a das pessoas com deficiência – mas sim, que se trata de um problema para todo tipo de trabalhador (LANCILLOTTI, 2003).

Concordamos com Afonso (2005) quando afirma que a insistência na relação (não mediada nem problematizada) entre a educação e o emprego, entre o que o sistema escolar realiza e o que o mundo empresarial requer, acaba por incutir a idéia de que o desemprego é culpa dos indivíduos que não souberam adquirir a educação adequada ou certa, ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la, mas nunca culpa das empresas, ainda que sejam elas a tomar as decisões sobre os investimentos e o emprego e a organizar os processos de trabalho.

No momento histórico em que vivemos, onde a sociedade se vê afligida pela crise do desemprego e as oportunidades de trabalho estão cada vez mais escassas, estudos sobre programas de educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais são fundamentais e relevantes, visto que, além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos das pessoas com necessidades educacionais especiais, o acesso a programas de educação profissional poderá representar uma ação afirmativa no sentido de reparar a histórica exclusão desse segmento da população.

Dentro desse contexto, o problema examinado no presente estudo situa-se no âmbito das políticas públicas em educação especial, especificamente no campo da educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais, e tem como foco o Programa TEC NEP, enquanto proposta de expansão da educação inclusiva para o trabalho nas escolas da rede federal de educação tecnológica.

O Programa TEC NEP significa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Este programa tem como objetivo capacitar escolas e constituir centros de referência para a

implantação e expansão da oferta de educação profissional nas escolas da rede federal e o acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando à inserção dessas pessoas no mercado de trabalho bem como sua permanente capacitação através de cursos de educação profissional.

O problema central norteador do presente estudo parte da seguinte questão: na visão dos coordenadores de núcleos de atendimento à pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais, estaria o Programa TEC NEP contribuindo para o acesso dessas pessoas à educação profissional em escolas da rede federal e inserção no mercado de trabalho?

O objetivo deste estudo foi conhecer a percepção que os coordenadores de núcleos têm sobre o Programa TEC NEP a fim de avaliar como as diretrizes nele propostas estão sendo implementadas no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos profissionalizantes das escolas da rede federal.

Tendo esse contexto mais global como ponto de partida, acreditamos ser possível restringir tal problemática num âmbito mais específico, delimitando o estudo para:

- 1) conhecer o perfil do alunado com necessidades educacionais especiais que está ingressando nessas instituições em todos os cursos oferecidos para essa clientela;
- 2) identificar as estratégias (recursos humanos, materiais e financeiros, estrutura física) que estão sendo utilizadas pelas IFET's (Instituições Federais de Educação Tecnológica) para promover o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais;
- 3) identificar como acontece o encaminhamento desses alunos para o mercado de trabalho;
- 4) levantar dados em relação à quantidade de alunos habilitados nos cursos profissionalizantes que estão no mercado de trabalho.

A dificuldade de avaliar o impacto de políticas ainda em fase de implantação associa-se à instabilidade gerada nos programas, devida em parte à descontinuidade administrativa e ao status de pouca relevância política da questão da educação das pessoas com deficiência (FERREIRA, 2005).

Para tanto, optou-se também por procurar respostas a essas questões em documentos, tais como: atas de reuniões, relatórios, proposta do programa e

documentos do MEC/SETEC/SEESP (anexo A). Os documentos servirão de base para um melhor entendimento das respostas dos questionários, como também porque os mesmos se constituem em fontes de pesquisa por representarem uma das expressões da formulação de políticas públicas. Também utilizamos o questionário para levantar dados sobre a situação da implantação do Programa TEC NEP nas escolas da rede federal.

Consideramos que este estudo trará subsídios e contribuições para futuros planejamentos e implementação de políticas públicas na área da educação profissional inclusiva. Logo, esta pesquisa visa contribuir para a produção de conhecimento na Educação Especial, particularmente no que concerne à educação profissional.

Adicionalmente, espera-se também detectar eventuais necessidades de formação de recursos humanos, adequações curriculares, acessibilidade física e processo seletivo, visando à atualização do projeto político-pedagógico e ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais nas diversas escolas da rede federal, procurando responder às necessidades de formação dessas pessoas diante da complexidade da realidade social em que vivemos.

Educação Profissional /Necessidades Educacionais Especiais

Quanto à terminologia utilizada neste trabalho, utilizaremos a designação Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais que segundo definido na Resolução nº 02 do CNE/CEB de 2001, são aquelas que, durante o processo educacional, apresentem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Entretanto, no decorrer do presente estudo serão preservadas as várias terminologias das fontes pesquisadas utilizadas em referência à Pessoa com

Necessidades Educacionais Especiais, podendo aparecer ainda termos tais como “pessoa com deficiência” e “pessoas com necessidades educativas especiais”, “deficientes”. Cumpre esclarecer que no âmbito deste estudo utilizaremos sempre a terminologia Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais quando nos referirmos à pessoa com deficiência.

Quanto aos termos “profissionalização” e “educação para o trabalho”, Ferreira, Mendes e Nunes (2003) defendem a idéia de que a expressão “profissionalização” regularmente utilizada na literatura é uma falácia conceitual, na medida em que se refere a um processo de desenvolvimento profissional do indivíduo e não exatamente a uma habilidade que possa ser ensinada. Esses autores ainda consideram que seria mais apropriado falar diretamente em “programas de educação para o trabalho”, pois estes têm como objetivo desenvolver, além de habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho. Em outras palavras, estes programas não visam necessariamente “profissionalizar”, mas sim favorecer a inserção social através do emprego, preferencialmente no mercado competitivo.

No entanto, a terminologia legal e amplamente aceita e utilizada pelos teóricos é “educação profissional”, à qual se aplica especialmente nos períodos mais recentes. Considerando-se que a educação profissional significa capacitar o indivíduo para assumir um papel social mais amplo na sociedade em que está inserido, no presente estudo utilizaremos a terminologia “educação profissional” para se referir ao termo “profissionalização” ou “educação para o trabalho” esclarecendo que quando os mesmos surgirem nesse estudo se referirão às terminologias das fontes pesquisadas.

Educação Profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil

No Brasil, a educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais vem sendo amplamente discutida no âmbito da Educação Especial, a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se em uma via de inclusão social dessa população e, conseqüentemente, em uma forma de propiciar a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, relacionados à produção de bens e serviços, sejam estes desenvolvidos na escola ou nas empresas.

Mendes (2001) aponta que autores que se dedicaram à História da Educação Especial no Brasil, dentre eles Bueno (1993), Jannuzzi (1992), Mazzotta

(1996) e outros, ilustram uma exclusão no período colonial, entre a vigência da Constituição de 1889 até 1920, no qual prevalecia um descaso com relação à educação voltada para as minorias e cujas raras instituições existentes atuavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica.

Durante esse período, os colégios e as residências dos jesuítas se constituíram nos primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios.

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos (DCNET, 2000).

Nessa época, a Constituição de 1824, título II, artigo 8º, item 1º, apontava que a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente, privando do direito político o incapacitado físico ou moral (BARCELLOS, 1933 in JANNUZZI, 2004). Durante esse período iniciou-se a construção de um sistema escolar público onde o Estado desenvolvia uma modalidade de ensino separada do ensino secundário e superior, tendo como objetivo a formação da força de trabalho ligada à produção, os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

Posteriormente o Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Akashi & Dakuzaku (2001) apontam que nos séculos XVI e XVII, as instituições asilares foram criadas como local onde “eram treinados todos aqueles que não podiam fazer parte da sociedade, isto é, todos aqueles que não tinham condições de participar do processo de produção, circulação e acúmulo de riquezas: velhos, pobres e pessoas com deficiência”.

Alguns autores como Jannuzzi (1999), Bueno (2004) e Mazzotta (2001) apontam a década de cinquenta do século XIX como marco inicial no atendimento escolar aos portadores de deficiência, através da criação de duas instituições para atendimento a essa clientela. Em 1854 é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos

no município da Corte e em 1857 é criado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. O atendimento para pessoas com deficiência mental teve início um pouco mais tarde, em 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, seguido da Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro.

No início da República essas instituições criadas para cegos e surdos são privilegiadas, passando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos a denominar-se Instituto Benjamim Constant, e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos. Essas instituições tiveram, portanto, um papel importante para o processo de escolarização e inserção social dos surdos e cegos daquela época. Os deficientes mentais, entretanto, ainda eram asilados em suas casas ou em hospitais psiquiátricos.

Em 1890 foi decretada a Reforma Benjamim Constant, que criou o regulamento do IBC, o qual incluía disciplinas científicas e assim aproximava esse ensino do proposto para o âmbito nacional. Todavia, a ênfase no ensino profissional era característica dessa instituição desde a sua criação. Essa profissionalização, defendida em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família, abrangia, sobretudo, as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas, etc. (JANNUZZI, 2004). Além disso, no currículo predominava o que já vinha sendo valorizado para a educação das camadas populares.

O Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro patrocinava o ensino profissionalizante ao lado do “literário”. Em 1874, paralelamente à escolaridade, implantaram-se oficinas de encadernação (SOARES, 1999 in JANNUZZI, 2004).

Jannuzzi (2004) afirma que no período de término do império os educandos abrigados em estabelecimentos eram provavelmente os mais lesados e os que não eram assim vistos a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada.

Bueno (2004) afirma que esses institutos, alguns anos depois de criados, passaram por um processo de degeneração, e tenderam basicamente para serem asilos de inválidos, fato que demonstra também o caráter assistencialista dessas instituições que perpassam toda a história da educação especial em nosso país.

No início do século XIX, as pessoas com deficiência ainda eram institucionalizadas. O trabalho ainda poderia ser visto como crueldade à pessoa com deficiência e a contratação da mesma tida como exploração (MORAGAS apud

SASSAKI, 2002).

A primeira Guerra Mundial foi um fato que contribuiu para a criação de programas de reabilitação. Nesse sentido, Carretta (2004) afirma que a proposta da habilitação ou reabilitação, era a possibilidade da pessoa com deficiência integrar-se socialmente. No caso da capacitação profissional, freqüentemente realizada em situação segregada, a pessoa adquiriria uma série de habilidades aproximando-se o máximo possível das exigências externas, e assim poderia se inserir ou retornar ao mercado de trabalho.

Na primeira metade do século XX surgem classes especiais em escolas públicas e instituições especializadas privadas, assistenciais, que tinham como objetivo o atendimento de pessoas com deficiência. Instituições não governamentais atuavam na criação de oficinas protegidas de trabalho, a exemplo das APAEs e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente Fundação Dorina Nowill para cegos.

Como afirma SASSAKI (1986) no período de 1950-1980, a participação de escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho e centros ou núcleos de profissionalização foi muito importante para a colocação profissional de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Podemos observar o papel de destaque de instituições filantrópicas, associações e ONG's no sentido de profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais, oferecendo oportunidades através das oficinas abrigadas ou protegidas.

Ainda no início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional (DCNET, 2000).

No governo de Nilo Peçanha, o ensino profissional no Brasil teve um grande impulso, e foram criadas escolas de profissionalização em várias capitais. Em 1910 estavam instaladas dezenove escolas em situação bastante precária, tanto de instalações como de formação dos professores que nelas atuavam.

Nessa época, por ocasião da primeira guerra mundial (1914-1918), o governo federal interferiu na educação primária. Em alguns estados como São Paulo,

Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro houve a organização de escolas para deficientes, mesmo que timidamente (JANNUZZI, 2004).

Na verdade, observa-se que nesse período há uma total desvinculação entre formação profissional e educação; aos trabalhadores era destinado um determinado tipo de educação, ou seja, era uma formação voltada para o treinamento, até porque nessa época a indústria brasileira ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e manufatura, sem muitas exigências de industrialização.

Conforme apontam Araújo, Escobal e Ribeiro (2005) o trabalho nunca foi uma questão relacionada com as pessoas portadoras de deficiência, antes do século XX, já que até meados deste século, o único destino dessas pessoas era o da institucionalização total, sob argumentações diversas, que iam desde a “necessidade de proteger a sociedade do ‘risco’ representado por essas pessoas”, até a idéia ‘caridosa’ de prestar assistência e conforto espiritual aos desvalidos sociais.

Dentro desse contexto da educação geral, período de incremento da industrialização no Brasil e substituição das importações, a partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular (JANNUZZI, 2004).

A Constituição de 1937, artigo 129, assim estatua: “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. É introduzido o ensino profissionalizante, previsto, antes de tudo, para as classes “menos privilegiadas” (FREITAG, 1986). Assim, o ensino profissionalizante ficou oficializado como ensino destinado aos pobres e menos favorecidos.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização, incentivado pelo processo de substituições de importações na produção de bens duráveis e bens de capital, foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infra-estrutura

necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro (MANFREDI, 2003).

O Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 1994).

Nesse período, a história da educação especial no Brasil aponta a década de 50 como marco inicial no surgimento de programas de treinamento vocacional e profissionalização para pessoas com deficiências, originados em instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, em escolas especiais ou similares.

É a partir dessa década que se iniciam, especialmente na Sociedade Pestalozzi do Brasil e nas APAEs, os trabalhos de capacitação e de exercício profissional destinados a aprendizes adolescentes e adultos com deficiência, nas chamadas oficinas pedagógicas e/ou protegidas.

Essa modalidade de atendimento foi e ainda é predominante para a população com deficiência mental. Assim, as oficinas pedagógicas constituíram-se como propostas de “educação profissional” e, a partir delas, as oficinas protegidas, ou seja, o chamado trabalho em regime especial, produtivo e remunerado. Outras variedades de formação incluíram desde os internatos até os trabalhos em domicílio.

Nos anos 70 o Estado, através de convênio com a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criou programas para profissionalizar adolescentes com deficiência (DAKUZAKU, 1999).

A Lei 5692/71 que institucionalizou a política de profissionalização integrou uma série de medidas governamentais que tiveram como objetivo adequar a instituição educacional à ordem vigente, em decorrência do golpe militar de 1964. Nesse sentido, essa lei introduz a obrigatoriedade da educação profissional, denominada formação especial, que, ao lado da educação geral, deveria compor a proposta educativa das escolas.

Em relação ao ensino profissionalizante, com a criação da Lei Federal nº 7.044/82, a obrigatoriedade de profissionalização no ensino de segundo grau se tornou

facultativa. Se por um lado tornou esse ensino livre das amarras da profissionalização, por outro praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas, reforçando o caráter privado desse nível de ensino.

A década de 90 no Brasil representou um período de grande desemprego, com caráter estrutural e não conjuntural. É sabido que o mundo do trabalho está a cada dia exigindo um novo perfil de trabalhador, que tenha formação sólida, que seja criativo e que seja capaz de assumir tarefas diferenciadas.

Por outro lado, foi também a partir da década de 90 que as discussões referentes à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais começaram a adquirir maior consistência. A LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu capítulo V, estatuiu que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar, de preferência, na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integração dessas pessoas.

O artigo 39 da referida LDB dispõe que a educação profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996). O artigo 59, de grande relevância para esse estudo, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais: educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Entretanto, embora essa LDB avance no sentido de propor o atendimento no âmbito da escola regular, mantém o compromisso de subvencionar as instituições especializadas assistenciais, desde que as mesmas atendam aos critérios estabelecidos pela legislação. Portanto, entendemos que essa lei reforça e contribui com o poder das instituições filantrópicas, ONG's e associações no que se refere à oferta de capacitação profissional para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Concluindo, a história da educação brasileira vem mostrando que a proposta de inclusão vem se construindo lentamente, sendo que hoje já se tem embasamento legal para garantir a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais em qualquer tipo de escola, inclusive nas escolas técnicas. Entretanto, é preciso avaliar se e como a proposta de inclusão escolar está saindo das leis e das teorias

e indo para a prática nas nossas escolas.

Pesquisas sobre a Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais

Para melhor compreender a questão da educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, explicitaremos as concepções de alguns estudiosos da área para uma compreensão mais abrangente sobre esse aspecto.

No âmbito da Educação Especial, a preparação para o trabalho, ou “profissionalização” dos portadores de deficiências vem sendo discutida a partir do pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de “normalização”² e integração social, sendo fator fundamental para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos. Logo, uma das tarefas ou metas básicas da educação de jovens e adultos portadores de deficiências é capacitá-los para exercer uma atividade profissional, e auxiliá-los em sua inserção no mercado de trabalho, formal ou informal (FERREIRA, MENDES e NUNES, 2003).

Para Viegas (2000) o compromisso da educação profissional vai além de ensinar um ofício. Profissionalizar é também elevar o nível de escolaridade dos educandos, pois se trata da formação da pessoa, e não de treinamento. O caráter educativo do processo profissionalizante precisa predominar sobre os outros aspectos, porque não se trata apenas de inserir-se no mercado, mas de envolver o educando no contexto da cidadania.

No entanto, podemos inferir que a educação e o conhecimento, particularmente na formação profissional, vêm subordinadas à lógica da produção e do mercado. Portanto, a cidadania, nesta perspectiva, não deveria ser regulada pelas leis do mercado, a fim de propiciar processos educativos de formação profissional que privilegiem condições dos cidadãos lutarem pelos seus direitos.

Silva (2000) afirma que a questão da profissionalização coloca-se no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão social. Nesse sentido, considera que a educação profissional das pessoas com deficiência enfrenta vários desafios colocados

² O princípio da normalização tem como pressuposto básico a idéia de que a todos os membros de uma sociedade deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2001).

tanto pelas políticas governamentais, no que respeita à educação profissional como sinônimo de desenvolvimento social, quanto pelas iniciativas das instituições privadas e/ou assistenciais, que priorizam nesse momento os projetos de profissionalização e inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Pereira e Teixeira (2001) afirmam que em face da importância que o mundo do trabalho assume na vida da sociedade, em qualquer período histórico, a educação profissional, enquanto parcela da qualificação profissional adquirida dentro do processo formativo, é algo que vai além de ser um componente educativo, tornando-se também um direito de toda a população apta ao trabalho.

Jannuzzi (1994) afirma que exercer uma atividade produtiva, uma atividade que resulta em um bem concreto, ou seja, um trabalho é de grande importância para a vida de todos os seres humanos. É de grande importância não apenas financeira, mas também se refere à possibilidade de levar as pessoas a serem independentes em termos sociais e pessoais. A autora ainda diz que a profissionalização é considerada uma atividade produtiva à medida que possibilita às pessoas desenvolverem um trabalho no meio em que vivem, considerando suas condições culturais e diferenças individuais, sendo assim, *“se a possibilidade de trabalho não lhe é aberta, acentua-se a sua exclusão, acentuando então a sua subordinação aos outros, esmaecendo-se a própria identidade”*.

Goyos e Manzini (1989) entendem a profissionalização como alternativa para integração social do deficiente, ou seja, acreditam que a concepção profissional e o desempenho de uma atividade produtiva constituem direito da pessoa com deficiência, e seria a estratégia principal, senão a única, para sua integração social. Segundo esses autores, na medida em que o deficiente se integra como força de trabalho, passa a vivenciar a sua cidadania.

Percebe-se que os aspectos mais ressaltados se referem à educação profissional enquanto um fator importante que contribui para que a pessoa com deficiência receba uma formação social adequada para a sua inserção no tecido social e no mundo do trabalho, como também, uma questão de cidadania. De acordo com a doutrina do direito brasileiro, cidadão é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas conseqüências. É um status ligado ao regime político, embora nem sempre possa exercer todos os seus direitos.

Neste contexto, apresentaremos a seguir algumas pesquisas recentes que têm tratado da questão da educação profissional para pessoas com necessidades

educacionais especiais, e que evidenciam a necessidade da busca de alternativas diferentes de oportunidades de educação profissional.

Meletti (1997) investigou o significado da profissionalização para indivíduos com deficiência mental institucionalizados, com experiência de trabalho no mercado competitivo e para aqueles que não haviam passado por tal experiência. Concluiu que o significado da profissionalização é distinto a depender da experiência ou não no mercado de trabalho. A profissionalização pode significar alternativa ao ócio e ao desemprego, continuidade de um atendimento educacional, aquisição de boa conduta e via de estigmatização. Como também pode significar uma via de inserção nas relações de produção e consumo, a continuidade do atendimento educacional, a preparação para o trabalho na alternativa de subcontratos e uma forma de reconhecimento pessoal e profissional. Portanto, a autora conclui que o trabalho de pessoas com deficiência institucionalizadas revela uma profissionalização restrita ao treino de habilidades específicas que são repetitivas, monótonas, com um objetivo distante da profissionalização real. Conclui que muito mais do que profissionalizar o trabalho adentra os aprendizes para repetir tarefas na maioria das vezes completamente sem significado para eles, o que forma uma mão de obra barata e alienada. Não há preocupações com o desenvolvimento e a independência, mas sim com a manutenção do status de deficiente mental atribuído aos participantes do programa.

Neves (1999) se propôs a fazer uma análise das políticas de atendimento ao portador de necessidades especiais (deficiência mental), especialmente as que privilegiam os programas de profissionalização. Constatou que além do caráter ocupacional, as oficinas, núcleos cooperativos e outros programas da área atendem a outras necessidades como a de prestar assistência ao portador de necessidades especiais, liberando a família desses cuidados e a de contribuir para a manutenção dos programas das instituições, já que as oficinas produzem para comercializar e custear suas atividades. Esses programas também cumprem o papel de controlar o índice de desemprego, já que o portador de necessidades especiais poderá permanecer maior tempo na escola, impedindo que este pressione o mercado de trabalho. Portanto, o objetivo dos programas de profissionalização, que seria integrar o portador de necessidades especiais no mercado de trabalho, está longe de ser alcançado, já que apenas um pequeno número consegue uma colocação.

Os serviços profissionalizantes oferecidos às pessoas com deficiência se dão basicamente em oficinas abrigadas. Essas oficinas situadas em instituições

especiais, proporcionam atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de incluir essas pessoas socialmente através do trabalho. Os serviços profissionalizantes são considerados uma parte do processo de formação do indivíduo com deficiência mental, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa.

Casemiro (1996) procurou desvendar qual a relação que as instituições de atendimento a pessoas portadoras de deficiência estabelecem entre a representação de deficiência mental e a capacidade intelectual destes indivíduos, como também compreender o processo de profissionalização nas instituições de atendimento a essa clientela. Constatou que nessas não há possibilidade de profissionalização uma vez que entendem que: a clientela não é capaz de se profissionalizar; o mercado de trabalho é preconceituoso e prefere a contratação de indivíduos “normais”, principalmente se tiver que cumprir as leis trabalhistas; e os indivíduos que não conseguem vencer o processo de alfabetização são considerados incapazes de exercerem qualquer atividade produtiva. Revelou que as instituições não preparam o indivíduo para efetivamente enfrentar o mercado formal de trabalho, (da mesma forma que o mercado não está preparado para recebê-lo) apenas o informal, já que só teria a possibilidade de realizar tarefas manuais e que somente as atividades intelectuais poderiam ser consideradas profissões. Assim, o trabalho das instituições que se dispõem a oferecer profissionalização pode ser resumido, segundo a autora, como um “jogo de faz de conta: a instituição faz de conta que acredita que eles são capazes de produzir e os indivíduos portadores de deficiência mental fazem de conta que estão produzindo”.

Souza (1995) procurou estabelecer, através de estudo de caso, um exemplo de metodologia prática para a preparação, colocação e acompanhamento de jovens e adultos portadores de deficiência mental no mercado competitivo de trabalho, abordando também a possibilidade deste indivíduo incluir-se no direito de acesso ao trabalho. Conclui que dificilmente alguém procurará um aluno de Educação Especial para empregar, mas se este for levado ao ambiente de trabalho e preparado para exercer determinadas tarefas, o seu êxito poderá ser como de qualquer pessoa dita normal, podendo garantir um lugar no mercado de trabalho competitivo.

Justino (1994) procurou descrever o desempenho de uma pessoa portadora de necessidades especiais (deficiência mental) num ambiente normal de trabalho. O sujeito da pesquisa demonstrou competência no desenvolvimento das atividades propostas, conforme as observações dos comportamentos apresentados no

estudo. Evidenciou-se também a sua capacidade de relacionamento no grupo, de criatividade em situações novas e de interiorização de atitudes de trabalho. Através da auto-avaliação, o sujeito se sentiu valorizado tanto pessoal, quanto profissionalmente, e também no âmbito familiar. O estudo conclui que quando um indivíduo portador de necessidades especiais é parte integrante de uma equipe de trabalho sente-se útil e produtivo. A autora defende que o aprendizado da pessoa portadora de necessidades especiais sempre que possível deve ser feito em um ambiente natural, isto é, onde realmente ocorram os fatos, pois são com as situações do cotidiano que ela precisa estar bem familiarizada, e esse é, por sua vez, um aspecto fundamental para um início de aprendizado para o jovem adulto na sua formação profissional. É imprescindível o ensino em locais fora da sala de aula para preparar os alunos a viverem em ambientes menos restritivos. É importante, entre outras alternativas, o uso de locais regulares de trabalho e o uso de modelos de treinamento baseados na comunidade.

É importante atentar que a simples transmissão de conhecimentos adquiridos não possibilita ao deficiente apropriar-se de novos conhecimentos necessários à sua interação com a realidade; ao contrário, pode servir até para a manutenção da situação vigente, e contribuir para alijá-lo cada vez mais do processo social, culminando na segregação deste. Assim, o trabalho nas oficinas não pode ser considerado como fator de equalização entre as pessoas ditas “normais” e/ou pessoas com deficiência, pois a educação brasileira é marcada pela exclusão e por políticas paliativas que privilegiam na formação profissional atividades baseadas, muitas vezes, em interesses institucionais.

Goyos (1986) procurou estudar a profissionalização de alunos deficientes mentais de oficinas abrigadas de uma escola especializada, ou seja, a maneira pela qual o processo de profissionalização desse aluno era conduzido pela escola. O estudo revelou que a profissionalização e o ensino não ocorrem, e que o objetivo de profissionalizar cumpre apenas um papel formal. Em outros termos, a escola atribui fundamentalmente maior importância à finalidade de produzir (oficinas), que a de profissionalizar ou de ensinar os alunos. Afirma que é importante que a proposta de profissionalização venha da própria escola através da discussão dos objetivos, estratégias e da relação da grande maioria das famílias. O autor defende a criação de cooperativas de serviços a serem prestados à comunidade tendo os alunos deficientes mentais como cooperados e a administração independente da administração da escola. A esta caberia oferecer estrutura técnica e educacional para a implantação da cooperativa.

Alguns problemas sugeridos pela análise desses estudos permitiram questionar se as pessoas que participam dos programas de educação para o trabalho, de fato, necessitariam de treinamento especializado, o que permite recomendar maior cautela dos estudiosos na seleção e especificação dos participantes. Em relação às lacunas sugere-se o desenvolvimento de investigações que priorizem a capacitação vocacional e a integração profissional de outras populações, além da deficiência mental, que estejam voltadas principalmente para a busca de alternativas de trabalho para os indivíduos mais prejudicados, e para o processo de educação para o trabalho no que se refere às possibilidades de treinamento e habilitação nas condições o mais normais possíveis (FERREIRA, MENDES e NUNES, 2003).

Nesta perspectiva, esses autores, apontam o sucesso de programas desenvolvidos em ambiente regular de trabalho, que é o *supported employment* ou “emprego apoiado”, que consiste em realizar o treinamento diretamente no local regular de trabalho. Segundo esses autores é uma maneira mais promissora de capacitação e integração da pessoa com deficiência no trabalho competitivo. Porém, afirmam que estes programas apresentam um custo alto, embora sejam financeiramente compensador a longo prazo, pois possibilitam autonomia do indivíduo e representa custo zero para o Estado.

Seguindo essa linha apontada pelos autores acima, podemos verificar a pesquisa de Ragazzi (2001) que aponta um modelo de programa alternativo de educação profissional proposto dentro da modalidade de emprego com apoio. Essa autora descreveu e avaliou os efeitos de um programa alternativo de capacitação profissional em ambiente natural de trabalho para pessoas com diagnóstico de deficiência mental, tendo como base a modalidade emprego com apoio. Os resultados apontaram que os participantes aprenderam a desempenhar as tarefas com qualidade e que o tempo de execução da tarefa em relação ao trabalhador não deficiente foi muito próximo na maioria das tarefas. Conclui que os participantes conseguiram trabalhar em ambiente natural com satisfação e produzir como qualquer outro trabalhador.

É necessário que a educação formal não funcione segundo o modelo empresarial, pois, atendendo às necessidades do mercado, influencia fortemente os debates e as políticas educacionais, acompanhando as tendências políticas predominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais.

Portanto, acreditamos que programas de educação profissional para indivíduos com necessidades educacionais especiais devem contemplar o trabalho na

vida do indivíduo enquanto tradução de um significado de satisfação e de participação social, como também de possibilidade de mostrar suas potencialidades, habilidades, competências, para construir uma vida mais autônoma e independente.

Entretanto, as oficinas pedagógicas e/ou protegidas, ainda em funcionamento em diversas instituições brasileiras, apresentam uma realidade pouco animadora, haja vista que propiciam o isolamento do trabalhador com deficiência do mundo externo e do próprio mundo do trabalho. Além disso, o trabalho nesse contexto é exercido por meio de subcontratos, os quais não representam os direitos dos aprendizes/trabalhadores, portanto desfavoráveis para os mesmos, e é promovido por intermédio de programas que possuem uma tessitura rígida e inadequada, diante de objetivos que se pretendam de inclusividade social. Verifica-se assim a presença de contradições resultantes do desafio de compatibilizar as atividades do ensino com as da produção, de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz/trabalhador com as necessidades do mercado, reduzindo o trabalho, categoria fundante de realização do ser social, em mero meio de sobrevivência (GOYOS, 1986; MANZINI, 1989; SILVA, 2000).

Nesse contexto de educação profissional vários autores concluem que os serviços de formação oferecidos em oficinas abrigadas ou protegidas, situados em instituições especiais ou em apêndices destas, proporcionam, segundo seus projetos pedagógicos, atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de incluir socialmente essas pessoas por meio do trabalho. Percebe-se, entretanto, em um contexto social marcado pela competitividade, que a formação profissional promovida em oficinas assume um caráter restrito de adestramento da mão-de obra, o que pode ser identificado como uma via de estigmatização.

Dessa forma, não se tem clareza dos benefícios ou dos beneficiários da formação profissional, uma vez que ser egresso de uma instituição profissionalizante dificulta a inclusão social, objetivo final das instituições que promovem a formação profissional. (AMARAL, 1994).

É necessário vislumbrar alternativas de processos educativos e de formação técnico-profissional que se articulem para uma cidadania que se constrói no processo de transformações das relações sociais vigentes. Talvez esta seja uma das lacunas e desafios a enfrentar, dentro das perspectivas trazidas pela proposta do Programa TEC NEP, enquanto política de inclusão escolar no contexto das escolas de

educação profissional, no caso, da rede federal, que poderia implicar em mudanças mais promissoras para o cenário brasileiro.

Rede Federal de Educação Tecnológica e o Programa TEC NEP

A rede federal de educação tecnológica tem suas origens no início do século passado, no ano de 1909, quando foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, pela União, por meio do Decreto n.º 7.566, pelo então presidente Nilo Peçanha.

Essas escolas foram, ao longo do tempo, destacando-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral e específica de boa qualidade, sendo consideradas "ilhas de excelência", especialmente nas regiões menos desenvolvidas do país.

O Decreto 5.154/2004 do Ministério da Educação que regulamenta o § 2º do art. 39 da Lei nº 9.394/96 prevê que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

1. *formação inicial e continuada de trabalhadores* – incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade. Deverão articular-se, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador;
- 2) *educação profissional técnica de nível médio* – será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio;
- 3) *educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação* – será organizado, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

As instituições federais de educação tecnológica oferecem ainda o Ensino Médio, que é uma etapa da educação básica que tem como objetivo desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Entre as suas finalidades específicas incluem-se a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, a serem desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica (BRASIL, 1996).

O sistema de Educação Profissional da rede federal é composto por uma

rede de escolas de nível médio e pós-médio assim constituído: Escola Técnica (ETF), Escolas Agrotécnicas (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

A maior concentração de escolas se dá na Região Nordeste (34,5%) e na Região Sudeste (28%), representando juntas, mais da metade do total das escolas. Destaca-se também a Região Sul cujo potencial atinge 21%.

As Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFET's, formam atualmente uma rede de 144 escolas, distribuídas abaixo (e conforme Anexo B).

- **36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF)** - autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio; oferece atualmente curso tecnológico em caráter experimental;
- **32 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)** - autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo ainda formação pedagógica de professores e especialistas, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio;
- **31 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais** - escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária ligadas às Universidades Federais, que oferecem cursos de nível técnico voltados tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviços, além do ensino médio;
- **43 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED)** - escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à escola a qual está vinculada;
- **01 Escola Técnica Federal** - autarquias federais que atuam prioritariamente nas áreas da indústria e de serviço, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio;
- **01 Universidade Tecnológica Federal**

No ano de 1999, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, órgão da SEESP, começou um processo de identificação na Rede Federal de Educação de escolas que já desenvolviam, de alguma forma, educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com o levantamento

estatístico inicial, constatou-se que havia 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Não há indícios de como esses dados foram levantados.

Assim, ficou constatado que o quadro de profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, indicava que ela ainda era bastante restrita. Das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, que perfaziam um total de 135, sendo na época, 29 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, 20 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 05 Escolas Técnicas Federais (ETF's), 45 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF'S) e 36 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's), apenas 30% da rede afirmavam realizar cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais (PROGRAMA TEC NEP, 2000, p.6).

Outro fator importante foi a constatação de que no Censo Escolar de 1999 (MEC/INEP/SEEC), na categoria do nível “Ensino Médio”, que agrega o Ensino Médio Regular e o Profissionalizante, o registro de 3190 alunos com necessidades educacionais especiais, significando 0,5% da matrícula total do nível (PROGRAMA TEC NEP, 2000, p. 22).

Portanto, os fatos apontavam para a necessidade de ações que estreitassem as relações entre a educação especial e a educação profissional, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede federal de educação tecnológica. 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.

Todas essas ações iniciais culminaram na criação do Programa TEC NEP, em Junho de 2000, sendo que esse programa vem sendo implementado como iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da SETEC juntamente com a SEESP.

O Programa TEC NEP visa a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. A ação deste programa está direcionada às

Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos para atividades laborais (PROGRAMA TEC NEP, 2000, p.4).

O Programa TEC NEP tem como estrutura: gestores em âmbito central, regional e estadual, além de coordenadores de núcleos de atendimento a pessoa com necessidades especiais. As atribuições de cada função serão descritas a seguir:

- 1) *gestor central* - assume o papel de coordenação de todo processo, organiza e desenvolve todas as atividades de implementação do programa em todo o Brasil;
- 2) *gestor regional* - assume o mesmo papel do central só que em nível de sua região;
- 3) *gestor estadual* - implementa as ações do programa em seu respectivo estado, ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições/organizações que militam no atendimento à pessoa com necessidades especiais;
- 4) *coordenador de núcleo* - tem como função articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição.

A criação de núcleos de apoio nas diversas instituições de ensino da rede federal é uma das ações propostas pelo Programa TEC NEP, como forma de sistematizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas IFET's. O Núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do programa TEC NEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros.

O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (PROGRAMA TEC NEP,

2000).

Para a implementação do Programa TEC NEP foram desenvolvidas atividades em três momentos. A primeira etapa envolveu a mobilização e sensibilização de diversas instituições, através da realização de oficinas de trabalho com a participação da SEMTEC, SEESP, algumas instituições federais, IBC, INES e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior Nacional. O objetivo nesse primeiro momento foi mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em seus projetos políticos pedagógicos e que as escolas federais por região elaborassem uma proposta de expansão da educação profissional em cada região onde estavam localizados. Neste encontro ficou definida a realização de cinco eventos regionais.

Esses eventos aconteceram no ano de 2000 e 2001, foram denominados oficinas regionais de trabalho, e tiveram o objetivo de consolidar o Programa TEC NEP em cada região. Esses eventos propiciaram as atividades iniciais de implementação do Programa. Como resultado desses eventos, os participantes apresentaram sugestões na área de capacitação, cursos e pesquisas.

O segundo momento constou de um estudo inicial da situação e composição da equipe de coordenação. O objetivo foi definir as instituições que teriam o papel de gestores regionais, como também levantar experiências exitosas na Rede Federal de Educação Tecnológica. A definição de 05 pólos regionais tinha o objetivo de descentralizar a gestão do processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional à pessoa com necessidades educacionais especiais, através da Rede Federal de Educação Tecnológica. Foram definidos os seguintes pólos: CEFET/PA, CEFET/RN, ETF Mato Grosso, CEFET/MG e ETF/SC.

Dentro das ações previstas para ocorrer no ano de 2001, constava uma capacitação em cada um dos cinco pólos regionais. Porém, somente aconteceu a capacitação da Região Nordeste, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Os documentos referentes ao Programa TEC NEP não apontam os motivos para a não ocorrência de capacitação nas outras regiões.

Em 2002 não foi desenvolvida nenhuma ação proposta pelo Programa TEC NEP. Nesse ano houve uma parada no Programa, que somente foi retomado em 2003. Porém, as ações só voltaram a serem desenvolvidas em 2004, ano em que foram realizadas quatro capacitações que abrangeram todas as regiões.

O terceiro momento foi o de divulgação, acompanhamento e avaliação

do Programa. Nesta etapa houve o acompanhamento e avaliação das ações iniciais do Programa TEC NEP nas diversas escolas, analisando os resultados obtidos.

Nesse sentido, percebe-se que a proposta do Programa advoga a idéia de que as instituições federais tenham um papel estratégico fundamental, como centros de referência em cada estado, no campo de uma educação profissional inclusiva onde todos tenham a garantia de acesso. Sendo assim, essas instituições que atuam na área de educação para o trabalho, podem significar mais uma possibilidade de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no sistema produtivo, um dos requisitos para o exercício da cidadania.

Em seu bojo o Programa traz a concepção de Desenvolvimento Humano adotado pelas Nações Unidas que afirma que um país desenvolvido deve ser também um país de cidadãos, onde demanda um esforço de dar ao desenvolvimento que se deseja para o país uma nova dimensão, que inclua, como manda a Constituição, a prevalência dos Direitos Humanos, mediante a não discriminação, a solidariedade, a ampliação de oportunidades para os segmentos hoje excluídos (PROGRAMA TEC NEP, 2000, p.5). R

Na proposição do Programa TEC NEP considera-se que as instituições escolares brasileiras ainda permanecem com pensamentos e práticas que desconsideram a dignidade da pessoa humana. Portanto, para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, a igualdade de oportunidades na educação profissional e no acesso ao trabalho, condição para que elas se tornem cidadãs, ainda não é uma realidade.

Nesse sentido, a proposta do Programa indica ações que busquem transformar a situação para a superação dessas dificuldades: a primeira seria a de 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.

O segundo tipo de ações seria a de efetivar, conjuntamente, ações que conduzam ao respeito e valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho. Tal consideração aponta para a necessidade de transformação nos processos educativos e na inserção produtiva do indivíduo no meio social. Indicam-se como meios para tal inverter a perspectiva social de focalizar a pessoa na sua deficiência e na sua capacidade de ajustar-se ao meio educacional e social para uma ação social que redimensione o contexto e as relações efetivas, tanto no campo educacional quanto no acesso ao mundo do trabalho, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades. Portanto, no campo

da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais não se deve enfatizar a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades, e no campo da educação profissional tornar esse segmento da população mais apto tecnologicamente, ampliando seus conhecimentos e habilidades como base para uma efetiva emancipação econômica e social.

O Programa TEC NEP traz em seu bojo três concepções gerais:

- 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;
- 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 idéia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (PROGRAMA TEC NEP, 2000).

Segundo Carneiro (2002), a experiência acumulada da rede federal de educação tecnológica no atendimento em educação profissional é um fator importante para o desenvolvimento de ações conjuntas entre a educação especial e a educação profissional, visando a definição de um projeto de expansão de oportunidades para pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir dessas considerações acerca do Programa TEC NEP, precisamos refletir sobre as possibilidades e viabilidades que os objetivos propostos neste projeto nos impõem em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, passados cinco anos de implantação do Programa TEC NEP seria importante avaliar como estaria o andamento do mesmo junto a este importante universo das 144 escolas da rede federal de educação tecnológica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada numa metodologia de estudo de campo, utilizando o questionário como instrumento para coleta de dados.

Para Gil (2002) o estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos, e seus resultados costumam ser mais fidedignos, pois são desenvolvidos no próprio local em que ocorrem os fenômenos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível menor de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

A escolha do questionário se deve ao fato de ser um instrumento que permite ao pesquisador uma informação mais precisa do que se pretende investigar e abranger uma área geográfica mais ampla. Segundo Nogueira (1975), por meio dele podem-se organizar várias perguntas para obter respostas dos participantes sem a necessidade de uma assistência ou orientação do investigador. O procedimento de análise de dados envolveu uma análise quanti-qualitativa.

Participantes

Participaram deste estudo 29 coordenadores de núcleos de escolas da rede federal de educação tecnológica, reconhecidos por portarias institucionais, representando 91% do total de núcleos de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais existentes.

O critério para definição dos participantes para a composição da amostra foi baseado nas atribuições que o coordenador exerce, sendo a pessoa que no âmbito interno da instituição, desenvolve ações para implementar o Programa TEC NEP, envolvendo pais, docentes, discentes e toda a equipe técnico-administrativa da escola.

Local

O estudo foi realizado nas escolas da rede federal de educação tecnológica, especificamente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Agrotécnicas Federais, nas Unidades Descentralizadas de Ensino e nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, conforme descrito no Quadro 1.

Procedimento

O delineamento do estudo envolveu as seguintes etapas:

1) Etapa 1- Condução dos procedimentos éticos

Num primeiro momento, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, tendo sido aprovado, conforme informa o ofício contido no Anexo C.

A seguir entramos em contato com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), órgãos do Ministério da Educação envolvidos com o Programa TEC NEP, a fim de avaliar se haveria interesse dessas secretarias num estudo de campo sobre o programa. A SEESP não respondeu à solicitação enviada e a SETEC manifestou interesse.

Quadro 1 – Localização das escolas pesquisadas por região

| Localização/Região | CEFET | EAF | UNED | ESCOLA VINCULADA | TOTAL |
|---------------------------|--------------|------------|-------------|-------------------------|--------------|
| Norte | 02 | 02 | - | - | 04 |
| Nordeste | 06 | 04 | 02 | 02 | 14 |
| Sul | 01 | 02 | 01 | 02 | 06 |
| Centro-Oeste | 01 | 01 | - | - | 02 |
| Sudeste | 01 | 01 | - | 01 | 03 |
| Total | | | | | 29 |

2) Etapa II- Pesquisa de campo

A pesquisa de campo envolveu os seguintes passos: elaboração do instrumento de coleta de dados, que foi um questionário; delimitação do universo, definição do procedimento de envio e de recepção dos questionários e a análise dos questionários que retornaram preenchidos. A seguir serão detalhados cada um dos passos:

Desenvolvimento do Questionário

Tendo em vista os objetivos do estudo foi elaborada uma versão preliminar do questionário, a partir da nossa experiência profissional, da consulta à literatura e da leitura de documentos referentes ao Programa TEC NEP.

Esta versão inicial foi então submetida ao julgamento de pesquisadores da área de educação especial, com a finalidade de se fazer uma avaliação prévia do conteúdo e dos aspectos semânticos da linguagem utilizada no instrumento. Foram oferecidas várias sugestões e alguns itens foram então modificados buscando dar mais validade para a versão final do questionário.

A seguir o questionário foi previamente encaminhado para três potenciais participantes do estudo para teste e não foi constatada necessidade de reformulação.

A versão final do questionário contemplou em linhas gerais quatro partes que visaram a caracterizar a escola e o histórico no programa na unidade em questão, os procedimentos que garantem o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal.

O questionário contém ao todo 24 questões distribuídas entre os quatro temas principais, sendo que alguns itens apresentem subitens, quando a complementação da informação é interessante para os objetivos do estudo. A versão final do questionário encontra-se no Anexo D.

Delimitação do universo

A rede federal de escolas técnicas contém 144 unidades, sendo que nem todas têm oficialmente instalado o núcleo do programa TEC NEP. Tendo em vista que a implementação desses núcleos é oficializada através de portarias institucionais, optamos por delimitar o universo do estudo à amostra das escolas que já possuíam núcleos devidamente oficializados.

Através de contato pessoal com a equipe gestora central do Programa TEC NEP da SETEC, foi solicitada uma relação do nome das instituições federais que possuíam núcleos (com portarias institucionais) do referido programa de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais, com a denominação de todos os coordenadores e respectivos e-mails. A equipe central respondeu que não possuía essas informações, mas prometeu enviar posteriormente. Entretanto, após um longo período de espera, optamos por tentar nova estratégia para obter tais informações e poder

prosseguir o estudo.

Assim, enviamos um e-mail para uma lista eletrônica de discussão já existente do Programa TEC NEP explanando os objetivos da pesquisa e solicitando aos responsáveis por núcleos em suas instituições que se dispusessem em colaborar com a pesquisa, que enviassem seus e-mails para que fossem enviados os questionários. Em seguida, algumas pessoas responderam se colocando à disposição para colaborar com a pesquisa.

Das informações obtidas constatamos que do total de 144 IFET's, 32 possuíam NAPNES (Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais) reconhecidos por portarias institucionais. Assim, a amostra ficou previamente delimitada a essas 32 unidades que possuíam núcleos oficiais do programa.

Através de comunicação via endereço eletrônico foram feitos os convites. Uma vez obtida a concordância prévia foram enviados num segundo momento os termos de consentimento livre esclarecido (ver modelo no Anexo E).

Uma vez obtida a autorização foram enviados os questionários, com uma carta explicativa via correio eletrônico, para todos os coordenadores que consentiram em participar da pesquisa. Dos 32 (trinta e dois) questionários encaminhados, 29 (vinte e nove) retornaram preenchidos, ou seja, totalizando aproximadamente 91% do universo.

Análise dos dados obtidos a partir dos questionários preenchidos

Os questionários foram tabulados tendo como linha condutora os aspectos da questão e dos objetivos da pesquisa. Após a coleta, os dados foram selecionados buscando a organização das informações de modo a agrupá-las em categorias, segundo a orientação de Minayo (1994).

Tomando como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), optou-se em categorizar os conteúdos, pois a categorização fornece por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A análise categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.

Os dados dos 29 questionários foram contabilizados para cada categoria e subcategoria encontrada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão descritos os resultados obtidos a partir dos 29 questionários preenchidos e devolvidos. Os resultados serão descritos na forma de itens que sintetizam as informações obtidas nos seguintes aspectos:

- A. Características dos informantes e das instituições
- B. Histórico da implementação do Programa TEC NEP nas escolas
- C. Características do Processo Seletivo
- D. As matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais
- E. Suporte das parcerias
- F. Estratégias para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais
- G. Permanência dos alunos nas Escolas da Rede Federal
- H. Inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho
- I. Financiamento do programa
- J. Dificuldades de implementação e gerenciamento
- K. Impactos do programa
- L. Sugestões e considerações

A - Características dos informantes e das instituições

O Quadro 2 ilustra as informações sobre as instituições e a atuação profissional de cada participante da pesquisa.

Os informantes foram 29 (vinte e nove) coordenadores de núcleos, sendo onze de CEFET's (E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8, E9, E10, E11), dez de EAF's (E12,E13, E14, E15,E16,E17,E18,E19,E20,E21), três de UNED's (E22, E23, E24) e cinco de Escolas Vinculadas às Universidades (E25,E26,E27,E28,E29).

A função de coordenador de núcleo exige disponibilidade de tempo para exercer as funções que são atribuídas ao cargo, no entanto, constatou-se que dois dos participantes (E14, E27) exerciam simultaneamente os cargos de diretor e coordenador de núcleo. Esta situação pode estar atrelada ao fato da função de coordenador de núcleo não possuir gratificação. Verificamos ainda que o coordenador de núcleo não possui

poder decisório sobre nenhuma ação, pois o NAPNEE (Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais) é apenas um setor na escola que responde pelas ações do Programa TEC NEP.

Quadro 2 - Caracterização das instituições e dos informantes

| Participantes | Tipo de rede | Cargo |
|----------------------|---------------------|---------------------------|
| E1 | CEFET | Professor |
| E2 | CEFET | Psicóloga |
| E3 | CEFET | Professor |
| E4 | CEFET | Assistente Social |
| E5 | CEFET | Psicóloga |
| E6 | CEFET | Assistente Administrativo |
| E7 | CEFET | Professor |
| E8 | CEFET | Pedagoga |
| E9 | CEFET | Pedagoga |
| E10 | CEFET | Pedagoga |
| E11 | CEFET | Professor |
| E12 | EAF | Psicóloga |
| E13 | EAF | Pedagoga |
| E14 | EAF | Professor/Diretor |
| E15 | EAF | Psicóloga |
| E16 | EAF | Pedagoga |
| E17 | EAF | Psicóloga |
| E18 | EAF | Pedagoga |
| E19 | EAF | Professor |
| E20 | EAF | Professor |
| E21 | EAF | Professor |
| E22 | UNED | Assistente Social |
| E23 | UNED | Assistente de Aluno |
| E24 | UNED | Professor |
| E25 | Escola Vinculada | Pedagoga |
| E26 | Escola Vinculada | Professor |
| E27 | Escola Vinculada | Professor/Diretor |
| E28 | Escola Vinculada | Terapeuta Ocupacional |
| E29 | Escola Vinculada | Professor |

Outro aspecto a ser ressaltado é que oito participantes (E1, E3, E6, E7, E9, E14, E24, E27) tinham cursado o Mestrado, sendo que cinco deles (E3, E7, E9, E14, E24) afirmaram possuir pós-graduação relacionada à área de Educação, as demais foram relacionadas à formação acadêmica. Observa-se também que apenas dois participantes (E6, E23) exerciam função que requeria escolaridade em nível de segundo grau.

É importante salientar que não existem critérios para ocupar o cargo de coordenador de núcleo, o diretor de cada escola é que escolhe quem vai ocupar a função.

As escolas da rede federal, que são os CEFET's, EAF's, UNED's e Escolas Vinculadas às Universidades e Universidade Tecnológica Federal oferecem cursos para a comunidade de formação inicial e continuada, técnico, tecnológico, como também, ensino médio, graduação e pós-graduação. O quadro 3 apresenta todos os cursos e níveis oferecidos pelos CEFET's.

Quadro 3 – Cursos e níveis oferecidos pelos CEFET's

| Escolas | Cursos | Nível |
|----------------|---|------------------|
| E1 | Línguas, Joalheria, Educação Ambiental | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Informática, Turismo, Controle Ambiental, Geologia e Mineração, Segurança no Trabalho | Técnico |
| | Produção da construção civil, automação industrial, materiais, controle ambiental, desenvolvimento de softwares, comércio exterior, lazer e qualidade de vida, Licenciatura em Geografia e Física | Tecnológico |
| E2 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária, Zootecnia, Agricultura, Agroindústria, Informática | Técnico |
| | Irrigação e Drenagem, Sistema de Informação | Tecnológico |
| E3 | Informática, Horticultura Atividades Físicas | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Enologia, Agropecuária com habilitação em Agricultura, Zootecnia ou Agroindústria, Informática e Enologia | Técnico |
| | Viticultura e Enologia | Tecnológico |
| E4 | Informática | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Administração, Contabilidade, Edificações, Estradas, Saneamento, Tecnologia Ambiental, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica, Refrigeração, Segurança do Trabalho, Secretariado, Música, Artes Plásticas, Informática | Técnico |

| | | |
|----|---|------------------|
| | Radiologia, Sensoriamento Remoto, Secretariado Executivo, Sistemas de Informação, Comércio Exterior, Ciências Imobiliárias, Alimentos, Gestão de Recursos Humanos, Meio Ambiente, Redes de Comunicação Licenciatura em Matemática, Química, Física e Biologia | Tecnológico |
| E5 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Construções Prediais, Serviços Hoteleiros, Informática, Eletrotécnica, Eletromecânica Segurança no Trabalho, | Técnico |
| | Ecoturismo, Saneamento Ambiental | Tecnológico |
| E6 | Informática | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Calçados, Edificações (Construção de Edifícios e Planejamentos e Projetos), Eletromecânica, Calçados, Eletromecânica, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica (Automação Industrial), Equipamentos para a área de Saúde, Informática Industrial, Mecânica, Mineração, Química, Sistema Viário, Transporte e Trânsito, Turismo e Lazer, Vestuário | Técnico |
| | Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial, Tecnologia em Radiologia | Tecnológico |
| | Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia de Produção Civil | Graduação |
| | Mestrado em Modelagem Matemática e Computacional, Mestrado em Educação Tecnológica | Pós-Graduação |
| | | |
| E7 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Segurança no Trabalho, Edificações, Química, Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Enfermagem, Saneamento, Turismo | Técnico |
| | Radiologia, Gestão Ambiental, Sistema de Informação | Tecnológico |
| E8 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Edificações, Eletrotécnica, Instalações e Manutenção Eletrônica, Automação e Controle Industrial, Manutenção Mecânica Industrial, Operação de Processos Industriais Químicos, Análise Química, Turismo e Hospitalidade | Técnico |
| | Administração (Hotelaria), Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Industrial Elétrica, Processos de Polimerização | Tecnólogo |
| E9 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Eletromecânica, Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia, | |

| | | |
|-----|---|-----------------|
| | Edificações, Programação de Computadores, Segurança no Trabalho, Saneamento Ambiental | Técnico |
| | Licenciatura Plena em Biologia, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Física, Licenciatura Plena em Química, Licenciatura Plena em Informática, Engenharia Elétrica Industrial, Engenharia Mecânica Industrial, Tecnologia em Eletrônica Industrial | Tecnólogo |
| | Mestrado Engenharia de Materiais | Pós-Graduação |
| E10 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agrimensura, Informática, Fotogrametria, Geodésia e Cartografia, Design, Edificações, Estradas, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Mineração, Telecomunicações, Turismo, Aqüicultura, Mecânica, Metalurgia, Saneamento | Técnico |
| | Licenciatura Plena Biologia, Física, Geografia, Matemática, Química, Saúde Pública, Desenvolvimento de Sistema de Informação | Tecnólogo |
| E11 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Informática, Edificações, Química, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Mecânica, Gestão Ambiental e Industrial, Segurança no Trabalho | Técnico |
| | Desenvolvimento de software, Produção Publicitária Licenciaturas Química e Ciências Biológicas | Tecnólogo |

Verificou-se que todas as escolas ofereciam o ensino médio e cursos no nível técnico e tecnológico. Entretanto, somente as escolas E6 e E9 ofereciam pós-graduação. As escolas E2, E5, E7, E8, E9, E10, E11 não ofereciam cursos de formação inicial e continuada.

O Decreto 5.154/2004 estatuiu que os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores incluíam a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, tendo como objetivo a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. É possível observar no Quadro 3, que a maioria dos CEFET's oferecia cursos de formação inicial e continuada, que geralmente são cursos rápidos, ou seja, com carga horária reduzida, nos quais as pessoas obtêm uma qualificação em curto período de tempo. Manfredi (2003) afirma que no Brasil, esse nível ganha certa relevância, em razão da grande dívida social que o país vem acumulando em vastos segmentos da população jovem e adulta, por causa da persistência de altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização.

O Quadro 4 apresenta todos os cursos e níveis ofertados pelas Escolas Agrotécnicas Federais. Observa-se que todas as escolas ofereciam o ensino médio e cursos no nível técnico. As escolas E13, E15, E18, E21 ofertavam cursos no nível tecnológico. Quanto ao curso de formação inicial e continuada, apenas E12 tinha cursos neste nível de ensino.

Quadro 4 – Cursos e níveis oferecidos pelas EAF's

| Escolas | Cursos | Nível |
|----------------|---|--------------------------------|
| E12 | Informática Básica e Libras | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária habilitação em Agroindústria, Informática habilitação em análise e programação de computadores | Técnico |
| | Manejo Florestal | Pós-Graduação (Especialização) |
| E13 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária, Agroindústria, Enfermagem, Informática | Técnico |
| | Cafeicultura | Tecnológico |
| E14 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária, Agrícola (Habilitação em Agricultura e Zootecnia) | Técnico |
| E15 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Pecuária, Agricultura | Técnico |
| | Laticínios | Tecnológico |
| E16 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária | Técnico |
| E17 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária, Informática, Turismo e Hospitalidade | Técnico |
| E18 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária, Alimentos, Informática, Enfermagem, Agroturismo | Técnico |
| | Lácteos, Carnéos e Produtos de Origem Vegetal | Tecnológico |
| E19 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Agropecuária | Técnico |
| E 20 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Informática, Zootecnia, Agricultura, Meio Ambiente, Agropecuária | Técnico |
| E 21 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agricultura, Desenvolvimento Social | Técnico |
| | Irrigação e Drenagem | Tecnológico |

Podemos observar uma especificidade na escola E12 que oferecia o curso de LIBRAS no nível de formação inicial e continuada. Libras é a sigla da “Língua Brasileira de Sinais”, que é considerada a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Enquanto língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental lingüístico.

O Quadro 5 apresenta os cursos e níveis ofertados pela Unidades Descentralizadas de Ensino, onde destacamos a escola E24 que é a única instituição pesquisada que oferecia o ensino médio bilíngüe. A proposta de currículo do curso de Ensino Médio Bilíngüe foi elaborada a partir de questões que afetavam diretamente a vida do surdo na sua cotidianidade. A diferença e a identidade surda são os elementos norteadores na construção do currículo e por esse viés, emergem questões relacionadas à filosofia educacional, à pedagogia visual e a concepções teóricas (Projeto Curricular do Ensino Médio Bilíngüe, 2003).

Quadro 5 – Cursos e níveis oferecidos pelas UNED’s

| Escolas | Cursos | Nível |
|----------------|--|------------------|
| E 22 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Processamento em Alimentos e Bebidas, Edificações, Eletrotécnica, Enfermagem | Técnico |
| E23 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Informática, Enfermagem, Licenciatura Matemática | Tecnólogo |
| E24 | Educação de Jovens e Adultos Bilíngüe com Profissionalização em Informática Básica | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Ensino Médio Bilíngüe | Educação Básica |
| | Refrigeração e Ar Condicionado, Telecomunicações | Técnico |
| | Redes Multimídia e Telefonia | Tecnológico |

O Quadro 6 apresenta todos os cursos e níveis oferecidos pelas Escolas Vinculadas às Universidades. Verifica-se que todas as escolas ofereciam o ensino médio e cursos no nível técnico, e que apenas E25 oferecia curso de formação inicial e continuada.

Quadro 6 – Cursos e níveis oferecidos pelas Escolas Vinculadas às Universidades

| Escolas | Cursos | Nível |
|----------------|--|------------------|
| E25 | Informática, Cultura Surda e LIBRAS | Formação Inicial |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Analista de Processos (Química), Biotecnologia, Contabilidade, Gestão, Monitoramento e Controle Ambiental, Redes de Computadores, Secretariado, Segurança no Trabalho, Sistemas de Informação, Transações Imobiliárias | Técnico |
| E26 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Eletrotécnica, Informática, Eletromecânica, Mecânica, Metalurgia, Edificações, Estradas, Turismo, Transporte, Design | Técnico |
| E27 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agricultura e Pecuária Agropecuária, Agroindustrial, Informática, Química (Habilitação Carnes e Derivados) | Técnico |
| E28 | Ensino Fundamental | Educação Básica |
| | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Enfermagem | Técnico |
| E29 | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Agropecuária, Administração e Marketing | Técnico |

B. Histórico da implementação do Programa TEC NEP nas escolas

A criação de “Núcleos para Atendimento à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais” é uma das propostas do Programa TEC NEP. Entretanto, cabe destacar que embora as escolas possam ter núcleos e coordenadores instituídos, isso não significa que as mesmas possuam um setor específico, em termos de estrutura física, para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais; e nem que o núcleo conste do organograma da escola. Além disso, cabe dizer que os núcleos não têm autonomia para tomar decisões, e geralmente estão vinculados a setores hierarquicamente superiores aos quais têm que responder.

O Programa TEC NEP iniciou suas atividades no ano de 2000. Através dos dados da Figura 1, podemos verificar o número de escolas que implantaram tais núcleos ao longo dos anos, segundo relato dos informantes.

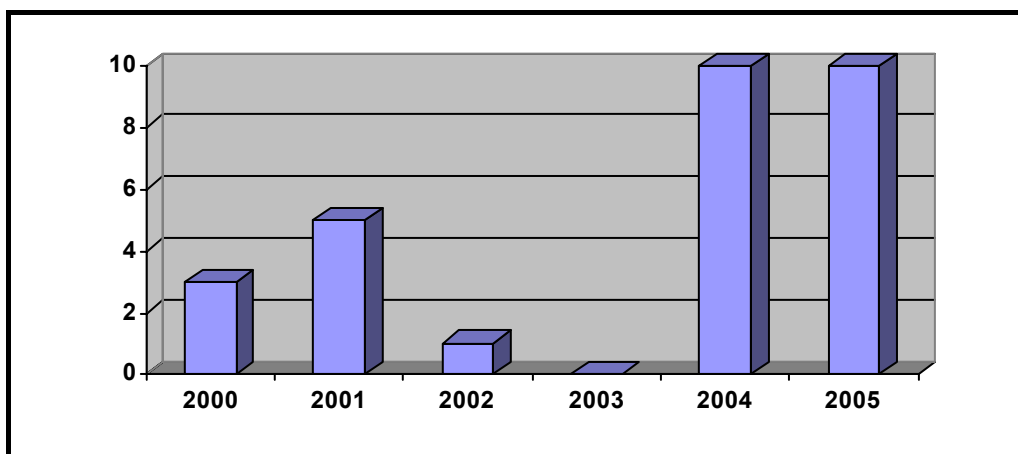


Figura 1. Número de escolas que implantaram o Programa TEC NEP desde o ano de seu início (2000) até 2005.

No ano 2000, em que teve início o programa, três das escolas implantaram o Programa TEC NEP. Em 2001, mais cinco novas escolas aderiram ao Programa, totalizando oito escolas. Em 2002, o programa foi implantado em apenas uma nova escola, somando nove escolas com núcleos.

Durante o ano de 2003, verifica-se que nenhuma escola implantou o programa, o que se deve ao fato da paralisação dos trabalhos neste ano. Esta interrupção na evolução do programa pode estar relacionado ao fato do Brasil presenciar um momento de mudança de governo e conseqüente reestruturação na área da educação.

Em 2004 e 2005, houve uma retomada do programa e 10 escolas implantaram seus núcleos em cada ano, totalizando 19 escolas em 2004, e 29 escolas em 2005. Supõe-se que este crescimento esteja ligado a realização das capacitações regionais de docentes e técnicos-administrativos para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, que culminou com a aceleração na implantação dos núcleos.

Assim, constata-se que depois de um início ainda tímido nos três primeiros anos, ocorreu uma parada no programa em 2003, que é seguida por uma fase de aceleração, onde o número de escolas com núcleos dobra ao final de 2004, e o número de escolas com núcleos tem um crescimento de 50% em 2005. Portanto pode-se concluir que a maioria dos núcleos, ou seja, 20 dos 29 investigados, foram recentemente implantados, tendo apenas de um a dois anos de duração. Os demais possuem de quatro a seis anos de existência.

De qualquer forma pode-se concluir que a implantação de núcleos de atendimento à pessoa com necessidades especiais, se configura como um indicador importante da abertura dessas instituições para a proposta de inclusão escolar. Entretanto, caberia ressaltar que apenas 32 escolas, das 144 existentes na rede federal, possuíam núcleos implantados até o ano de 2005, ou seja, apenas cerca de 22% das escolas. Cabe lembrar que das 32 escolas com núcleo formalmente instituído, três não devolveram o questionário do estudo preenchido. Portanto, pode-se dizer que passados seis anos desde sua implementação, o programa ainda tem abrangência limitada, posto que atinge apenas cerca de um quinto desta rede federal de ensino.

C. Características do Processo Seletivo

No que se refere ao processo de seleção desses alunos para ingresso na escola, a maioria informou não dispor de recursos específicos ou diferenciados para selecionar essa clientela, ou seja, os alunos concorrem para os mesmos cursos em processo comum a todos os candidatos. Apenas quatro escolas informaram ter previsão ou já ter realizado processo seletivo especial, com vagas direcionadas especificamente às pessoas com necessidades educacionais especiais, como pode ser constatado nos seguintes relatos extraídos dos questionários devolvidos:

“Desde 2002, o aluno com necessidades educacionais especiais pode ingressar na escola através da reserva de vagas” (E5).

“A partir dos processos seletivos de 2006, 5% das vagas em todos os cursos” (E8).

“Até 2005 não existia. Está previsto para 2006, 5% de cada curso” (E9).

“Até então, como todos os outros. A partir deste ano 1% foram reservadas para esses alunos, em todos os cursos e será mais 1% a cada ano até completar 5% das vagas” (E13).

Uma das escolas não informou como ocorre a seleção, mas apontou que não faz processo seletivo diferenciado para ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais, justificando a falta de escolaridade dos alunos, conforme relato a seguir:

“Após a implantação do NAPNE começamos uma pesquisa junto às escolas especializadas e associações que cuidam dos PNE’s, e percebemos que o nível de escolaridade não atingia o técnico profissionalizante” (E6).

Outra escola apontou um processo diferenciado, afirmando que não há reserva de vagas conforme relato a seguir:

“Para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos Bilingüe com Profissionalização é um teste de classificação, tendo a prova de Libras, Português e Matemática” (E24).

A questão da reserva de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais vem sendo amplamente discutida nos seminários e reuniões do Programa TEC NEP, mas ainda não há diretrizes definidas sobre o assunto. Podemos perceber, entretanto, que algumas escolas já se anteciparam e adotaram seus próprios sistemas de reserva de vagas.

Esta perspectiva de que mudanças na área da educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. Com a idéia de que uma nova educação se faria bastando criar condições de imposição legal aos sistemas educacionais, desconsiderando a participação dos sujeitos que a materializam, a complexidade das relações sociais, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ocorrerão mudanças no sentido anunciado . O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com necessidades educacionais especiais, no interior da escola, sem, contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos.

De qualquer forma pode-se concluir que sem um processo seletivo diferenciado, dificilmente essa clientela terá acesso às escolas federais. Portanto, faz-se necessário que sejam criadas alternativas de ingresso nessas instituições, uma vez que sem adequações necessárias para os diversos tipos de deficiência, provavelmente, muitos alunos ficarão excluídos do processo seletivo. Enfim, para que a reserva de vagas fosse efetivamente aplicada, seria necessário uma adequação às diversas situações dos candidatos com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, é preciso considerar que a reserva de vagas poderia garantir apenas a entrada dos alunos nas instituições federais, mas seria preciso uma preocupação com o acompanhamento deste aluno, pois os mesmos terão que ser capacitados para ingresso no mercado de trabalho. Portanto, há a necessidade de

políticas públicas capazes de propiciar igualdade material de condições para a vida em sociedade, garantindo a estas pessoas tratamento especial a fim de equiparar as oportunidades. No entanto, é preciso ressaltar que, podemos ter nas mudanças legais um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Para que haja um número maior de inscritos para realizar o processo seletivo, as escolas realizam uma divulgação que geralmente abrange um público expressivo. Entretanto os dados apontaram que a maioria (66%) das escolas não faz divulgação do processo seletivo direcionado para a clientela que apresenta necessidades educacionais especiais, talvez devido ao fato delas não se sentirem preparadas para receber essa clientela.

Dentre as escolas que apontaram fazer divulgação dirigida para este público alvo, somente uma (E1) afirmou que é feita através de uma comunicação oral aos dirigentes das instituições de apoio aos portadores de deficiências, que se encarregam de comunicar aos alunos; como também, através do envio de cartazes, marcadores de livro e outros tipos de materiais de divulgação.

A E10 afirma que faz divulgação dirigida para as Unidades de Ensino Especializadas em Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e Associações que atuam com Pessoas com Necessidades Especiais.

D- As matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais

Quando questionados sobre o histórico de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, os informantes apontaram que 19 das escolas já tinham essa prática instituída antes mesmo da implantação do Programa TEC NEP. O Quadro 7 apresenta as informações sobre os cursos, níveis, em função do tipo de deficiência.

Quadro 7. Tipo de deficiência, cursos e níveis nas escolas que já possuíam alunos com necessidades educacionais especiais antes da implantação do Programa TEC NEP

| Escola | Tipo de Deficiência | Curso | Nível |
|---------------|----------------------------------|--|------------------|
| E1 | Física, Auditiva e Mental | Joalheria, Lapidação, Artesanato Mineral | Formação Inicial |
| | Física | Técnico | Técnico |
| E2 | Auditiva e Física | Informática | Técnico |
| E4 | Física, Visual, Auditiva | Ensino Médio | Técnico |
| | Física, Visual | Informática, Edificações, Administração | Técnico |
| E5 | Física | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Física | Informática | Técnico |
| E6 | Não soube informar | | |
| E7 | Não soube informar | | |
| E8 | Visual | Radialismo | Técnico |
| | Física | Ensino Médio | Educação Básica |
| E9 | Mental, Visual, Física, Auditiva | Flores, Cabeleireiro, Manicure e Pedicure, Culinária | Formação Inicial |
| E10 | Não soube informar | | |
| E11 | Auditiva | Ensino Médio | Educação Básica |
| | Visual e Física | Não sabia informar | Técnico |
| | Visual e Física | Não sabia informar | Formação Inicial |
| E12 | Física | Agropecuária | Técnico |
| E13 | Visual | Agropecuária | Técnico |
| | Física | Agropecuária | Técnico |
| E17 | Visual | Agropecuária | Técnico |
| | Auditiva | Agropecuária | Técnico |
| E19 | Física e Visual | Agropecuária | Técnico |
| E21 | Física | Agrícola e Desenvolvimento Social | Técnico |
| | Auditiva | Desenvolvimento Social | Técnico |
| E 24 | Auditiva | Ensino Médio | Técnico |
| | Auditiva | Ed. de Jovens e Adultos Bilíngüe com Profissionalização em Desenho Técnico | Formação Inicial |
| | | Informática Básica, tecelagem, manutenção de ar condicionado, | |

| | | | |
|-----|--------|--|--------------------|
| | | montagem de placas de circuito impresso, instalações prediais, Desenho Arquitetônico | |
| E27 | Física | Agricultura, Pecuária | Técnico |
| E28 | Mental | Não soube informar | Educação Básica |
| | Física | Não soube informar | Ensino Fundamental |
| E29 | Física | Agropecuária | Técnico |

Podemos observar que todas as escolas que informaram inserção prévia tinham em seus cursos, somente E17 e E24 não tinham em seus cursos alunos com deficiência física, fato que pode estar relacionado a uma maior facilidade de ingresso nas escolas federais para alunos nesta condição. Em relação aos portadores de deficiência sensoriais, havia oito e, sete escolas respectivamente que tinham tido alunos com deficiência auditiva e visual. Entretanto, foram encontradas apenas três escolas com informações de matrículas prévias de portadores de deficiência mental. Provavelmente a falta de adaptação ao processo seletivo pode ser um fato que contribuiu para a limitação do ingresso de pessoas com deficiências sensoriais, e principalmente mental.

As escolas E6 e E7 informaram que já haviam tido histórico de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, porém, a primeira não sabia informar de quais tipos, pois já havia algum tempo que esses alunos haviam passado pela escola. A escola E7 não tinha anteriormente a preocupação de identificar o tipo de deficiência dos alunos.

Como motivos para a falta de matrícula anterior no programa, os informantes das escolas E3, E14, E15, E16, E18, E20, E22, E23, E25 e E26 justificaram: dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais de conseguir material de estudo para concorrer no processo seletivo; falta de divulgação do processo de seleção; falta de recursos humanos para atender essa clientela, desinteresse por parte desses alunos em submeterem-se ao processo seletivo, falta de procura, falta de pessoas preparadas para identificar as diversas necessidades especiais, barreiras arquitetônicas e falta de iniciativa da escola para trabalhar com essa clientela.

O Programa TEC NEP previa a inserção e atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas que fazem parte da rede federal de educação tecnológica, e os quadros 8, 9, 10 e 11 apresentam, respectivamente, o número

de matrículas em 2005 por escola, segundo os tipos de cursos, níveis de ensino, tipos de deficiências, nos CEFET's, EAF's, UNED's e Escolas Vinculadas às Universidades.

Quadro 8 – Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelos CEFET's

| Escolas | Cursos | Níveis | Tipo de Deficiência | Número de alunos |
|------------------------|---|------------------|---------------------|------------------|
| E1 | Joalheria | Formação Inicial | Mental | 6 |
| | Educação Ambiental | | Física | 3 |
| | | | Visual | 1 |
| | Ensino Médio | Educação Básica | Física | 3 |
| | Não sabia informar | Técnico | Física | 1 |
| E2 | Agropecuária | Técnico | Auditiva | 2 |
| E3 | Informática | Formação Inicial | Visual | 5 |
| | Horticultura | | | 5 |
| | Atividades Físicas | | | 5 |
| E4 | Ensino Médio | Educação Básica | Visual | 2 |
| | | | Auditiva | 3 |
| | | | Física | 2 |
| | | | Mental educável | 14 |
| | Administração | Técnico | Visual | 3 |
| | Informática | | Auditiva | 1 |
| | Artes Plásticas | | Física | 2 |
| | Edificações | | Mental | 1 |
| Sistema de Informática | Tecnológico | Física | 2 | |
| E5 | Ensino Médio | Educação Básica | Mental | 5 |
| | | | Física | 10 |
| | | | Auditiva | 5 |
| | Segurança no Trabalho | Técnico | Mental | 1 |
| | | | Física | 2 |
| | | | Visual | 1 |
| | | | Visual | 1 |
| | Construções Prediais | Técnico | Visual | 1 |
| | Serviços Hoteleiros | | Visual | 1 |
| | | | Mental | 2 |
| | Informática | Técnico | Física | 1 |
| | Eletrotécnica | | Física | 1 |
| Eletromecânica | Auditiva | | 1 | |
| Ecoturismo | Tecnológico | Física | 2 | |
| Saneamento Ambiental | | Física | 3 | |
| E6 | Informática | Formação Inicial | Visual | 12 |
| E7 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |

| | | | | |
|--------------|--------------------|-----------------|----------|-----|
| E8 | Ensino Médio | Educação Básica | Física | 05 |
| | | | Auditiva | 10 |
| E9 | Ensino Médio | Educação Básica | Física | 01 |
| E10 | Não soube informar | | | |
| E11 | Software | Tecnológico | Física | 01 |
| TOTAL | | | | 126 |

Das 29 escolas investigadas, 10 eram CEFET's, e tinham 126 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. O número de alunos variou de 1 a 36 por escola, com destaques para E4 e E5, que juntas respondem por cerca de 52% das matrículas pois contabilizavam respectivamente, 36 e 30 matrículas de alunos das quatro categorias de deficiências. O informante de E10 afirmou que a escola atendia alunos com necessidades educacionais especiais, mas que não era possível relacionar os mesmos, pois o núcleo atuava em sigilo, portanto, não identificando os alunos com necessidades educacionais especiais. O coordenador do núcleo de E7 não informou nenhuma matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em 2005.

Quadro 9 – Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelas EAF's

| Escolas | Cursos | Níveis | Tipo de Deficiência | Número de alunos |
|----------------|---|------------------|----------------------------|-------------------------|
| E12 | *Libras | Formação Inicial | Auditiva | 8 |
| | Informática Básica | | Física | 1 |
| | Agropecuária | Técnico | Física | 2 |
| E13 | Ensino Médio | Educação Básica | Visual | 1 |
| | | | Mental | 1 |
| | Agropecuária | Técnico | Mental | 2 |
| | Informática | Técnico | Física | 1 |
| | Agroindústria | Técnico | Física | 1 |
| E14 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |
| E15 | Ensino Médio | Educação Básica | Deficiência Mental Leve | 1 |
| | Pecuária | Técnico | Deficiência Mental Leve | 1 |
| E16 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |
| E17 | Agropecuária | Técnico | Auditiva | 2 |
| | | | Visual | 1 |
| E18 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |

| | | | | |
|--------------|---|------------------|------------------|-----------|
| E19 | Horticultura | Formação Inicial | Mental | 30 |
| E20 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |
| E21 | Agrícola | Técnico | Condutas Típicas | 01 |
| | Desenvolv. Social | Técnico | Física | 01 |
| TOTAL | | | | 54 |

***LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais é a linguagem utilizada pelos surdos.

Das 29 escolas investigadas 10 eram EAF's, sendo que quatro delas apesar de terem os núcleos não tinham alunos com deficiências matriculados. As seis EAF's restantes contabilizavam um total de 54 matrículas de alunos com deficiências, havendo uma variação de 2 a 30 matrículas por escola, com destaque para E19 que respondia por 30 das matrículas (55%) de alunos com deficiência mental em um único curso (Horticultura).

Quadro 10 – Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelas Unidades Descentralizadas de Ensino

| Escolas | Cursos | Níveis | Tipo de Deficiência | Número de alunos |
|----------------|--|------------------|----------------------------|-------------------------|
| E22 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |
| E23 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |
| E24 | Formação Continuada (Informática Básica, Português Instrumental e Manutenção de Ar Condicionado) | Formação Inicial | Auditiva | 86 |
| | Educação de Jovens e Adultos Bilíngüe com Profissionalização em Informática Básica | | | 66 |
| | Ensino Médio Bilíngüe | Educação Básica | Auditiva | 20 |
| TOTAL | | | | 172 |

Das 29 escolas investigadas três eram Unidades Descentralizadas de Ensino, sendo que duas delas apesar de terem núcleo não tinham alunos com deficiências matriculados. Apenas E24 respondia pelas 172 matrículas encontradas neste tipo de escola, sendo que todas eram exclusivamente de alunos com deficiência auditiva.

Das 29 escolas investigadas cinco eram Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, sendo que apenas uma delas não notificou nenhuma matrícula de alunos com deficiências em 2005. O número de matrículas de alunos com deficiência nas cinco Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades investigadas variou de 1 a 16, com destaque para E25 que concentrava cerca de 59 % das matrículas (16 das 27).

Quadro 11 – Cursos, níveis, tipo de deficiência e número de alunos atendidos pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades

| Escolas | Cursos | Níveis | Tipo de Deficiência | Número de alunos |
|--------------|---|------------------|---------------------|------------------|
| E25 | Informática | Formação Inicial | Auditiva | 6 |
| | | | Visual | 8 |
| | Cultura Surda e Libras | | Mental | 2 |
| E26 | Edificações | Técnico | Auditiva | 1 |
| E27 | Agricultura e Pecuária Agroindustrial | Técnico | Mental | 1 |
| | | | Física | 1 |
| E28 | Ensino Fundamental | Educação Básica | Mental | 1 |
| | | | Física | 2 |
| | | | Auditiva | 2 |
| | Enfermagem | Técnico | Visual | 3 |
| E29 | Não atendiam alunos com necessidades educacionais especiais | | | |
| TOTAL | | | | 27 |

Portanto, da amostra das 29 escolas estudadas, 21 notificaram matrículas de alunos com deficiências em 2005, lembrando que havia 19 escolas que já tinham tido este tipo de aluno antes mesmo do início do Programa.

Os dados apontam ainda que do total de 379 alunos inseridos nas escolas da rede federal, 244 (65%) estavam em cursos de formação inicial e continuada, 83 (22%) no ensino médio, 39 (11%) em cursos técnicos e 8 (2%) em cursos tecnológicos, 3 (1%) no ensino fundamental. É importante frisar que os alunos dos cursos de formação inicial e continuada não contabilizam para efeito de censo de matrícula. Portanto, podemos constatar a matrícula de 130 alunos, pois 249 estavam em cursos de formação inicial e continuada.

Verificamos ainda através dos Quadros 3, 4, 5 e 6 que embora todas as escolas participantes ofertassem cursos em nível de ensino médio, verificamos nos Quadros 8, 9, 10 e 11, que apenas 8 escolas (E1, E4, E5, E8, E9, E13, E15 e E24) tinham alunos com deficiências matriculados em cursos nesse nível de ensino.

Portanto, observa-se que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal ainda é pouco expressivo, fato que pode estar relacionado às condições de acesso desta população nessas instituições, visto que só podem ingressar através de exame seletivo.

Além disso, observa-se que o número de alunos por escola variou bastante, indicando ainda a concentração de matrículas em algumas poucas unidades. Na verdade, apenas quatro das 29 escolas (E4, E5, E19 e E24) concentraram cerca de 71% do total das 379 matrículas de alunos com deficiências, porém, em cursos de formação inicial e continuada. Considerando-se que em oito das 29 escolas não foram notificados nenhuma matrícula de alunos com deficiência (E7, E14, E16, E18, E20, E22, E23 e E29) e em uma das escolas o coordenador do núcleo não soube informar (E10), conclui-se que o restante das matrículas estiveram pulverizadas nas demais escolas.

Em relação ao número significativo de alunos nos cursos de formação inicial e continuada, podemos constatar o que nos mostra a história dos primórdios da Educação Profissional, ou seja, cursos de qualidade inferior para as classes menos favorecidas e excluídas da sociedade.

Caber ressaltar, entretanto, que houve um avanço no número de escolas com matrículas de alunos com deficiência mental, pois apenas três escolas (E1, E9 e E28) informaram matrículas deste tipo de aluno antes do programa, e em 2005 este número ampliou para nove escolas (E1, E4, E5, E13, E15, E19, E25, E27 e E28).

Por outro lado, houve uma diminuição no número de escolas com matrículas de alunos com deficiência física, pois antes do programa eram 14 escolas (E1, E2, E4, E5, E8, E9, E11, E12, E13, E19, E21, E27, E28, E29) e em 2005 passaram a ser 11 as escolas com matrículas deste tipo de aluno (E1, E4, E5, E8, E9, E11, E12, E13, E21, E27, E28).

No caso de alunos com deficiência auditiva, antes do programa havia matrículas deles em oito escolas (E1, E2, E4, E9, E11, E17, E21 e E24) e em 2005 eles se concentravam em dez escolas (E2, E4, E5, E8, E12, E17, E24, E25, E26 e E28).

O número de escolas com matrículas de alunos com deficiência visual era igual a sete antes do programa (E4, E8, E9, E11, E13, E17, e E19), e aumentou para nove escolas em 2005 (E1, E3, E4, E5, E6, E13, E17, E25 e E28).

Registra-se ainda o aparecimento em 2005 de uma escola com uma única matrícula de um aluno classificado na categoria de portador de condutas típicas.

Analisando-se as escolas e a população de alunos com necessidades educacionais especiais matriculadas antes e após o programa percebe-se uma certa variação indicativa de descontinuidade, pois nem sempre eram as mesmas escolas com notificação de matrículas antes e após o programa, para as diferentes categorias.

E. Suporte das parcerias

O estabelecimento de parcerias parece ser um ponto crucial para o desenvolvimento do Programa TEC NEP, uma vez que o apoio de outros órgãos seria fundamental para que as ações propostas no Programa fossem colocadas em prática. O Quadro 12 apresenta as instituições com as quais as escolas da rede federal estabeleceram parcerias tendo em vista a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, e informa ainda em que cursos aconteciam essas parcerias e o tipo de deficiência desses alunos.

Quadro 12 - Instituições parceiras, cursos e tipo de deficiência

| Instituição Parceira | Cursos | Tipo de Deficiência | Escolas |
|---|--|----------------------------------|--|
| Secretaria Estadual da Educação | Joalheria, Informática Básica, Auxiliar de Contabilidade, Operador de Microcomputador, Libras, Pizzaiolo | Mental, Física, Auditiva | E1, E9, E19 E21, E28 |
| Secretaria Municipal da Educação | Educação de Jovens e Adultos Bilíngüe com Profissionalização em Informática Básica, Formação de professores, Equoterapia | Auditiva, Mental, Física | E8, E20, E24 |
| ONG's (APAE, Pestalozzi, FADERS, Institutos, Associações) | Joalheria, Educação Ambiental, Informática Básica, Olericultura, Doces e Salgados, Cabeleireiro, Embalagens, Instalações elétricas residenciais, Embalagens, Cabeleireiro, Bombeiro Hidráulico, Instalações elétricas, residenciais, Auxiliar Mecânico em Refrigeração, Confecção Brinquedo Madeira, Montagem Computador, Libras, Oficinas Pedagógicas, Horticultura | Mental, Visual, Física, Auditiva | E1, E3, E4, E9, E10, E11 E12, E13, E15, E19, E21, E25 |
| Sistema S | Operador de Microcomputador, Mecânica | Física, Auditiva | E4, E28 |

Do total de 29 escolas estudadas, 16 (E1, E3, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E19, E20, E21, E24, E25, E28) informaram ter realizado parcerias, e 13 escolas (E2, E5, E6, E7, E14, E16, E17, E18, E22, E23, E26, E27, E29) informaram não ter utilizado este recurso das parcerias. Podemos observar que quase todos os cursos estão voltados para a formação inicial e continuada. As instituições parceiras foram: Secretaria Estadual da Educação, ONG's (APAE, Pestalozzi, FADERS, Institutos, Associações) e o Sistema S (SESI, SENAI, SENAC).

Cury (2002) afirma que a educação profissional tornou-se órfã do dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. Como consequência, na última década, as ONG's também passaram a atuar de modo mais sistemático em programas de Educação Profissional de nível básico. Com as políticas do Governo Federal nas últimas décadas, várias delas foram consideradas parceiras, oferecendo formação profissional e recebendo recursos financeiros do poder público.

Neres (2003) aponta que as parcerias entre público e privado estão presentes desde as primeiras iniciativas de atendimento especializado, e foram ampliando-se paulatinamente. No final da década de 50, o governo federal, além de criar e subsidiar instituições e serviços especializados em alguns estados, passou a promover campanhas isoladas com a finalidade de alocar recursos financeiros para projetos de atendimento da clientela da Educação Especial.

Nessa perspectiva, percebemos que em nome da solidariedade, do pacto social, o Estado convoca a sociedade para o atendimento das questões sociais, sendo que esta atitude do Estado vai ao encontro da tese de redução dos gastos públicos com as políticas sociais, defendidas pelo modelo econômico do desenvolvimento intitulado neoliberal. Nesse contexto, a questão da profissionalização, do trabalho e do emprego para pessoas com necessidades educacionais especiais, presente na proposta do Programa TEC NEP, reforça o papel dessas instituições não governamentais.

Dados do presente estudo também sinalizam inexistência de instituições governamentais que têm como objetivo específico à capacitação profissional e a colocação no mercado de trabalho. Neste caminho, Valente (2000) alerta para a necessidade de investigação do papel cumprido pelas ONG's nos marcos da sociedade capitalista e questiona se estas não estariam se transformando em *braços do Estado*. A autora afirma que em seu movimento contraditório, as ONG's têm feito parte da lógica do parasitismo do Estado. Segundo ela, o parasitismo é uma marca da sociedade

capitalista e o Estado entra com ações compensatórias para minimizar a exclusão da nossa sociedade.

A estratégia dessas ONG's tem sido a de atender minimamente aos grupos sociais mais atingidos pelas reformas em curso, assegurando a manutenção da ordem instituída e funcionando como mecanismo de regulação social. O principal objetivo é o desenvolvimento de ações solidárias e compensatórias que atuem de maneira focalizada nos grupos sociais mais vulneráveis aos efeitos perversos da lógica dominante. (Lancillotti, 2003).

O Quadro 13 apresenta a função das escolas federais e das instituições parceiras.

Quadro 13 - Funções das escolas federais e das instituições parceiras

| | Funções exercidas |
|------------------|--|
| Escolas Federais | Oferecer cursos Ceder o professor Ceder a estrutura física Encaminhar e acompanhar o aluno no mercado de trabalho |
| Parceiras | Indicar alunos Oferecer apoio pedagógico e material Acompanhamento dos alunos Ceder a estrutura física Ceder o professor/instrutor Oferecer assessoria técnica referente à educação especial Sensibilizar a comunidade das escolas federais Ceder recursos humanos na área de saúde |

Percebe-se através dos dados do Quadro 13 que algumas atribuições que deveriam ser das escolas federais, tornam-se responsabilidade das instituições parceiras, percebendo-se, portanto, uma transferência de responsabilidade do poder público para organismos privados e filantrópicos da sociedade. É nesse contexto organizacional que ganha sentido o discurso e a prática das parcerias que, sem negar seu caráter supletivo, não poderiam assumir a função primordial cabível aos poderes públicos.

Verificamos na parte das parcerias o item “Indicar alunos”, cabendo ressaltar, porém, que este tipo de parceria seria de conveniência das ONG's e não necessariamente um serviço prestado.

Enfim, tal quadro parece reforçar a descontinuidade das políticas públicas, o que tem sido um empecilho para a continuidade das mesmas. Muda-se o governo e geralmente, ocorrem mudanças de enfoque no interior de um mesmo governo

e as ações que estavam sendo desenvolvidas para por conta da falta de apoio e recursos financeiros.

F. Estratégias para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais

Em relação às ações desenvolvidas junto à comunidade escolar para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o Quadro 14 apresenta seis categorias identificadas nas respostas dos participantes ao questionário.

Quadro 14 – Frequência das categorias de ações apontadas pelos informantes para promover a inclusão escolar

| Categorias | Ações | Participantes | Frequência |
|--|---|---|-------------------|
| Sensibilizar a comunidade escolar | Promover palestras e encontros com os docentes | E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E19, E21, E24, E25, E27, E28, E29 | 21 |
| Divulgar as ações do Núcleo | Mostrar à comunidade escolar e externa as ações desenvolvidas pelo núcleo | E1, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E15 | 9 |
| Incluir disciplinas nos cursos de Licenciatura | Colocar a disciplina Educação Especial na grade curricular dos cursos de Licenciatura ofertados | E1, E4 | 2 |
| Orientar a família dos alunos | Realizar reuniões com pais | E5, E8 | 2 |
| Promover acompanhamento escolar | Orientar os alunos no aspecto pedagógico | E5 | 1 |
| Adquirir equipamentos | Providenciar a compra de equipamentos específicos para os alunos | E5 | 1 |
| Capacitar docentes, técnicos-administrativos | Realização de cursos específicos relacionados às deficiências | E9, E11, E24 | 3 |

A sensibilização da comunidade escolar foi a categoria mais apontada pelas escolas. Podemos inferir que a perspectiva da inclusão requer condições de infraestrutura de todo espaço escolar, como também, da conscientização de toda a

comunidade escolar no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagens a todos os alunos.

Quanto à aquisição de equipamentos pela escola para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria dos participantes informou aquisição de aparelhos de som e gravação; de informática (microcomputadores, multimídia, scanner, impressora e softwares especiais para cegos) além de material didático específico (por exemplo, reglete, sorobã, e guia de assinatura) e recursos de tecnologia assistiva para locomoção (bengalas e cadeiras de roda).

Em relação à modificação na estrutura física, os dados apontam para modificações nos seguintes aspectos: adequação do estacionamento (reserva de vagas), adaptação de banheiros, rebaixamento de rodapés, colocação de corrimãos, sinalização, abertura de portas, construção de rampas, instalação de elevadores nos prédios e rebaixamento de telefones. O fato dessas modificações se concentrarem na estrutura física, ainda não justifica a presença de um número expressivo de alunos com deficiência física atendidos por essas escolas, contudo, a forma de ingresso nessas instituições pode se configurar como um fator impeditivo para pessoas com outros tipos de necessidades educacionais especiais.

Uma das coordenadoras participante do estudo apresenta sua concepção quanto aos motivos para mudanças na estrutura física, conforme relato a seguir:

“Seria importante observar que essas adequações não foram devido ao TEC NEP e sim por exigência do MEC para reconhecimento dos cursos tecnológicos (dois cursos já passaram por reconhecimento e a instituição assinou termo de compromisso para adequar a instituição)” (E1).

A partir do relato acima podemos constatar que as mudanças na estrutura física, mais em termos de adequação do que já existe, ocorreram por motivo de obrigatoriedade para atender a interesses específicos da instituição. Verifica-se que a importância da sistemática que contingência o reconhecimento dos cursos à observância da lei, e que, portanto, não foi necessariamente a implantação do Programa TEC NEP o fator primordial para provocar mudanças na estrutura física das instituições.

G. Permanência de alunos nas escolas da rede federal

Quando questionadas sobre a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, verificou-se que 49% das escolas apontaram ter dificuldades relacionadas à permanência desses alunos, 34% não apontaram dificuldades e 17% das escolas não responderam a questão.

As dificuldades apontadas pelos participantes foram analisadas, a partir das quais surgiram seis categorias, que estão apresentadas no Quadro 15.

A categoria formação e capacitação de recursos humanos foi a que obteve maior frequência de respostas, seguida da questão de acessibilidade. Esses dados sugerem, em uma primeira análise, que é necessário construir condições escolares para atender à diversidade de necessidades dos alunos, prevendo recursos financeiros e humanos. É preciso investir na formação e capacitação de recursos humanos, bem como na provisão de materiais pedagógicos e equipamentos específicos.

Quadro 15 – Frequência das categorias de dificuldades para permanência dos alunos com deficiências nas escolas segundo os informantes.

| Categorias | Participantes | Frequência |
|--|---|-------------------|
| Formação e Capacitação de Recursos Humanos | E2, E4, E5, E8, E9, E10, E14, E11, E12, E13 | 10 |
| Acessibilidade | E4, E5, E7, E9, E12 E14 | 6 |
| Falta de material pedagógico adequado | E4, E5, E9, E10, E11, E13 | 6 |
| Barreiras atitudinais | E2, E5, E7, E9, E26, E29 | 6 |
| Falta de sistematização do Projeto Político Pedagógico | E2, E5, E9, E12 | 4 |
| Contratação de intérpretes e professores surdos | E24 | 1 |
| Recursos financeiros | E4, E10 | 2 |
| Adaptação curricular | E2 | 1 |
| Suporte para Núcleo (Psicólogo, Fonoaudiólogo) | E28 | 1 |

Apenas a escola E3 não respondeu essa questão. As escolas E1, E6, E15, E17, E19, E21 afirmaram não ter dificuldades, e E14, E16, E18, E22, E20, E23, E29 não responderam por que não tinham alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.

Os dados levantados indicaram que o maior índice de dificuldades está centrado na capacitação e formação de recursos humanos. É relevante ressaltar não há

como incluir indivíduos com necessidades especiais no ensino regular, sem apoio especializado que ofereça, aos professores dessas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido. Sobre isso, Mendes (2002) afirma que sem a provisão de suportes (físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais) a inclusão escolar não se concretiza; e com o princípio fundamental de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Quanto ao atendimento pedagógico oferecido pelas escolas, os dados apontam que cinco escolas (E1, E3, E6, E21, E26) não faziam esse tipo de atendimento especificamente voltado para os alunos com necessidades educacionais especiais. Três escolas (E4, E5, E8) apontaram o acompanhamento sistemático do desempenho escolar, a adaptação de metodologias e a provisão de recursos materiais como suportes.

Em algumas escolas, embora os participantes tenham afirmado a existência de acompanhamento pedagógico, eles não explicitaram de maneira clara e objetiva que tipo de acompanhamento pedagógico era realizado, conforme podemos constatar nos relatos a seguir:

“Do cadeirante sim....existe um acompanhamento pedagógico de ambas pedagogas” (E9).

“Orientação Educacional e Psicológica” (E12).

“Pelos professores, através de atendimento individualizado e também no Setor de Orientação Educacional” (E17).

“Através dos profissionais habilitados para tal, como Orientador Educacional e a Psicóloga e outros profissionais” (E19).

“Atendimento Paralelo (individual e em grupo), conselho de classe participativo, reuniões semanais com os professores” (E24).

“Procuramos dar todo apoio necessário” (E25).

“Apesar das dificuldades e de não existir pessoas especializadas a escola busca em atendimento pedagógico e assistência ao educando suprir estas deficiências” (E27).

“O trabalho iniciou-se com a avaliação dos alunos, seguido de acompanhamento individual junto aos alunos, professores e pais” (E28).

O projeto político-pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. A construção deste projeto exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais e a comunidade como um todo. Essa prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de todos os envolvidos no processo. Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas.

É provável que a dificuldade para realizar esse acompanhamento pedagógico esteja relacionado ao fato de que é necessário que haja mudanças no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, visto que em sua maioria esses documentos não prevêm o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entendemos que as intervenções a partir de alterações no projeto dessas instituições devem acontecer de maneira que a realidade conduza suas mudanças no sentido de um aumento das condições de atendimento das demandas coletivas, e de uma diminuição da desigualdade social.

Observa-se que das 29 escolas participantes, 23 (E2, E5, E6, E7, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29) apontaram que não houve alterações no Projeto Político Pedagógico ou Regimento Escolar, e apenas 6 (E1, E3, E4, E9, E10, E19) indicaram mudanças que se referiam à adaptação curricular, adequação de avaliações, capítulo voltado para a inclusão, criação de salas de apoio, inclusão da disciplina Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura e oficialização do NAPNE, políticas de Educação Inclusiva.

Para OLIVEIRA (2003) a educação inclusiva está pautada em uma concepção diferenciada de escola e aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica numa aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola, na busca dessa nova consciência coletiva. No entanto, o processo é singular e deve ser construído com base no projeto político pedagógico de cada escola, estabelecendo diretrizes que garantam a aprendizagem na heterogeneidade.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico das escolas deve contemplar a participação e a integração de todos os envolvidos no processo educacional: docentes, direção, orientação, pais, alunos e toda a comunidade em geral. Portanto, faz-se

necessário ter objetivos bem claros, políticas públicas definidas e acessíveis, que contemplem a diversidade na escola. Com isso, pretende-se o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem e respeito de ritmos e características próprias.

No processo de inclusão a escola deve prover modificações em toda a sua estrutura física, curricular e avaliativa, como também deve investir na formação de recursos humanos, não somente no professor, mas em todos os profissionais da escola. Das 29 escolas pesquisadas, 08 (oito) E1, E2, E4, E14, E16, E17, E21 e E27 apontaram que a capacitação de recursos humanos foi proporcionada pelo Programa TEC NEP, somente para os coordenadores dos núcleos, mas não para os professores e coordenadores pedagógicos.

As escolas E3, E5, E6, E7, E8, E13, E15, E18, E22, E23, E26 e E29 não realizaram nenhuma capacitação. Entretanto, os dados apontam que o Nordeste foi a única região que realizou duas capacitações, em 2001 e 2004. As demais escolas não esperaram essa iniciativa e fizeram capacitação por conta própria, independente das ações propostas pelo Programa TEC NEP conforme relato abaixo:

“Seminários, Curso Básico de LIBRAS, Aperfeiçoamento em Educação Especial” (E12).

“Curso de Educação Especial na área mental, Curso de Educação Especial na área de Braille, oficinas sobre Libras” (E19).

“Desde 1991 a Unidade de São José vem desenvolvendo cursos de capacitação para professores que trabalham com alunos surdos (Libras, A educação de Surdos na Perspectiva Sócio-Cultural, Gardner e a Educação de Surdos, Feuerstein e a Educação de Surdos, etc.). A partir de março/2006 o CEFET/SC, através do NEPES estará desenvolvendo o curso de Especialização – Educação de Surdos: Aspectos Político. Culturais e Pedagógicos” (E24).

H- Inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho

Uma das propostas do Programa TEC NEP é a criação de um banco de recursos humanos que tem o objetivo de cadastrar todos os alunos com necessidades educacionais especiais que passaram pelos cursos nas escolas da rede federal. Quando questionados sobre a existência deste banco de dados, constatou-se que 75,9% dos

informantes declararam que seus núcleos ainda não possuíam um banco de dados dos alunos com necessidades educacionais especiais capacitados. Apenas 24,1% dos núcleos tinham o banco de dados já desenvolvido que forma os das escolas: E4, E11, E12, E15, E24, E28.

A maioria das escolas possui alunos com necessidades educacionais especiais, porém essas escolas não possuem um banco de dados desses alunos que já estão aptos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Isso acontece devido ao fato das escolas ainda não apresentarem infra-estrutura necessária e pessoal qualificado para gerenciar o processo de transição escola-mercado de trabalho.

Outro ponto a ser considerado no que se refere às escolas que possuem banco de dados, é que apenas E4 informou que 22 alunos do curso de operador de microcomputador ingressaram no mercado de trabalho. O encaminhamento foi feito através de solicitação das empresas, como também, através de correspondências e relatórios.

A escola E24 possui banco de recursos humanos, já encaminhou seis alunos do ensino médio para o mercado de trabalho e dois de Educação de Jovens e Adultos Bilíngüe com Profissionalização. O encaminhamento foi feito através de parceria da escola com as empresas e Associações de Surdos. No entanto, não há acompanhamento desses alunos no mercado de trabalho.

A escola E25 não possuía banco de dados, mas encaminhou 10 alunos do curso de Informática para o mercado de trabalho. O encaminhamento foi feito através de solicitação das empresas que procuraram a escola para indicar alunos com necessidades educacionais especiais. Essa escola não fazia acompanhamento dos alunos no mercado de trabalho.

O Programa Nacional para Pessoas Portadoras de Deficiência coordenado pelo Ministério do Trabalho, como parte do PLANFOR, investiu cerca de R\$ 4 milhões para treinar 21 mil “portadores de deficiência” em cursos de massagista, artesanato, marcenaria, auxiliar de cozinha, fotografia, estética, telemarketing, rádio-chamadas, informática para cegos, fabricação de cadeira de rodas, bengalas e outros equipamentos, minhocultura, olaria, panificação, jardinagem, reciclagem de papel, etc... (PLANFOR, 1999). Esses cursos são considerados de formação inicial e continuada de trabalhadores e não exigem nível de escolaridade. Para alguns teóricos esses cursos “aligeirados” são de baixa qualidade e não preparam o indivíduo para o mercado de trabalho.

Um esforço de grande extensão foi realizado na preparação de mais de 500 professores e instrutores (e produção de material didático) em metodologias específicas para ensinar pessoas portadoras de deficiência (PLANFOR, 1999).

Os dados do presente estudo apontaram que 40 alunos ingressaram no mercado de trabalho, sendo que todos foram egressos dos cursos de formação inicial e continuada. Esses dados denunciam uma situação histórica, por ausência de ações efetivas do Estado em assumir suas responsabilidades quanto à oferta de Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 estabelece que a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve-se efetivar nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico (atualmente denominado de formação inicial e continuada), técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho.

I. Financiamento do programa

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que uma política que prevê uma efetiva inclusão no contexto escolar deveria considerar a provisão de recursos financeiros, pois, sem isto, a inclusão com qualidade não será possível. Das 29 escolas participantes, 17 (E2, E3, E4, E5, E7, E11, E13, E14, E16, E17, E18, E19, E22, E23, E26, E27, E29) informaram não ter recebido recursos financeiros e apenas 14 informaram ter recebido suporte financeiro para o programa.

De acordo com os relatos, desde a implementação do Programa TEC NEP, não existe nenhum recurso específico para este fim, exceto para passagens e diárias do grupo gestor central viajar pelo Brasil para divulgar o programa. Além destes recursos, as escolas que receberam apoio informaram ainda que cada núcleo recebeu R\$ 5.000,00 (cinco mil reais)³ para compra de movéis e equipamentos. COMENTAR

³ Valor equivalente a aproximadamente 17 salários mínimos de referência do mês de dezembro de 2005 (R\$ 300,00).

Acreditamos que na perspectiva de dar sustentabilidade às ações empreendidas para assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e de acesso ao trabalho às pessoas com necessidades educacionais especiais proposta pelo Programa TEC NEP, é importante a abertura de linhas de financiamento para projetos específicos visando melhorar a oferta de atendimento a essa clientela.

J. Dificuldades de implementação e gerenciamento

O Quadro 16 apresenta as dificuldades apontadas pelos participantes no tocante à implementação e gerenciamento do programa.

Quadro 16. Freqüência de menções das escolas às categorias de dificuldades na implementação do Programa TEC NEP

| Categorias | Participantes | Freqüência |
|---|--|-------------------|
| Recursos humanos | E1, E2, E3, E5, E8, E13, E14, E21, E22, E24, E25, E27, E28 | 13 |
| Barreiras atitudinais | E2, E3, E5, E6, E9, E10, E11, E14, E15, E18, E20, E22, E29 | 13 |
| Recursos financeiros | E4, E7, E8, E10, E12, E14, E18, E21, E26 | 9 |
| Infra-Estrutura | E5, E18, E19, E22 | 4 |
| Ingresso na instituição | E1, E2 | 2 |
| Promover alterações no Projeto Pedagógico | E5, E12 | 2 |

No que diz respeito às dificuldades para a implementação do Programa TEC NEP, a falta de recursos humanos e a as barreiras atitudinais foram os itens que obtiveram a maior freqüência de respostas. Podemos constatar que a política inconsistente de formação continuada de professores e a ausência de profissionais específicos e qualificados para prestar apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais são fatores que contribuem para o não ingresso e permanência desses alunos nas escolas da rede federal.

Segundo Arelaro (2003) a avaliação do “sucesso” da implementação de políticas publicas na área da Educação tem, como critério científico e político, a efetivação de três condições educacionais:

1) democratização do acesso e da permanência dos alunos – criança, jovem e adulto – na escola, traduzida em números, tendo como referência o atendimento de todos (as)

uma vez que esta variável traduz, de forma objetiva, a efetivação do direito social à Educação;

2) qualidade de ensino adotada pelo sistema educacional como uma variável da permanência, pois se o ensino e a escola forem considerados pelo aluno “(des)qualificados”, ele ali não permanece; e

3) gestão democrática da educação: que embora a autora reconheça ser uma diretriz de avaliação polemica, ela a sustenta por considerar que é o eixo norteador que, nas políticas públicas, pode nos permitir conceituar e identificar a “boa” escola e a escola *para e de todos*

As dificuldades apontadas pelos participantes demonstram que as escolas da rede federal não estão preparadas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Supõe-se, portanto, que o Programa ainda não desenvolveu ações efetivas que busquem a viabilização de ações no sentido de provocar mudanças no sistema de ensino das escolas da rede federal, visando a melhoria das condições de permanência desses alunos nessas instituições.

K. Impacto do Programa

A seguir apresentaremos considerações através de alguns relatos de participantes quanto às vantagens, benefícios e implicações do Programa TEC NEP:

“Atender aos objetivos propostos do Programa com vistas à Profissionalização dos PNEEs no mercado de trabalho e buscar parcerias com as instituições que atendem aos PNEEs” (E8).

“Uma das principais vantagens é o fato de preparar esse aluno, proporcionando-os as condições necessárias de aprendizagem e formação profissional, para que os mesmos possam se integrar e inserir no mercado de trabalho, oportunizando a esses educandos o seu direito à cidadania” (E16).

“Oportunidade de trazer uma discussão mais elaborada para a garantia dos direitos dos Portadores de Necessidades Especiais no âmbito da educação e profissionalização. Consequentemente essa discussão visa à sensibilização das pessoas que fazem a Escola” (E21).

“O desenvolvimento de uma política destinada aos PNE, criando oportunidade para sua profissionalização” (E22).

Podemos constatar nos relatos acima que há uma expectativa no sentido das pessoas com necessidades educacionais especiais terem acesso à educação

profissional, fato proposto pelo Programa TEC NEP. No entanto, apontamos que somente o acesso à educação profissional não se constitui em garantia de acesso ao mercado de trabalho, haja vista a discriminação social, as exigências do mercado e a redução dos postos de trabalho.

Outros informantes apresentaram uma visão mais pessimista quanto ao impacto do Programa TEC NEP, conforme descrito a seguir:

“Por enquanto devo confessar que não vi muitas vantagens. A proposta do programa é maravilhosa e tem o olhar da inclusão. Porém tudo depende de pessoas que ficam em Brasília e que muitas vezes não tem poder de decisão. Aqueles que têm esse poder fazem muito pouco. O programa recicla muito as pessoas. Aqueles que iniciam o processo em suas instituições, o abandonam em pouco tempo e a cada reunião novas pessoas aparecem e para nós que estamos desde o início, as reuniões parecem reprise... Eu penso que a inclusão nas IFETs e em todas as escolas públicas é um direito legal do PNEs e independe de um programa que o legitime... (E1).

“No Programa, nenhum. No Projeto de Inclusão, as vantagens são óbvias” (E10).

Nesse sentido, consideramos que os participantes reconhecem o valor do programa, enquanto proposta de abertura das escolas da rede federal para o ingresso destes alunos na rede, abrindo mais uma possibilidade de acesso à educação, como condição da garantia do direito a educação, por outro, entendem que a educação inclusiva não pode se dar sem o devido planejamento e condições técnicas e materiais adequadas.

Outra escola ainda aponta vantagem no sentido de crescimento pessoal, conforme relato a seguir:

“É um trabalho que eu, particularmente, estou envolvida desde 1997, como fazendo parte de uma equipe multiprofissional da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e, sou apaixonada. A grande vantagem que eu vejo é a oportunidade de crescer profissionalmente e como pessoa. Estamos constantemente testando nossos conhecimentos e descobrindo que temos muito a aprender” (E2).

Podemos perceber através dessa fala o mito que rodeia os profissionais da Educação Especial, sendo considerado o seu trabalho enquanto uma missão, uma tarefa que somente poucos abnegados seriam capazes de fazer, e como presente os mesmos teriam crescimento enquanto ser humano.

L. Sugestões e considerações

Foi perguntado aos participantes quais sugestões poderiam ser dadas para o Programa TEC NEP. Podemos observar no Quadro 17 que as respostas foram categorizadas em três itens, que serão apresentados a seguir.

Quadro 17. Sugestões para o Programa TEC NEP

| Categorias | Participantes | Respostas mais frequentes |
|---|--|--|
| Desenvolver uma política norteadora para o Programa | E1, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E10, E11, E12, E13, E17, E20, E25, E27, E28 | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar os recursos humanos (gestores) no sentido de uma maior integração das ações em nível Estadual e Federal. • Desenvolver ações articuladas - gestores regionais/ gestores estaduais/ coordenadores de núcleos. • Desenvolver reuniões periódicas com os diretores das IFETs para averiguar o comprometimento destes com o Programa • Criar um projeto único onde todas as regiões estivessem amparadas pela mesma linguagem de trabalho • Criar comissões regionais • Inserir disciplinas de Educação Especial nos cursos de Licenciatura • Orientar /Incentivar a reserva de vagas • Avaliação qualitativa e quantitativa do projeto TEC NEP • Promover mais encontros por região |
| Proporcionar capacitação e Formação Continuada | E1, E2, E4, E5, E8, E9, E11, E15, E18, E21, E22, E23, E27, E28, E29 | <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar o maior número possível de pessoas interessadas na inclusão. • Criar condições para que o programa oportunize a capacitação de todos • Implementar no Programa a formação dos recursos humanos na área de educação especial. • Investir na formação do professor |
| Recursos Financeiros | E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E19, E22, E23, E26, E28, E29 | <ul style="list-style-type: none"> • Definir orçamento anual para todos os núcleos do programa • Definir acompanhamento sistemático pela SETEC/MEC. • Buscar fontes de financiamento de projetos voltados para a inserção do PNE. • Sensibilizar mais o governo quanto a verbas para as implantações das adaptações |
| 3 participantes não se posicionaram – E3, E16, E24 | | |

Como sugestões para melhorar o Programa TEC NEP, os participantes apontaram várias propostas que foram categorizadas nos seguintes itens: desenvolver uma política norteadora para o Programa; capacitação e formação de recursos humanos e recursos financeiros. Essas sugestões sugerem que o Programa TEC NEP não apresenta ainda uma proposta política definida. O Programa parece não agregar condições que indiquem caminhos de uma política de inclusão que se proponha a garantir o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais à educação para o trabalho.

A seguir apresentaremos algumas considerações finais expostas nos questionários pelos informantes.

“Sucesso no desenvolvimento do seu projeto e que mais pessoas voltem seus trabalhos de pesquisa nessa direção” (E2).

“Gostaria de pedir divulgação do resultado de sua pesquisa, uma vez que para nós que estamos começando a trabalhar com os PNE’s, será de uma grande ajuda, junto a instituição e junto as empresas parceiras” (E6).

“Acolher a pessoa com deficiência na sociedade não pode ser restrito a um sentimento interno nas pessoas...Criar as ferramentas e as tecnologias de adequação e adaptação, em todos os níveis, é uma obrigação da sociedade” (E8).

“Sim. Fornecer recursos para que o Núcleo possa trabalhar a formação continuada, cursos básicos e outros. Gostei da sua pesquisa, após a conclusão mande-nos os resultados” (E9).

“A coordenação nacional programar e orientar a realização de pesquisa pelos NAPNE’s sobre a questão da reserva de vagas. Desejar sucesso a você e cumprimentá-la pela iniciativa” (E10).

“Capacitação mais regular dos envolvidos no programa... Avaliação qualitativa e não quantitativa do projeto” (E11).

“Que o programa de capacitação na rede seja logo viabilizado” (E12).

“Estou tentando estabelecer cotas para o processo seletivo, percebo algumas resistências, peço-lhe alguma sugestão” (E15).

“Gostaria de fazer uma observação quando a nossa Escola, tendo em vista a sua localização e a região que a mesma se encontra, a demanda assistida pela escola é relativamente pequena. Até o momento, não exigiu ainda da instituição mudanças mais complexas, sendo que os alunos atendidos se adaptarem a estrutura existente com algumas pequenas adequações. Pretende-se para o ano de 2006 aumentarmos essa demanda através de uma maior divulgação” (E17).

“Sinto uma imensa falta de apoio, principalmente da escola onde trabalho, mas o programa poderia ser mais atuante e menos teórico” (E20).

“O fato de ainda não termos implantado efetivamente nossas ações com os PNE, dificulta a apresentação de uma avaliação mais criteriosa sobre o assunto. Provavelmente, em um outro momento teremos condições de apresentar/apontar outros aspectos relevantes para o desenvolvimento do Programa” (E22).

“Por gentileza, no caso dos surdos não utilize o termo deficiência auditiva. Este é um olhar colonizador e perverso” (E24).

“Considero este tipo de pesquisa de levantamento extremamente relevante, pois nos permite fazer um levantamento do que está acontecendo nas escolas que implementaram este serviço” (E25).

“Temos procurado fazer o melhor, mas reconheço que ainda é muito pouco diante do tenho para fazer. Espero que o governo olhe com mais atenção quanto aos recursos a serem investidos no setor” (E26).

“A Educação Especial é um processo irreversível, não tem como retroagir, a ciência em especial a bioneurologia, já conseguiu provar que o cérebro humano é capaz de aprender mesmo lesionado. O que falta é vivenciar esse processo de fato, pois de direito ele também já existe, leis é que não faltam. Falta apenas acreditar, sonhar e é claro lutar, p/ que a inclusão realmente aconteça” (E28).

As considerações finais apresentadas pelos participantes demonstram as expectativas, inseguranças e as preocupações dos participantes em relação ao desenvolvimento do Programa, no que se refere às condições para ingresso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também na formação de recursos humanos. Evidenciam também a importância de pesquisas que tenham como objetivo avaliar políticas que estão em processo de implementação.

A luta pela construção de uma escola pública de qualidade e para todos tem se constituído em um desafio no interior da implementação de políticas públicas. Nesse contexto, entendemos que a educação não se apresenta separada do contexto político, no qual as práticas sociais contraditórias expõem, ainda hoje, uma parcela significativa de cidadãos a uma condição de desigualdade social e, portanto, de usurpação de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesta dissertação, em torno da avaliação do Programa TEC NEP enquanto política pública enseja a reflexão sobre as ações voltadas para a educação profissional a partir das escolas da rede federal de educação tecnológica.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular e sua inserção na sociedade visa a uma mudança de valores que exige mudanças e adaptações na estrutura da sociedade e na educação. Portanto, refletir sobre a questão dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, significa discutir cidadania e democracia, igualdade social e respeito às diferenças.

A educação profissional é uma questão de direitos humanos, por conseguinte, indivíduos com necessidades educacionais especiais devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Dentro do paradigma da inclusão, supõe-se que o acesso à profissionalização, significa uma possibilidade para que essa clientela possa estudar, aprender, desenvolver competências para que, ao ingressar no mercado de trabalho, consiga exercer plenamente a sua cidadania.

Para Carneiro (2000) uma das áreas na educação especial que ainda continua opaca em termos de operacionalização das diretrizes políticas diz respeito à formação profissional, à orientação profissional, inclusive, ao acesso a cursos regulares voltados para a formação profissional dos portadores de deficiência.

Há muito, as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, vêm sendo discriminadas apesar dos avanços tecnológicos e progressos da ciência. Este fato interfere na inserção dessas pessoas junto à sociedade, no que diz respeito ao acesso à escola e ao trabalho.

Portanto, a inclusão nas escolas federais pode significar mais uma possibilidade de mudança de posturas observadas ao longo da história das sociedades, oportunizando a pessoa com necessidades educacionais especiais a possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. A idéia central da inclusão no ensino profissional é uma mudança na forma de entender a pessoa com necessidades educacionais especiais, propiciando uma "sociedade para todos".

O ponto central deste estudo está voltado à questão da inclusão de alunos

com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede federal de educação tecnológica, a partir da avaliação do Programa TEC NEP enquanto política pública de educação inclusiva para o trabalho.

Os resultados demonstram que os objetivos propostos no Programa TEC NEP ainda parecem mínimos e que as estratégias precisam ser reavaliadas. Assim, as escolas federais ainda precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, oferecer suporte pedagógico, criar orçamentos para os núcleos e ainda capacitar continuamente todos os profissionais que nela atuam.

Desta forma, é necessário modificar as estruturas da escola, fato que exige implementar ações no sentido de reavaliar os recursos utilizados, os serviços de apoio, as questões curriculares, o processo de avaliação, a formação docente, para isso, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no projeto pedagógico da escola.

Através dos relatos quanto ao encaminhamento para o mercado de trabalho, podemos perceber que é necessário buscar o desenvolvimento global do indivíduo antes de seu ingresso no mercado de trabalho, na direção de uma nova prática, de intervir e transformar o próprio mundo do trabalho para, com suportes, favorecer a participação e a produtividade da pessoa com deficiência.

Verifica-se que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos e tecnológicos das escolas federais ainda são incipientes, merecendo uma reflexão tanto sobre o sentido de implantação do Programa, bem como estar avaliando seus resultados. Na implementação do Programa verifica-se a difusão do pensamento neoliberal, tornando comum a valorização de ações filantrópicas, na cobrança de parceria com a sociedade para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, eximindo assim, a responsabilidade do poder público.

A adoção de medidas isoladas para criação de oportunidades de acesso nas instituições federais, não terá sentido, se não for acompanhada pela provisão de providências na área de Reabilitação, da Educação, da Saúde e do Transporte, de forma a permitir o acesso e a permanência dessas pessoas nessas instituições.

Pietro (2001) enfatiza a importância de implantação de políticas visando a garantia do acesso e a permanência da demanda escolar na trajetória regular de ensino, o sentido da inclusão não se resume ao acesso, mas também a permanência e o sucesso

desses indivíduos nas diversas esferas da sociedade, o que deve ser primordial e alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico.

É evidente que uma proposta de educação para o trabalho para as pessoas com necessidades educacionais especiais representa um avanço na conquista dos direitos dessas pessoas. Porém, as questões discutidas neste estudo mostram que ainda há muito por se fazer para que essas pessoas realmente possam ser incluídas no trabalho, pois o desafio é exatamente encontrar possibilidades de construção de um sistema educacional inclusivo nas diferentes formas de conceber e praticar o processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005

AKASHI, L.T.; DAKUZAKU, R.Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, N. (org). **Caminhos da Cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos**. São Carlos: EDUFSCar, 2001.

AMARAL, L. A. **Falando sobre o trabalho e a pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: REINTEGRA, 1994

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org). **Educação Especial: temas atuais**. São Paulo: Marília, 2000.

ARAÚJO, E. C.; ESCOBAL, G.; RIBEIRO, D. **Planejamento de serviços para o trabalho da pessoa com deficiência mental**. Texto elaborado para o curso: Trabalho para a pessoa com deficiência mental. São Carlos, 2005

ARELARO, L. R. G. Direitos Sociais e Política Educacional: Alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs). **Políticas Públicas – Educação, Tecnologias e Pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras, 2003

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988

_____. Ministério da Educação. **Lei 9394/Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e arts. 39 a 42 da Lei 9394/96. Brasília

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, que estabelece: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, que estabelece: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de qualificação do trabalhador (PLANFOR)**. Brasília, 1999

_____. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira – integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004

_____, J. G. S. **Educação Especial Brasileira – integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993

CARNEIRO, M. A. A interface educação profissional/educação especial. In: **Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização – Educação Profissional: Indicações para a ação**. Brasília, 2002

CARRETTA, R. Y. D. **De deficiente a trabalhador: reabilitação profissional na perspectiva da pessoa com deficiência – um estudo de caso**. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

CARRETTA, R. Y. D. **Pessoas com deficiência organizando-se em cooperativas: uma alternativa de trabalho?** 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

CASSEMIRO, M. F. P. **Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1996

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. São Paulo: Vozes, 1998

COSTA, V. A. **Atuação de uma escola estadual de educação especial no treinamento profissional de alunos deficientes mentais educáveis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: **Revista Educação&Sociedade**, v.23. 2002

FERREIRA, J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: **25a Reunião Anual da ANPED. Banco de Dados e Artigos e Documentos**. Caxambu : Educaçãoonline, v.1 p. 1-15, 2003

FERREIRA, J. R. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação especial. In: **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, Espírito Santo: UFES, 2005

FERREIRA, J. R; MENDES, E. G; NUNES, L. R. P. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986

FUCHS, D., & FUCHS, L. S. **Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform**. *Exceptional Children*, 1994

GENTILLI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GOYOS, A. C. N. **A profissionalização de deficientes mentais: estudo de professores acerca dessa questão**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986

GOYOS, A. C. et al. **Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada**. Cadernos de Pesquisa, nº69, 1989.

HAROCHE, C. **A genealogia do indivíduo moderno e os suportes sociais de existência**. São Paulo: 2002. Resenhado por NARDI, H. C. **Revista Psicologia&Sociedade**, nº 14.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994

_____. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004

JUSTINO, V. M. B. P. S. **A profissionalização de uma pessoa portadora de necessidades educativas especiais em um ambiente regular de trabalho**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e Trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas: Autores Associados, 2003

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003

MANZINI, E. **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996

MELETTI, S.M.F. **Significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997

MENDES, E. G. **Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas**. In: Marquezine, M. C; Almeida, M. A. e Tanaka, E .D. O. (orgs). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: EDUEL, 2003

MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. Texto produzido para o

uso interno e exclusivo da disciplina “Educação Especial no Brasil” do PPGEES. UFSCar, 1999.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M. S.; Marins, S. (orgs). **Educação Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2001

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994

NERES, C. C. O. **Público e o Privado na História da Educação Especial**. In: Revista HISTEBDR – On line, n.11; setembro 2003; www.histebdr.fae.unicamp.br, 15/06/2005.

NEVES, C. C. **Educação profissional do portador de necessidades especiais: para quê? O caso de Campo Grande**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999

NOGUEIRA, O. **Pesquisa Social: Introdução às suas técnicas**. São Paulo: Nacional, 1975

PEREIRA, E.W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001

PIETRO, R. G. Políticas públicas municipais de atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para sua avaliação e dificuldades metodológicas e instrumentos para a pesquisa. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Espírito Santo: UFES, 2005

PIETRO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de São Carlos/SP, intitulado Política de Inclusão – Escola Inclusiva. 01/06/2001

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência: In: **Políticas Públicas - Educação, Tecnologias e Pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras, 2003

Projeto Ensino Médio Bilíngüe. CEFET/SC – UNED/Saõ José. 2003

RAGAZZI, C. L. M. **Emprego com apoio: alternativa viável para inserção de pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001

ROMANELLI, Otaíza O. de. **História da educação no Brasil (1930 - 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1994

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a historia da relação educação especial/trabalho na APAE-SP**. 2000. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

SOUZA, M. M. B. **Preparação e colocação de jovens e adultos portadores de deficiência mental no mercado competitivo - instrução no ambiente real de trabalho.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995

STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999

VALENTE, A. L. E. F. Educação na Bélgica e tendências globais: os novos braços do Estado seriam as ONGs? (p.111-125). In: FERREIRA, M. O. GUGLIANO A. A. **Fragmentos da globalização na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIEGAS, C. M. C. Educação, trabalho e pessoas com deficiência. In: **Revista Integração**, nº 22. MEC/SEESP. 2000

ANEXOS

ANEXO A – Relação de documentos do Programa TEC NEP

| DOCUMENTOS | ANO |
|--|------------|
| Proposta do Programa TEC NEP | 2000 |
| Termo de compromisso SEESP/SEMTEC | 2001 |
| Relatórios do evento regional – Região Sul | 2000 |
| Relatórios do evento regional – Região Centro-Oeste | 2000 |
| Relatórios do evento regional – Região Sudeste | 2000 |
| Relatórios do evento regional – Região Nordeste | 2000 |
| Relatórios do evento regional – Região Norte | 2001 |
| Relatório da 1ª Reunião de Avaliação do Programa TEC NEP | 2000 |
| Manual de Orientação para criação de Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais | 2001 |
| Indicações para a ação: A interface Educação Profissional/Educação Especial | 2003 |
| Relatório de capacitação de recursos humanos para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais – Região Nordeste | 2001 |
| Relatório de capacitação de recursos humanos para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais – Região Nordeste | 2005 |
| Relatório da reunião de avaliação das capacitações regionais | 2004 |
| Relatório da reunião para elaboração de proposta conjunta para implementação do Programa TEC NEP em toda Rede Federal de Educação Tecnológica. | 2001 |

ANEXO B – Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica nas cinco regiões geográficas do país

QUADRO 1: Distribuição das escolas da rede federal na região Centro-Oeste

| UF | ESCOLAS | SUBTOTAL |
|--------------|---|----------|
| GO | Escola Agrotécnica Federal de Ceres | 06 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí - UNED Morrinhos | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – UNED Jataí | |
| MT | Escola Agrotécnica Federal de Cáceres | 03 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso | |
| TOTAL | 09 | 09 |

QUADRO 2: Distribuição das escolas da rede federal na região Norte

| UF | ESCOLAS | SUBTOTAL |
|--------------|--|----------|
| AM | Escola Agrotécnica Federal de Manaus | 04 |
| | Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - UNED Manaus | |
| PA | Escola Agrotécnica Federal de Castanhal | 05 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - UNED Altamira | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - UNED Marabá | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - UNED Tucuruí | |
| RO | Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste | 01 |
| RR | Escola Agrotécnica - UFRR (desativada) | 02 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima | |
| TO | Escola Agrotécnica Federal de Araguatins | 02 |
| | Escola Técnica Federal de Palmas | |
| TOTAL | 14 | 14 |

QUADRO 3: Distribuição das escolas da rede federal na região Sudeste

| UF | ESCOLAS | SUBTOTAL |
|--|---|----------|
| ES | Escola Agrotécnica Federal de Alegre | 07 |
| | Escola Agrotécnica Federal de Colatina | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – UNED Cachoeiro de Itapemirim | |
| | Centro Fed. de Educ. Tecnológica do Espírito Santo – UNED Colatina | |
| | Centro Fed. de Educ. Tecn. do Espírito Santo - UNED Serra | |
| MG | Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário – UFV | 22 |
| | Centro de Formação Especial de 2º Grau em Saúde – FMTM | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais | |
| | Centro Fed. de Educ. Tecno. de Minas Gerais - UNED Araxá | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - UNED Divinópolis | |
| | Centro Fed. de Educ. Tecno. de Minas Gerais - UNED Leopoldina | |
| | Colégio Agrícola Antônio Versiani Athayde – UFMG | |
| | Colégio Técnico do Centro Pedagógico – UFMG | |
| | Colégio Técnico Universitário – UFJF | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Barbacena | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Machado | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Salinas | |
| | Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia | |
| Escola Técnica de Saúde – UFU | | |
| Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto | | |
| RJ | Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro | 11 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro - UNED Nova Iguaçu | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis | |
| | Centro Fed. de Educ. Tec. de Química de Nilópolis – UNED Paracambi | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – UNED Realengo | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis - UNED Rio de Janeiro | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos – UNED Macaé | |
| | Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF | |
| | Colégio Técnico – UFRRJ | |
| | Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges – UFF | |
| SP | Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo | 04 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - UNED Cubatão | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – UNED Sertãozinho | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – UNED Guarulhos | |
| TOTAL | 44 | 44 |

QUADRO 4: Distribuição das escolas da rede federal na região Sul

| UF | ESCOLAS | SUBTOTAL |
|--|--|-------------------------------------|
| PR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná | 09 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – UNED Campo Mourão | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – UNED Cornélio Procópio | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – UNED Medianeira | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – UNED Pato Branco | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – UNED Ponta Grossa | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – UNED Dois Vizinhos | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul | |
| | Escola Técnica – UFPR | |
| | RS | |
| Colégio Agrícola de Santa Maria – UFSM | | |
| Colégio Agrícola Frederico Westphalen – UFSM | | |
| Colégio Técnico Industrial – UFSM | | |
| Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – UFP | | |
| Escola Agrotécnica Federal de Alegrete | | |
| Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves | | |
| Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul | | |
| Escola Agrotécnica Federal de Sertão | | |
| Escola Técnica – UFRGS | | |
| Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas | | |
| Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – UNED Sapucaia do Sul | | |
| SC | | Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC |
| | Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira – UFSC | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Concórdia | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul | |
| | Escola Agrotécnica Federal Sombrio | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - UNED Jaraguá do Sul | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - UNED São José | |
| TOTAL | 29 | 29 |

QUADRO 5: Distribuição das escolas da rede federal na região Nordeste

| UF | ESCOLAS | SUBTOTAL |
|--------------|--|----------|
| AL | Escola Agrotécnica Federal de Satuba | 04 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas | |
| | Centro Fed. de Educ.Tecno.de Alagoas - UNED Marechal Deodoro | |
| | Centro Fed. de Educ. Tecno.de Alagoas - UNED Palmeira dos Índios | |
| BA | Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia | 09 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - UNED Barreiras | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - UNED Eunápolis | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - UNED Valença | |
| | Centro Fed. de Educ.Tecnológica da Bahia - UNED Vitória da Conquista | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Catú | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Guanambi | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês | |
| CE | Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim | 05 |
| | Escola Agrotécnica Federal de Crato | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Iguatú | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará | |
| | Centro Federal de Educ. Tecno.Ceará - UNED Juazeiro do Norte | |
| MA | Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão | 04 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - UNED Imperatriz | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Codó | |
| | Escola Agrotécnica Federal de São Luís | |
| PB | Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – UFPB | 06 |
| | Escola Agrotécnica Federal de Sousa | |
| | Escola Técnica de Saúde – UFPB | |
| | Escola Técnica de Enfermagem Maria Leticia Botelho – UFPB | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - UNED Cajazeiras | |
| PE | Colégio Agrícola D. Agostinho Ikas – UFRPE | 07 |
| | Escola Agrotécnica Federal de Barreiros | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim | |
| | Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco | |
| | Centro Federal de Educ.Tecnológica de Pernambuco - UNED Pesqueira | |
| | Centro Federal de Educ.Tecno.de Petrolina | |
| PI | Colégio Agrícola de Bom Jesus – UFPI | 05 |
| | Colégio Agrícola de Floriano (Campus Amílcar Ferreira Sobral) – UFPI | |
| | Colégio Agrícola de Teresina – UFPI | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí - UNED Floriano | |
| RN | Colégio Agrícola de Jundiá – UFRN | 05 |
| | Escola de Enfermagem de Natal – UFRN | |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte | |
| | Centro Federal de Educ.Tecno.do Rio Grande do Norte – UNED Mossoró | |
| | Escola de Música – UFRN | |
| SE | Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão | 03 |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe | |
| | Centro Federal de Educ. Tecnológica de Sergipe - UNED Lagarto | |
| Total | 48 | 48 |

Mapa das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica



FONTE: MEC/2005

ANEXO C – Autorização do Comitê de Ética

ANEXO D – Questionário



**Programa TEC NEP: Avaliação de um
Programa de Educação Profissional Inclusiva**

Instruções gerais:

Leia com atenção as questões que se seguem e as responda nos espaços indicados. Se necessário utilize o verso da folha.

QUESTIONÁRIO

Nome da instituição:

Informante:

Formação Acadêmica:

Telefone e e-mail p/ contato:

1. Relacione os cursos e níveis que a escola atende atualmente:

| Curso (s) | Nível (is) |
|-----------|------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | | |
|---|-----|-----|
| 2) A escola atende atualmente alunos com necessidades educacionais especiais? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, complete a tabela referente aos dados dessa escola:

Coluna I – Relacione o nome do curso que ele frequenta

Coluna II – Especifique o nível do curso, de acordo com a legenda abaixo da tabela

Coluna III – Especifique o número atual de alunos no curso

Coluna IV – Especifique o tipo de deficiência

| I – Cursos | II – Nível | III – Número de alunos | IV – Tipo de deficiência |
|------------|------------|------------------------|--------------------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |

Legenda:

FIC - Formação Inicial e Continuada / **EPTM** - Educação Profissional Técnica de Nível Médio **EPTGP** - Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação / **EM** - Ensino Médio

| | | |
|--|-----|-----|
| 3) A escola faz parcerias com alguma instituição (ONG'S, privadas, filantrópicas, Secretaria de Estado, Sistema S – SENAI, SESI, SENAC) para atender alunos com necessidades educacionais especiais? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, preencha a tabela abaixo?

| Instituição parceira | Curso | Número de alunos | Tipo de deficiência |
|----------------------|-------|------------------|---------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

No caso de existir descreva a função de cada instituição parceira?

4) Em que ano a escola implantou o Programa TEC NEP?

| | | |
|--|-----|-----|
| 5) A escola possui algum setor responsável ou núcleo de atendimento para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais? | Sim | Não |
| | | |

| | | |
|---|-----|-----|
| 6) A escola já tinha alunos com necessidades educacionais especiais antes da implantação do Programa TEC NEP? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo:

| Tipo de deficiência | Curso | Nível |
|---------------------|-------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |

Em caso negativo, quais os motivos para explicar a falta de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola?

Em caso afirmativo, como ocorre a seleção para ingresso desses alunos?

| | | |
|--|-----|-----|
| 7) Existe divulgação do processo seletivo direcionado para o ingresso de alunos com necessidades educacionais na escola? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, a divulgação é feita através de:

() Imprensa escrita () Rádio ()Televisão ()Outros
Qual(is)? _____

| | | |
|--|-----|-----|
| 8) Existe reserva de vagas estabelecida para o ingresso no exame de seleção? | Sim | Não |
|--|-----|-----|

Em caso afirmativo, em quais cursos e níveis?

| Curso(s) | Nível(is) |
|----------|-----------|
| | |
| | |
| | |
| | |

| | | |
|---|-----|-----|
| 9) A escola tem desenvolvido ações junto à comunidade escolar para promover a inclusão desses alunos? | Sim | Não |
|---|-----|-----|

Em caso afirmativo, qual(is)?

| | | |
|--|-----|-----|
| 10) A escola adquiriu algum equipamento para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais? | Sim | Não |
|--|-----|-----|

Em caso afirmativo, quais?

| | | |
|---|-----|-----|
| 11) A escola fez alguma modificação na estrutura física após a implantação do Programa TEC NEP? | Sim | Não |
|---|-----|-----|

Em caso afirmativo, quais?

| | | |
|--|-----|-----|
| 12) Existem dificuldades para a permanência desses alunos na escola? | Sim | Não |
|--|-----|-----|

Em caso afirmativo, qual(is)?

| | | |
|---|-----|-----|
| 13) Existe acompanhamento pedagógico desses alunos? | Sim | Não |
|---|-----|-----|

Em caso afirmativo, qual(is)?

| | | |
|--|-----|-----|
| 14) Houve mudança no Projeto Político Pedagógico ou no Regimento Escolar da escola após a implantação do Programa TEC NEP? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, em que aspectos?

| | | |
|--|-----|-----|
| 15) Já houve algum programa de capacitação de recursos humanos especialmente voltados para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, que tipo de capacitação?

| | | |
|---|-----|-----|
| 16) A escola possui um banco de dados dos alunos com necessidades educacionais capacitados? | Sim | Não |
| | | |

| | | |
|---|-----|-----|
| 17) Há encaminhamento desses alunos para o mercado de trabalho? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, quais são os procedimentos?

| | | |
|---|-----|-----|
| 18) Existe acompanhamento desses alunos no mercado de trabalho? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, como?

19) Relacione na tabela abaixo o número de alunos que ingressaram no mercado de trabalho no último ano? Especifique o curso e nível.

| Curso | Nível | Número de alunos |
|-------|-------|------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

| | | |
|---|-----|-----|
| 20) A escola recebeu recursos financeiros para a implementação do Programa TEC NEP? | Sim | Não |
| | | |

Em caso afirmativo, qual (is) foram as fontes dos recursos financeiros?

21) Quais as dificuldades/problemas que você encontra na implementação do Programa TEC NEP na escola?

22) Quais as vantagens que você vê no Programa TEC NEP?

23) Você gostaria de dar alguma sugestão para o Programa TEC NEP?

24) Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o assunto?

Obrigada por participar.

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Prezados Senhores,

Pelo presente venho informar-lhes que será realizada uma pesquisa nas Escolas Federais de Educação Tecnológica com o objetivo de conhecer o Programa TEC NEP através da percepção dos coordenadores de núcleo ou responsável pelo setor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de avaliar como o mesmo está contribuindo para o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede federal de educação tecnológica.

Acreditamos que essa pesquisa trará subsídios para uma maior compreensão sobre as políticas públicas na área de educação para o trabalho e na elaboração de futuros programas que acreditem na possibilidade de uma transformação social tendo a educação como um instrumento catalisador e balizador, rumo a uma sociedade mais justa e menos excludente.

Nesse sentido, estamos aplicando um questionário com perguntas referentes à implantação e implementação do Programa TEC NEP nas instituições federais. Portanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração, pois sabemos do papel fundamental que os senhores desempenham na implementação do referido programa. Suas informações e sugestões serão de grande relevância para a consolidação do Programa TEC NEP.

A pesquisadora compromete-se com o Código de Ética Profissional e com o Comitê de Ética da Instituição responsável pelo estudo. Os participantes não terão, em hipótese alguma, sua identidade divulgada.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável: Isa Regina Santos dos Anjos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar sob orientação da Prof^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe/CEFET/SE.

Fone para contato: (16) 3364-2794 ou (16) 9777-8716

e-mail: isaanjos@yahoo.com.br