

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Sanandreaia Torezani Perinni¹

¹ Doutora e Mestra em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (2005), presidente do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas-Ifes (2019), doutora e mestre em Educação (PPGE/UFES) (2011-2017). Licenciada em Letras e Especialista em Letras (2001). Santa Maria de Jetibá-ES. E-mail: sanandreaia@ifes.edu.br.

RESUMO – Este texto apresenta aspectos da educação profissional e tecnológica e do processo de inclusão de pessoas com necessidades específicas nessa modalidade de ensino com o intuito de ampliar as discussões sobre a temática considerando que a educação também é um processo histórico, cultural, político e dialético que se constrói nas diferentes faces tempos da sociedade. Assim, tem como objetivo principal discutir os aportes legais que versam sobre o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas na rede de educação profissional e tecnológica. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo embasada nos pressupostos teóricos metodológicos do materialismo histórico dialético e da perspectiva sócio-histórica de Vigotski e colaboradores. Os aspectos históricos e legais analisados apontam que o processo de inclusão de pessoas com NEE na rede federal de educação profissional e tecnológica tem se ampliado em função das políticas públicas. Contudo há que se considerar que elas por si só não darão conta de assegurar o direito ao acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, pois o atendimento aos estudantes com NEE não se restringe ao cumprimento de determinações legais e/ou normativas, mas sim, implica em um conjunto de ações tomadas institucionalmente e que almejem o exercício da plena cidadania desses alunos e da coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Especial Inclusiva. Aspectos Legais.

ABSTRACT - This text presents aspects of professional and technological education and the process of inclusion of people with specific needs in this teaching modality in order to broaden the discussions on the theme considering that education is also a historical, cultural, political and dialectic process that builds in different faces times of society. Thus, its main objective is to discuss the legal contributions on access, permanence, participation and learning of students with specific educational needs in the professional and technological education. It is a descriptive research of qualitative nature based on the methodological theoretical assumptions of dialectical historical materialism and the socio-historical perspective of Vigotski and collaborators. The historical and legal aspects analyzed indicate that the process of inclusion of people with NEE in the federal network of professional and technological education has expanded due to public policies. However, it should be considered that they alone will not be able to guarantee the right of access, permanence, participation and learning, since the care for students with NEE is not restricted to the fulfillment of legal and / or normative determinations, but yes, it implies a set of actions taken institutionally and aimed at the exercise of full citizenship of these students and the community.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. Inclusive Special Education. Legal Aspects.

1 INTRODUÇÃO

A educação se constitui por movimentos societários e está atrelada às relações sociais instituídas; aos modos de produção hegemônicos, assim como, às relações entre nações e grupos econômicos do mundo globalizado. De acordo com Padilha e Oliveira (2013), tais movimentos podem ser percebidos pelo movimento histórico na legislação mundial, os quais têm sido de grande influência na constituição de nossas políticas educacionais.

Estudos (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; MOTA, 2008; SILVA, 2011; SANTOS, 2011; ROSA, 2011; BORTOLINI, 2012; RECH, 2012; ZAMPROGNO, 2013) indicam que a educação especial inclusiva na rede federal de educação profissional e tecnológica é um processo que tem ganhado espaço considerável nas discussões e nas ações de muitos Institutos, por isso, trago este texto que é um excerto da minha tese de doutorado intitulada “DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NO IFES”, na qual investiguei se as ações desenvolvidas pelo Napne dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao ensino médio.

A expansão da rede federal de ensino, assim como, o processo que temos vivenciado na rede, no qual, a cada ano, mais alunos com necessidades específicas chegam em nossos campi; o meu envolvimento e participação enquanto professora, membro do Núcleo de Atendimento das Pessoas com Necessidades Específicas – Napne e presidente do Fórum dos Napnes; o debate acerca das políticas de inclusão enquanto estratégia para assegurar o direito à educação no cenário mundial e nacional e o contexto de implantação e implementação dos Napnes com a extinção da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC, ocorrida em 2011¹, são alguns dos fatos que justificam o estudo realizado.

Tomo como abordagem teórica o materialismo histórico dialético, pois em consonância com Frigotto (2001b, p.81), este

[...] sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Neste sentido, tal abordagem considera a realidade como totalidade concreta, historicamente construída pelo homem entendido como sujeito produto e produtor desta realidade e permite descobrir/compreender as leis fundamentais que delineiam a forma organizativa e os modos de vida humana em suas múltiplas determinações e em seus diferentes pontos de vista, conforme nos aponta Frigotto (2001b). Tal escolha se dá também, pois de acordo com Frigotto (2009, p. 70), o materialismo histórico dialético “[...] trata-se de um esforço do pensamento para apreender o movimento, as determinações e mediações que constituem a realidade humana, a qual se coloca como desafio ou como problemática a ser compreendida”.

Sob tal perspectiva e considerando que a educação, enquanto prática social, pode refletir os ideais hegemônicos, reproduzindo também as contradições que possibilitam novas/outras formações sociais que dinamizam as mudanças e que a implantação de uma política pública carrega em suas linhas interesses/valores políticos, econômicos, ideológicos;

¹ Cabe informar que a referida ação foi extinta em 2011 devido ao fechamento da Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no MEC. Entretanto, os Napnes, principal ferramenta da Ação, continuam em vigor nos Institutos Federais de todo o Brasil planejando e atuando para a garantia da inclusão na rede federal de educação profissional e tecnológica.

não é possível compreender o processo de inclusão e a implantação dos Napnes na rede de educação profissional, técnica e tecnológica, sem buscar a conexão dos aspectos singulares com o contexto social que produz as contradições dessa/nessa realidade (CURY, 1985).

Isso implica a análise da funcionalidade da educação, em especial da educação profissional, e do trabalho como princípio educativo e fundamento criador da vida humana, isso porque o homem é um ser de tripla dimensão: a individualidade, a natureza e a sociedade, ou seja, conforme diz Frigotto (2001c, p. 73), “[...] a individualidade que somos e a natureza que desenvolvemos (nutridos, subnutridos, abrigados, etc.) estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente”.

Considerando essas dimensões do humano, convém destacar que, mesmo quando sob a negatividade das relações de classe, o trabalho é próprio de ser do ser humano, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza em modos de vida. Sendo assim, de acordo com Frigotto, Ramos e Ciavatta (S/D,)

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, e expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Neste contexto, o trabalho como princípio educativo possibilita a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos constituídos historicamente, como conhecimentos que foram desenvolvidos e adequados socialmente com a finalidade de transformar as condições naturais da vida, criando-a e recriando-a. A partir dessa dimensão do trabalho, ele é um dever a ser aprendido e um direito a ser assegurado. Segundo Marx (1978, p. 50),

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade - é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana.

Sendo assim, a articulação entre trabalho, educação e conhecimento pode fornecer ao estudante uma rica materialidade como ponto de partida para construir um processo educativo emancipatório centrado no direito subjetivo, em “[...] uma educação unilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento 'sustentável’” (FRIGOTTO, 2001c, p. 82).

E refletir o processo de inclusão em uma escola de educação profissional e tecnológica, no caso aqui proposto, articulada com a educação básica - ensino médio - traz em seu caminho as contradições do sistema social do qual somos e fazemos parte e que carrega em suas veias os interesses e valores de um tempo espaço demarcados, como nos apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (s/a, s/p) quando enfatizam que

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.

Nesse rol, entender como se dá a possibilidade de assegurar o direito à educação de pessoas com NEE numa instituição federal centenária de educação profissional e tecnológica, fruto de uma política pública educacional, nos lança a conhecer e analisar os movimentos históricos, sociais, econômicos que contornam tal política, bem como, delineiam a educação

profissional e tecnológica da rede federal e a educação especial inclusiva.

Sob tais aspectos, apresento questões que perpassam a educação como direito; a educação especial e o processo de inclusão como mecanismos que podem assegurar o direito à educação; a educação profissional no contexto da rede federal de ensino e os modos estabelecidos para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, considerando as legislações específicas que regem a educação básica, a educação especial, a inclusão escolar e a educação profissional.

À face do exposto, este texto tem por objetivo discutir os aportes legais que versam sobre o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas na rede de educação profissional e tecnológica tomando por abordagem teórica que orientou o caminho para este estudo o materialismo histórico dialético.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

O propósito deste item é traçar um panorama histórico da Educação Profissional e Tecnológica partindo do período colonial para que possamos compreender esta modalidade de educação e como a Educação Especial Inclusiva é tratada nesta modalidade, considerando a materialidade histórica dialética em que se constituiu educação no movimento do capital.

Para tanto, trato da instituição da educação especial no ordenamento jurídico e dos aspectos históricos e legais da educação profissional e tecnológica para que possamos compreender a construção desse movimento.

Quanto ao processo de instituição da educação para os sujeitos com NEE no ordenamento jurídico, conforme nos aponta Jannuzzi (2004, p. 45), no período que antecede a República,

[...] não há registro legal de uma educação destinada as pessoas com deficiências. Até a Constituição de 1946 não há uma preocupação efetiva com a questão da educação das pessoas com deficiência², observando a defesa de uma educação ora voltada aos interesses de caridade, assistencialismo, ora voltada a cura de suas deficiências, através da intervenção médica. Essas ambiguidades refletem a maneira como a sociedade percebe e trata essas pessoas, bem como revelam o processo de exclusão/aceitação das deficiências, perante a sociedade.

Nesse processo histórico de inserção jurídica, a constituição de 1946 é a primeira a indicar a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação regulamentando as medidas educacionais. Em 1961 é outorgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, a qual no art. 88 estabelece que “[...] a educação de excepcionais³ deve, no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Entretanto, não fica “[...] esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no sistema geral de educação ou fora dele”, segundo Mazzotta (2005, p. 68).

Todavia, não podemos negar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representou um avanço nas questões relativas à educação, pois possibilitou reformas pedagógicas no sistema educacional, ideias presentes desde a década de 1930. Desse modo, a

2 Pessoas com NEE e pessoas com deficiência são tomadas, neste estudo, como sinônimos.

3 Tenho conhecimento que esse termo não é mais utilizado, entretanto será utilizado quando este assim for citado pelos autores consultados e assim será todas as vezes que se tratar de uma citação direta.

educação especial começa a fazer parte das preocupações governamentais. Colaboraram para isto a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948; a ajuda aos desvalidos que lutaram na II Guerra Mundial e as pressões internacionais.

No ano de 1971, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus (como era denominado à época). Esta lei assegurou o tratamento especial aos alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais (termo usado à época), aos que se encontravam em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e aos superdotados (BRASIL, 1971, art. 9º).

Entretanto, é na constituição de 1988 que o acesso à educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, é apontado como um direito público subjetivo. De acordo com Duarte (2004, p. 1), o direito público subjetivo pode ser assim conceituado:

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Cury (2005a) salienta que tal definição possibilita entendermos que a educação é um direito de todos, trazendo ao documento algo diferente dos demais que inscreveram a educação até então – o respeito as diferenças, com a defesa da pluralidade, seu reconhecimento positivo e a enfática condenação a toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos.

Como já dito, as contradições são parte dos movimentos históricos, sociais, culturais e esta constituição foi resultado de um longo processo de luta por reconhecimento de direitos. A esse respeito, Cury (2005a, p. 35) afirma ainda que

[...] a inserção da diferença na constituição e nas outras leis não se deveu a uma luz especial de uma comissão de sábios, ou a uma doação magnânima de elites compadecidas, ou de déspotas esclarecidos. A conjugação complementar, recíproca e dialeticamente relacionada da diferença com o princípio da unidade essencial da igualdade entre todos os homens decorreu de pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência, seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica.

É perceptível que com a Constituição de 1988, a educação ganha contornos e enfoques diferentes dos inscritos nos documentos que a antecedem. Em seu art. 205, a educação é inscrita como direito de todos e dever do estado e da família, bem como é inscrita em seus princípios no art. 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; mantém-se a garantia de atendimento educacional especializado inscrito no art. 208, às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Os documentos nacionais que sucederam a Constituição, também pelo contexto das discussões mundiais acerca dos direitos humanos e da educação, trazem um contorno de destaque à Educação Especial. Um exemplo disso, é a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que a inscreve como modalidade de educação que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, conforme segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - 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;

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

Mesmo com as diversas possibilidades de compreensão do texto da lei, como apontam Prieto (2010), Kassar (2011), Drago (2011) dentre outros, por vezes conflituosas e paradoxais, há de se considerar que ela dispara mecanismos para que os sistemas de ensino assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos de direito.

De acordo com Drago (2011, p. 437), a Lei 9.394/96:

[...] abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem o trabalho docente e a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a partir de ações e práticas pedagógicas geradas no corpo da comunidade escolar, tendo por base o princípio da gestão democrática da escola/educação.

Essa legislação geral seguida das legislações específicas sobre a educação especial proporcionaram avanços na educação de pessoas com deficiência considerando o processo exclusão/inclusão.

Sob esse aspecto, convém trazer a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e assegura aos estudantes com NEE o direito de usufruírem, pela via do atendimento educacional especializado e dos meios/serviços necessários, de uma educação que proporcione sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Tais movimentos têm acontecido, pois “a Educação Especial tem ganhado nas últimas décadas contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país” (KASSAR, 2011, p.42).

Considerando que tais políticas têm por objetivo contemplar os sujeitos com deficiências em suas especificidades e necessidades, a inclusão passa a ser reconhecida como:

um processo em construção; pode-se então dizer que a escolarização das pessoas com deficiência, embora ainda organizada em ambientes segregados e diferenciados do ensino regular, tem-se preocupado em oferecer, no espaço da escola comum, o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) que permita ao aluno estar na classe comum (MENDES, 2003, p. 34).

Nesse rol legislativo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), considerando os marcos legais e históricos, bem como, os índices oficiais do INEP que antecederam sua constituição em forma de texto,

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Segundo diz Baptista (2011, p.70), “[...] as políticas brasileiras para a Educação Especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial”. Tal apontamento nos alerta para pensarmos sobre os modos pelos quais nos propomos a fazer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando que seu princípio maior é assegurar o direito de todos a uma educação que se proponha emancipadora, que proporcione aos sujeitos trilharem os caminhos com autonomia.

Ressalto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, propõe uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, políticas públicas precisam ser promotoras de uma educação de qualidade para todos os sujeitos de direito, pois o que está em questão, de acordo com Cury (2005b, p. 84), é:

a alteridade e a existência do(s) outro(s) como igual(is) em sua substância fundamental e como par(es) de uma trajetória sócio histórica, para o que se torna fundamental a existência de políticas de distribuição dos bens sociais. Mas a alteridade também se compõe de pares iguais em que cada qual é idêntico a si mesmo e diferente em relação ao outro para o que a existência de discriminação se torna imprescindível a existência de políticas de reconhecimento capazes de (re)estabelecer a dignidade da pessoa humana proclamada nos Direitos Humanos.

É notório que nossa compreensão e os momentos históricos em que nossas vidas se inserem guiam nossas concepções e ações. Como aponta Baptista (2006, p.9)

Há um século atrás, no Brasil, defender a ampla escolarização de crianças negras ou de meninas seria visto como algo muito novo e provavelmente inapropriado à escola e à sociedade. Defender as mesmas propostas, atualmente, pode ser visto como uma ação desprovida de sentido pela sua dimensão “óbvia”.

A partir da análise do autor, enfatizo que os modos de ver o mundo e a diferença trazem implicações para as propostas de ação educacional, tanto no encontro educativo como no planejamento de políticas e práticas (BAPTISTA, 2006).

Parto também dos pressupostos teóricos de Vigotski (2010) que considera que o fenômeno da deficiência é constituído não só por características biológicas, mas também

sociais, históricas, culturais; que todo sujeito pode se desenvolver e aprender e que mesmo as deficiências mais severas podem ser compensadas pelo ensino apropriado, ou seja, por vezes os caminhos da aprendizagem serão diferentes, mas esta pode acontecer quando os caminhos forem proporcionados.

Partindo dos aspectos já apresentados e dos processos educacionais vividos ao longo da história é possível perceber que

[...] na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos (VIGOTSKI, 2010, p. 75),

O que implica dizer que na construção do processo inclusivo nem sempre as vozes dos sujeitos imbricados nesse processo são as que ecoam com maior força e clareza. A tessitura ideológica representada no aspecto legal, pode não ser a que é vivenciada no cotidiano escolar, assim como pode representar ideologias de um determinado grupo social.

É nesse contexto, que também a Educação Profissional e Tecnológica se constitui e se constrói, nessas relações de contradições, de concepções ideológicas e,

por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico (FRIGOTTO, 2007, p. 113).

É considerando que a educação profissional também se define no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas sociais e por isso é parte de uma totalidade histórica e complexa (FRIGOTTO, 2010); que possui destaque no contexto educacional brasileiro por oferecer formação geral e específica tida como de qualidade; que esta excelência se realiza quando se fala em educação profissional e tecnológica; que quando se trata do processo de inclusão, muitas ações precisam ser implantadas e implementadas para que de fato a educação como direito público subjetivo seja efetivada, é que apresento aspectos históricos e legais da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da implantação da Ação TecNep e seus desdobramentos na rede.

O conceito de formação profissional vem sofrendo mudanças, principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI. De acordo com Silva (2011), a educação profissional já esteve limitada a uma concepção instrumental e pragmática, à transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, alicerçada na dualidade⁴ educacional e voltada quase que exclusivamente para os filhos das camadas populares.

Apesar de ainda percebermos nuanças destas concepções, a partir do século XXI tem-se tentado dar à Educação Profissional e Tecnológica um caráter mais abrangente, conforme consta nos documentos que criam e guiam a Rede Federal de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica.

O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. O foco

4 Ao falar de dualidade nesta modalidade de educação, falo da formação para o mundo do trabalho, formação técnica ou da formação para prosseguimento de estudos, formação propedêutica.

dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010a).

É desse processo que trato a seguir, buscando demonstrar os percursos historicamente constitutivos da educação profissional e tecnológica para que possamos melhor compreender o processo de inclusão nesta modalidade.

A Educação Profissional no Brasil teve, em sua origem, uma abordagem meramente braçal, operacional e nada intelectual. Nos primeiros movimentos no período colonial, a demanda por força física e utilização das mãos para o trabalho colocou os negros e índios como os primeiros aprendizes de ofícios e deu à educação profissional um caráter dual: ofícios destinados aos “desvalidos da sorte”, aos quais cabia a atividade escrava e os destinados aos homens livres, aos quais era destinada a aprendizagem de profissões (BRASIL, 2015).

Esse estigma de ser meramente braçal, operacional, não intelectual e pejorativo, remonta à Grécia antiga, com a já experimentada dicotomia entre o manual e o intelectual, quando a Filosofia era sinônimo de atividade contemplativa, sendo própria apenas para os intelectuais. O trabalho era tido como ação e cabia aos escravos (SILVA, 2011).

No século XVIII, com o advento do ouro em Minas Gerais, surgiram as Casas de Fundação e de Moeda as quais demandavam de um ensino mais especializado, o qual se destinava aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa (BRASIL, 2015).

Com a concepção que os portugueses tinham acerca do Brasil e sua forma de produção e com o impedimento da implantação de fábricas até 1875, o desenvolvimento tecnológico ficou congelado.

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785 in FONSECA, 1961).

Com o início do século XIX, a educação profissional passa por experiências diversas em função da chegada da família real portuguesa e com a adoção de modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava aos menos privilegiados da sociedade brasileira, com o intuito de ampará-los e tirá-los das possibilidades do crime. Nesse período, também, o Alvará de 05.01.1785 é revogado e as novas fábricas são abertas, inaugurando uma nova era para a educação profissional (BRASIL, 2015).

Com a mão de obra escassa em algumas ocupações, origina-se a formação profissional compulsória de ofícios, destinada às crianças e jovens excluídos socialmente. Nesse período, conforme relata Rosa (2011), foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil e operários especializados de Portugal eram trazidos para o Brasil e recrutavam pessoas nas ruas à noite ou buscavam junto aos chefes de polícia, presos em condições de produzir.

Com o passar do tempo, o ensino e a aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a acontecer no interior das fábricas, nas escolas chamadas Escolas de Fábricas ou Colégio de Fábricas, as quais foram tomadas como modelo para as unidades de educação profissional que mais tarde se instalaram no Brasil.

Em 1906, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, instaura por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, o ensino técnico no Brasil, criando 04 escolas profissionais nesta unidade federativa. Em 1909, com a morte de Afonso Pena, Peçanha assume a Presidência do Brasil e, em 23 de setembro, assina o Decreto nº 7.566, por meio do qual cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 2015).

Esse fato é um marco para a educação profissional até então ofertada por instituições eminentemente privadas que tinham como proposta uma educação assistencialista, voltada para atender crianças órfãs e pobres. Embora, segundo Kuenzer (2007, p. 27), as Escolas de Aprendizes Artífices tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os da rua”, é a partir daí que o Estado brasileiro assume a educação profissional, mesmo que pela via do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

A partir desse marco na educação profissional, diversos outros movimentos foram surgindo. Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que tratava da oferta obrigatória do ensino profissionalizante; em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e com ele a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 2015).

Outro marco para a educação profissional foi a Constituição de 1937, a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial e estabeleceu que:

Art. 129 - O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Esse apanhado histórico nos permite constatar que até o século XIX não existiam propostas sistemáticas para a educação profissional no Brasil, que prevalecia a educação propedêutica voltada para as elites e que, segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2004, p. 03),

desde o início fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para “o que serve” numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso.

Essa demarcação no sistema produtivo também se fez presente na trajetória educacional e assim surgem duas escolas: uma que possibilitava a formação intelectual para

os dirigentes e outra que prepararia a mão de obra. Isso porque

a herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão de obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional (BRASIL, 1999).

Conforme nos aponta Kuenzer (2007), com a Reforma de Capanema, a educação passa a ter uma importância não vista antes e a educação profissional, em especial, pois foi definida legislação específica para essa modalidade de educação. Nesse novo contexto, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico que preparavam os estudantes para ingresso em curso superior. A educação profissional ganha o mesmo nível e duração do científico e clássico, entretanto preparava para profissões e para participar de exames para ingresso nos cursos superiores, os estudantes passavam por exames de adaptação.

Cabe destacar, também, que é na década de 1940 que surgem o Senai (1942) e o Senac (1946), sistemas privados que junto às iniciativas públicas ofertavam educação profissional para atender as demandas que advinham do sistema de trabalho embasado no paradigma taylorista-fordista.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº 4.024/61), a educação profissional teve mudanças significativas, mesmo mantendo-se a dualidade nas modalidades de ensino. Kuenzer (2007, p. 29), aponta que neste período,

a diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, a educação profissional passa a ser compulsória com a finalidade de atender as demandas da nova fase de desenvolvimento do país, centrada na industrialização subalterna que demandava de mão de obra qualificada. Os cursos profissionalizantes passam então a ter expressividade já que garantem a inserção no mercado de trabalho.

Segundo Frigotto (2007), o contexto histórico da educação profissional demonstra que essa modalidade nunca foi tomada como uma necessidade do humano, como um mecanismo de formação para o trabalho complexo que agrega valor e efetiva a competição intercapitalista, mas sim efetivou-se dentro da lógica de adestrar para o mercado trabalho.

Com a década de 1980, chega o processo de redemocratização e os debates sobre os novos rumos da educação se expandem, entretanto, para Frigotto (2007, p. 1137), “a travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico”.

Na década de 1990, a educação profissional carrega consigo uma política de formação profissional estreita e desvinculada de uma concepção de educação omnilateral do ser humano. É nessa década que o Decreto nº 2.208/97 é promulgado e com ele a educação profissional passa a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, tendo por finalidade atender em diferentes níveis de formação – básico, técnico e tecnológico.

Mais uma vez, a dualidade entre ensino médio e educação profissional ganha ênfase e o resultado dessa configuração foi um sistema paralelo e segmentado, que permitia apenas a articulação entre as duas modalidades.

Segundo Frigotto (2005), a orientação que guiou o Decreto nº 2.208/97 que alterava os artigos 36 e 39 a 42 da LBDEN nº 9.394/96 e regulamentava o funcionamento da EPT nas diferentes redes de ensino, buscou uma mediação da educação profissional conformada às formas do capital globalizado e de produção flexível, com o intuito de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob a ótica polivalente”.

Essa lógica prevalece até o início do século XXI, quando há a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual regula a educação profissional de nível médio até os dias atuais. De acordo com Frigotto (2007, p. 114),

na sua gênese, dentro das contradições de travessia, tratava-se de resgatar a perspectiva do ensino médio na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. [...] contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei nº 5692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97.

Os princípios e diretrizes do decreto prezam pelo ensino médio integrado à educação profissional, com o intuito de vencer a clássica dicotomia entre os conhecimentos específicos e gerais, entre educação profissional e ensino médio em busca de um currículo que integre a educação básica e profissional.

Superar a dualidade estrutural, historicamente arraigada entre o ensino médio e a educação profissional passa por pesados desafios para transformar essa realidade, caracterizado como problema político e não pedagógico, pois segundo Kuenzer (2007, p. 34) “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé”.

De acordo com Tavares (2012), é na primeira década do século XXI que a rede federal de educação profissional passa por uma grande reformulação. Com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que passou a oferecer o ensino profissional integrado ao ensino médio e, com a Lei nº 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e impulsiona a implantação de novas unidades de ensino.

É a partir dessa década que o governo da época lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dividido em duas fases. Podemos dizer que é um plano bastante ambicioso, pois se tomarmos os dados da Rede no MEC estes apontam que em quase um século (1909 a 2002) foram construídas 140 instituições de EPT no país. Na Fase I (2005-2007) e Fase II (2007-2010) o MEC se propôs a construir 214 novas unidades federais (BRASIL/MEC, 2007).

O Plano de Expansão da Rede em sua fase I, lançada em 2005, teve por meta a construção de 64 novas unidades e por objetivo,

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interiores, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (MEC/SETEC, 2011b).

Já a Fase II (2007-2010), cujo slogan foi “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, previa a implantação de 150 novas unidades e teve por objetivo a

distribuição territorial equilibrada das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;

aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias (MEC/SETEC, 2011a).

Nesse contexto, a educação profissional passa a ter a função de

promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional (TAVARES, 2012, p. 10).

Em agosto de 2011, é anunciada a Fase III que previa a implantação de 86 novos campi, ampliando para 1 milhão e 200 mil alunos matriculados na rede e institutos federais presentes em 1 de cada cinco municípios brasileiros (BRASIL/MEC, 2011c).

Os aspectos apresentados demonstram o contraste entre as políticas assumidamente neoliberais, da última década do século XX e as políticas de cunho democrático popular da primeira década do século XXI. De acordo com Tavares (2012, p. 17),

O Estado Mínimo da década de 1990 teve contribuição importante no sentido de reforçar a separação entre Educação Profissional e ensino propedêutico. Na sequência, a retomada da expansão da Rede Federal é marcada pela ampliação do número de escolas e universidades federais. É num contexto histórico caracterizado pelas idas e vindas da Educação Profissional, sob a perspectiva da dualidade estrutural, que se insere o Plano de Expansão da Rede Federal.

Entender os aspectos históricos da constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica, nos permite estabelecer uma visão das diversas concepções que permearam/permeiam a oferta da educação profissional e das políticas públicas voltadas para a rede, enfatizando que junto a essas políticas sempre estiveram/estão valores e interesses que se fazem presentes na sociedade e, que, por vezes, as diferentes concepções andam lado a lado em um mesmo espaço-tempo.

Após esse panorama da constituição da rede EPT, apresento um apanhado dos movimentos que se constituíram no processo de inclusão na rede federal de ensino profissional e tecnológico. Para tanto, inicio pontuando que para atender as demandas de uma sociedade que ansiava por mão de obra de baixo custo buscou-se os “desvalidos da sorte” - aqueles que por algum motivo desviavam dos padrões dados como ideias para a sociedade – com o intuito de manter a hegemonia presente na sociedade.

Nesse percurso, não há registros de uma educação profissional que atendesse as necessidades dos sujeitos, mas sim aos modos de produção na manutenção da hegemonia da sociedade capitalista que aqui se constituía. Se pensarmos nos sujeitos com NEE, esses nem a essa formação tiveram acesso.

Ao contrário, esses sujeitos começam a chegar a essa modalidade a partir de 1991, com a instituição de programas específicos de emprego através da Lei nº 8.213/91 regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, que estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência. Ressalto que esses dados são referentes ao o acesso à rede de educação profissional e tecnológica, tendo em vista que Mazzotta (1996) trata dos ofícios ensinados aos sujeitos com deficiência no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e no Imperial Instituto dos Surdos, entretanto não era modalidade de ensino nos termos que abordo neste estudo.

Com a instituição dessas cotas, surge outra barreira que é a formação dos sujeitos com deficiência. Como esses sujeitos estiveram à margem dos processos de escolarização e formação, há predominância de baixa escolaridade e, assim, as empresas protelam a contratação porque tais sujeitos não preenchem os requisitos necessários para o desempenho

da função.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2004), as medidas de apoio e incentivo ao trabalho não foram suficientes para garantir a empregabilidade destes sujeitos e, portanto, faz-se necessária a intervenção também nas políticas públicas educacionais para que possam ter a qualificação profissional e, assim, tornarem-se “cidadãos produtivos”. Deste modo, aos que por muito tempo foi relegado o direito à educação ou esta educação foi concedida de forma segregada, é agora assegurada a possibilidade de formação profissional para que se tornem sujeitos “empregáveis”.

Os aspectos históricos e legais da constituição da educação especial e da educação inclusiva no ordenamento jurídico apresentados até então têm por finalidade conduzir a reflexão sobre os modos e as concepções que têm constituído nossas políticas públicas, as quais devem garantir direitos aos cidadãos, mas que, por vezes, podem atuar também na manutenção do empoderamento hegemônico.

Pensando nesse contexto, descrevo um pouco do movimento Ação TecNep para que possamos conduzir o estudo e a análise dos dados produzidos durante a pesquisa. Com o intuito de atender aos preceitos legais quanto à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas; garantir o exercício do direito à educação previsto na Constituição Federal; bem como proporcionar a profissionalização de tais sujeitos, no ano de 2000, a Secretaria de Educação Profissional – SETEC – e a então Secretaria de Educação Especial – SEESP, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, apresentaram uma proposta de ação integrada entre essas duas secretarias fim do Ministério de Educação (BRASL, 2010).

Como apontado nos aspectos históricos da educação profissional e tecnológica, a exclusão educacional gerada pela desigualdade social impedia as pessoas com NEE de acessarem essa modalidade de educação.

Desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TecNep (então “Programa TecNep”) possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas (NASCIMENTO et al, 2013, p.14).

A Ação TecNep foi concebida considerando-se três concepções gerais (GARCIA, 2001, p. 7; BRASIL, 2000):

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo 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 – defendendo a inclusão no sentido de se promover 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 – baseando numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse rol, a Ação TecNep, enquanto política educacional, visa incluir pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de Educação Profissional nas modalidades de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria

com os sistemas estaduais e municipais de ensino e assim garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos (BRASIL, 2000).

De acordo com o Documento Básico da Ação TecNep (BRASIL, 2010b), a finalidade dessa ação é constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais específicas e a razão dessa ação é efetivar movimentos/práticas que conduzam ao respeito e valorização das diferenças no processo de escolarização e no acesso ao trabalho.

De acordo com Nascimento (2013), a referida Ação teve sua gênese a partir do momento em que a educação profissional e tecnológica passou a integrar ensino, pesquisa e extensão e, assim, a rede passa a se preocupar em atender as demandas das comunidades locais que buscavam a inclusão social de seus membros.

Iniciaram-se, então, as buscas por instituições que já desenvolviam, de algum modo, educação para pessoas com necessidades específicas. Após as reuniões de trabalho envolvendo instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação, entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento a mais tempo surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com o Instituto Benjamin Constant (IBC), dentre outros (BRASIL, 2010b).

Após esse movimento, foram organizados alguns momentos que buscaram implementar ações para que a Ação TecNep fosse visibilizada e implantada. O primeiro momento – 2000 a 2003 – objetivou apresentar a Ação TecNep para os representantes das instituições federais de ensino e foi realizada em Brasília nos 05 e 06 de junho de 2000. Nesse encontro foi promovida a oficina “PNE - Uma questão de Inclusão” com o intuito de mobilizar e sensibilizar essas instituições para tornarem-se acessíveis e inclusivas (NASCIMENTO, 2013).

Ainda de acordo com Nascimento (2013), o segundo momento (2003-2006) foi destinado à consolidação dos grupos de gestores regionais, dos Napnes e a apresentação da estratégia de implantação da Ação TecNep. Esse momento objetivou a descentralização da gestão e do processo de expansão da Ação.

O terceiro e último momento (2007-2009) se deu em função da formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Segundo Nascimento (2013, p. 21),

Após a consolidação da Ação TecNep em toda Rede Federal de EPCT, houve a necessidade de formar recursos humanos para o atendimento adequado aos estudantes com necessidades específicas que buscassem essas instituições federais. A experiência maior foi desenvolvida do Curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC. As dificuldades encontradas estiveram relacionadas a fatores das mais diversas ordens. Desde a formação dos recursos humanos que ministrariam as disciplinas até a composição do material didático-pedagógico, foi tudo construído na “formação em serviço”, pois, além de tudo, não havia referencial teórico para o curso. Foi um desafio complicado de vencer mas, com a colaboração de todos, obtivemos êxito.

Como apresentado, a referida ação previu, dentre outros movimentos, a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), os quais são responsáveis por articular pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação da Ação Tec Nep no âmbito interno das instituições federais de educação profissional e tecnológica, no intuito de prepará-las para acolher estes alunos, possibilitando uma educação que reconheça, respeite e valorize as diferenças/heterogeneidades/singularidades que se fazem presentes no contexto escolar e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais para a garantia do direito à educação a todos e a cada um (BRASIL, 2010b).

Entretanto, segundo Nascimento (2013), não houve tempo para a realização do quarto momento, que objetivava a instrumentalização dos Napnes com recursos multifuncionais e formação de recursos humanos, para um atendimento adequado do público-alvo da Ação. Isso porque a Setec extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011.

No Ifes, a implantação dos Napnes ocorre por meio de portaria da Direção Geral de cada campus, para a qual os membros são voluntários que se propõem a ser parte desse núcleo. Isso significa que o Napne não é um setor específico, com infraestrutura física, profissionais alocados. Somente em 05 de junho de 2014 obteve-se a aprovação do Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Ifes, através da Portaria nº 1.063 do Gabinete do Reitor (IFES, 2014).

Tal fato se deve ao período de expansão da rede, a constituição das equipes que atuariam na hierarquia com vistas a atender os movimentos da inclusão na instituição, ao tardio acesso das pessoas com NEE à educação profissional, aos movimentos internos que foram se constituindo, com destaque para o fato de que os Napnes foram sendo criados a partir do surgimento de demandas nos campi e pela necessidade de se entender esse processo tão novo para a rede federal de educação.

Enfim, convém destacar também que a implantação dos Napnes representa uma evidente mudança na estrutura da educação inclusiva na rede federal de educação, pois como mecanismo de Atendimento Educacional Especializado, adota uma postura pedagógica que tenta contestar a segregação da educação especial e busca ampliar as possibilidades de escolarização destes sujeitos e de muitos outros.

Considerando todos os aspectos que gerenciam a criação e implantação da Ação TecNep, não se pode negar que esta ação pioneira na esfera federal de educação profissional e tecnológica, defende a implantação da educação inclusiva como possibilidade para a qualificação profissional de todos e como mecanismo de garantia da educação como direito público subjetivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, faço algumas considerações acerca do processo de inclusão e as percepções que surgiram acerca desse percurso frente as suas diferentes faces. Não desconsidero os diferentes conceitos e concepções que podem dar contorno às políticas de inclusão de modo geral e, especialmente, a política de educação especial inclusiva na educação profissional e tecnológica, os quais podem indicar uma manutenção da hegemonia pela via das políticas compensatórias, como nos aponta Rech (2012).

De acordo com a autora, ao analisar os propósitos da Ação TecNep fica claro no documento que dentre seus propósitos também está o argumento de menos gastos sociais futuros com os sujeitos com deficiência, conforme transcrito abaixo:

Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho - a sua principal justificativa - no médio e longo prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população. (BRASIL, 2010a, p. 7).

Corroborando com a concepção de Rech (2011), as considerações de Garcia (2011, p. 16-17) quando fala das políticas de educação como

[...] uma política educacional articulada ao modelo de “políticas sociais inclusivas”, a educação se filia aos apelos de “igualdade de oportunidades”. Esta questão já foi tratada anteriormente a partir da crítica que percebe no slogan da “educação para

todos” um fio de políticas educacionais compensatórias para aqueles que estão em situação de desigualdade social e educacional. Esta reflexão também rejeita o argumento segundo o qual a reforma proposta estaria voltada à qualidade, uma vez que a cobertura educacional em relação à população considerada como “de risco” pelas agências multilaterais não é uma questão resolvida.

Compreendo os aspectos levantados e concordo em alguns deles, especialmente quando trata da questão de que as políticas são compensatórias. De fato, precisamos ainda hoje de políticas compensatórias, pois não temos conseguido possibilitar um sistema educacional que rompa com as desigualdades e, a meu ver, penso que se bem planejadas e implantadas, tais políticas podem constituir um sistema educacional que promova um sistema educacional sensível às diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Opto por neste estudo, compreender a Ação TecNep pelo viés de suas potencialidades, das quais destaco a de fomentar as discussões acerca da possibilidade de transformação da realidade atual do sistema educacional, que ainda carrega os valores de uma sociedade arraigada na mais valia e a possibilidade de efetivação de direitos já positivados no ordenamento jurídico, mas ainda não vivenciados (BRASIL, 2010a).

É preciso ressaltar também que, por si só, a Ação TecNep e as ações por elas propostas não darão conta de romper todas as desigualdades sociais e culturais secularizadas por práticas excludentes. Entretanto, é preciso reconhecer que

[...]a institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TecNep possibilitou a quebra desse paradigma [o impedimento do ingresso de pessoas com necessidades específicas nos cursos de educação profissional e tecnológica] e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas (BRASIL, 2010b, p. 11-12).

Por humanizadas, o referido documento apresenta como

[...] inadiável desafio de tornar humanos todos os elementos deste cenário educacional: /a/ colocação do(a) aluno(a) como o centro do processo de ensino e aprendizagem; /b/ valorização da participação do(a) aluno(a) como aprendiz e como protagonista; /c/ ensino e prática da cidadania; /d/ prática do empoderamento (escolher, decidir e assumir o controle da situação); /e/ prática do lema “nada sobre nós, sem nós” (nada sobre o(a) aluno(a), sem o(a) aluno) em todas as fases da construção de um projeto; /f/ provisão de espaços físicos e sociais acessíveis a qualquer tipo de aluno(a); /g/ provisão de tecnologias assistivas; /h/ modificação de aparelhos, equipamentos e outros dispositivos de estudo ou trabalho; /i/ adequação de metodologias e instrumentais à singularidade de cada aluno(a) (cada pessoa é única); /j/ incentivo, utilização e desenvolvimento de todas as inteligências de cada aluno(a); /k/ identificação e adequação do ensino ao estilo de aprendizagem de cada aluno(a); /l/ procura, descoberta e desenvolvimento de talentos e habilidades de cada aluno(a) desde o início da sua educação profissional e tecnológica, e assim por diante. (BRASIL, 2010b, p. 9)

Dado o contexto, podemos indicar que essa política de inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica vai ao encontro da proposta de educação pública federal que favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade. (BRASIL, 2010b, p. 11).

Como já apontado em outros momentos desse estudo,

[...] estamos vivendo na “era do conhecimento”, na qual os padrões de aprendizagem, modos de vida e trabalho estão mudando rapidamente. Em função disso, os indivíduos e as práticas sociais devem mudar. A aprendizagem deve se dar

“ao longo da vida”, acompanhando uma transição de sucesso para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. Os sistemas de treinamento e educação são pensados como instrumentos dessa mudança, apoiados no argumento das necessidades e demandas dos indivíduos. Novas habilidades são definidas como necessárias ao cidadão atual, requeridas para uma participação ativa na economia e sociedade do conhecimento (certificação de escolaridade básica, participação ativa no trabalho, na vida familiar e em todos os níveis da comunidade). Os indivíduos devem desenvolver diferentes linguagens, uma cultura tecnológica, habilidades sociais e empreendedoras. (GARCIA, 2011, p. 15).

É necessário considerar que o atendimento aos estudantes com deficiência não se restringe ao cumprimento de determinações legais e/ou normativas, mas sim, que é imprescindível um conjunto de ações tomadas institucionalmente e que almejem o exercício da plena cidadania desses alunos e da coletividade.

E nesse processo, é importante a participação de todos e com muito afinco a dos professores, pois estão na ponta do processo, em interação direta com o sujeito com deficiência. E em diálogo com Prieto (2010, p. 25), reforço que

[...]muito professores, por desconhecerem as intenções adjacentes à adesão a certos princípios e diretrizes e não a outros, podem se sentir como meros executores de decisões políticas em âmbito da gestão central de educação e, por isso, inclusive, se distanciarem da responsabilidade e do compromisso com os seus impactos, desvinculando sua participação na geração de bons resultados no processo de atendimento da população com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Nesse ínterim e considerando que diante dos novos anseios que se fazem presentes na sociedade, as práticas educacionais e o sistema educacional também precisam se adequar a tais demandas. Nesse rol, a educação profissional e tecnológica tem como objetivos a inserção no mundo do trabalho, a continuidade de estudos e a constituição de sujeitos emancipados.

Contudo, conforme nos alerta Kassar (2012, p. 835), falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual. Portanto, a construção de uma educação de qualidade para todos tem um caminho a ser percorrido, isso porque, ainda segundo Kassar (2012) foram tantos anos de exploração e descaso para com a maior parte da população brasileira nos quais o sistema educacional também não ficou impune, que de certo modo, nos impedem de identificar e distinguir quais desafios/limites são decorrentes das especificidades dos estudantes com deficiência e quais são decorrentes das especificidades da construção do processo educacional ao longo da história.

Os aspectos apresentados aqui demonstram que há muitos movimentos para serem analisados nesse processo em constituição na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando que, conforme nos aponta Vigotski (1997, p. 82)

Provavelmente a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, I. R. S. dos. **Programa Tec Nep: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006, 91 p.
- AZEVEDO, G. M. E. de. **O programa Tec Nep no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais,** 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração.
- BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. de Educação Especial.** Vol. 17. 2011.
- BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** 2012. 140 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 23 jan. 2015.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 2000.
- _____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- _____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008b.
- _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- _____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e Diretrizes.** Brasília: MEC, 2010a.
- _____. **Documento Base do Programa TEC NEP.** Brasília: MEC/SETEC, 2010b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico da Educação Profissional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazem do Ipe, 2005a.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005b.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011, p.p 433-452

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo Perspec.*[online]. 2004, vol.18, n.2, pp.113-118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012. Acesso em: jan. 2015.

FRIGOTTO, G.. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 69-90.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001c

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 112-132, – out/2007.

_____. Teoria e práxis e antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**, Porto Alegre: Artmed, 2010, p.p. 25-41.

_____. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional**. 2005 Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>> Acesso: 15 jan. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. S/A Disponível em: <<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>> Acesso em: 09 jul. 17.

GARCIA, R. M. C. A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração? 2001. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>> Acesso em 15 jan. 2015.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. PORTARIA Nº 1.063, de 05 de junho de 2014a. Homologa o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. et all. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et all. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 12 mai. 2016.

KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2000.

_____. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Eduel, 2003. p. 25-41.

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

NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. da (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p.p. 25-36.

RECH, J. G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**, 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em educação.

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

SANTOS, Y. B. da S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. – 2011. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

SILVA, I. C. M. da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**, 2011. 99 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX Anped Sul. 2012.

VIGOTSKI, Levi Seminiovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Levi Seminiovich. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

Recebido para publicação: 30 de janeiro de 2019.

Aprovado: 01 de julho de 2019.