

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO**

JÚLIA GONÇALVES RECH

**O CARATER HUMANITÁRIO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA**

**Florianópolis
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO**

JÚLIA GONÇALVES RECH

**O CARATER HUMANITÁRIO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Michels.

**Florianópolis
2012**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.]

Rech, Julia Gonçalves
O CARÁTER HUMANITÁRIO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
[dissertação] / Julia Gonçalves Rech ; orientadora, Maria
Helena Michels - Florianópolis, SC, 2012.
227 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educacao especial. 3. politica
educacional. 4. educação profissional. 5. caráter
humanitário. I. Michels, Maria Helena. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“O CARATER HUMANITÁRIO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 29/08/2012

Dra. Maria Helena Michels (CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Marileia Maria da Silva (UDESC/SC – Examinadora)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Marival Coan (IF/SC – Suplente)

Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro (CED/UFSC – Suplente)

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

JULIA GONÇALVES RECH

FLORIANÓPOLIS / SANTA CATARINA / AGOSTO / 2012

Dedico este trabalho ao meu marido, Pedro Henrique Marques Sincero, pelo amor, companheirismo e compreensão nesta fase importante. Aos meus pais Clesio e Gilda e meus irmãos Danielle e Henrique por todo apoio e torcida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Maria Helena Michels, por todo apoio, tempo, paciência e compreensão na construção deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do programa de pós graduação, principalmente os da linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas, por toda aprendizagem e contribuições que enriqueceram minhas reflexões e discussões.

Aos professores Mariléia Silva e Rosalba Garcia, pelas suas participações no exame de qualificação e defesa que trouxeram significativas contribuições ao trabalho. Obrigada pelo carinho e atenção.

Aos colegas e amigos que construímos nesta caminhada, que sem eles este processo não seria tão divertido, em especial pela amizade de Gabriel D`ávila e Joana D`arc Vaz e os companheiros do GEPETO e GEEP. Obrigada também a amiga Ângela Nitschke pelo apoio técnico e presteza.

Ao meu querido Pedro Sincero, por toda compreensão em minha ausência em diversas situações. Obrigada pelo apoio e carinho apesar da correria da vida de estudante, trabalhadora e esposa.

A minha família que apoiou todo o processo. Aos meus pais Clésio e Gilda, meus irmãos Danielle e Henrique e meu cunhado Hilário. Um obrigada também para meus sogros Pedro e Izildinha que estiveram na torcida.

Enfim, a todos que não foram citados, mas que colaboraram de alguma maneira. Muito obrigada!

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é
de hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural nada
deve parecer impossível de mudar.*

(Bertolt Brecht)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as políticas de inclusão voltadas à formação dos sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). A investigação foi desenvolvida por meio de análise de documentos do programa Ação TEC NEP da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e documentos normativos e voltados a Educação Especial do IF-SC. Além da análise de documentos, fizemos levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao tema, análise dos microdados em educação de 2010 e entrevistas com servidores que trabalham com questões relacionadas à inclusão dentro do Instituto Federal no estado catarinense. Analisamos também as ações e estratégias de permanência e êxito para os sujeitos da educação especial. Os discursos voltados a inclusão apresentam-se como proposta de solução dos problemas sociais e educacionais vigentes, como um possibilitador de quebra de paradigmas de questões envolvendo o acesso ao trabalho e como reparador das desigualdades sociais. A ideia apresentada é que com estas políticas, o acesso dos alunos na educação profissional proporcionará igualdade social. Para tanto, dissemina-se conceitos considerados politicamente corretos presentes tanto nos discursos quanto em documentos como justiça social, solidariedade, diversidade, igualdade de oportunidades, protagonismo, cidadania, entre outros. Consideramos que estes conceitos procuram dar um caráter humanitário às políticas, e disseminam ideários como respeito às diferenças, dignidade humana e exercício de cidadania. Em nossa pesquisa, buscamos fundamentos nas abordagens do materialismo histórico e autores como Garcia (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Fairclough (2001), entre outros, foram balizadores para as análises de documentos. As contribuições de Frigotto (2006, 2009 e 2010), Kuenzer (2006, 2008 e 2010), Bueno (1997 e 2008), Castel (2000), Bourdieu e Champagne (1997), Freitas (2004) e outros, nos auxiliaram a entender o porquê de tanto destaque dado à inclusão nas políticas educacionais. Nosso estudo permitiu mostrar que as políticas educacionais de perspectiva inclusiva para os sujeitos da educação especial acabam por disseminar conceitos de caráter humanitário, difundidos e amplamente empregados pelas Organizações Multilaterais (influência esta que se dá com consentimento) e muitas vezes os reproduzindo de forma natural, cotidiana e acrítica. Consideramos que esse discurso apresentado nos

documentos e por algumas pesquisas sobre o Ação TEC NEP, busca redefinir o capitalismo, deixando-o com aspecto mais generoso, como possibilitador de condições de igualdade. Sendo assim, políticas voltadas para a educação especial na educação profissional não rompem com as desigualdades sociais presentes atualmente, apenas procuram legitimar e dar continuidade ao sistema de exploração do capital, justificando as desigualdades sociais e educacionais.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão, Educação Especial, Caráter Humanitário, Diversidade.

ABSTRACT

This study aimed to analyze inclusion policies aimed at training the subjects of Special Education at the Federal Institute of Santa Catarina (SC-IF). The research was developed through analysis of program documents TEC NEP Action Network Federal Technological Education and normative documents aimed at Special Education and the SC-IF. In the analysis of documents, we survey the academic productions related to the theme, analysis of micro data on education, 2010 and interviews with key figures related to the inclusion within the Federal Institute in Santa Catarina state. The speeches are aimed at inclusion surrounded by a proposed solution of social problems and educational force, as an enabler of breaking paradigms of issues involving access to work and how to repair social inequalities. The idea presented is that with these policies, the access of students in vocational education will provide social equality. To this end, spreads concepts considered politically correct present both in speeches and in documents such as social justice, solidarity, diversity, equality of opportunity, leadership, citizenship, among others. We believe that these concepts seek to provide a humanitarian policies, and disseminate ideals such as respect for differences, human dignity and the exercise of citizenship. In our research, we approach the foundations of historical materialism and authors such as Garcia (2004), Shiroma, Campos and Garcia (2005), Fairclough (2001), among others, were indicators for the analysis of documents. The contributions of Frigotto (2006, 2009 and 2010), Kuenzer (2006, 2008 and 2010), Bueno (1997 and 2008), Castel (2000), Bourdieu and Champagne (1997), Freitas (2004) and others have helped us to understand why so much emphasis on inclusion in education policy. Our study allowed us to show that the educational policies of inclusive perspective to the subject of special education eventually spread concepts of humanitarian widespread and widely used by Multilateral Organizations (that this influence is with consent) and often playing in a natural, everyday and uncritical. We believe that this discourse presented in the documents and some research on the Action TEC NEP, entwines and gives a new face of capitalism: the generous, the enabler of a level playing field. Thus, policies aimed at special education in professional education does not break with the social inequalities present today, only seek to legitimize and continue the system of capitalist exploitation, explaining the social and educational inequalities.

Keywords: Politics of inclusion, Special Education, Humanitarian Character, Diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Brasileiro da Rede Federal de Educação.	65
Figura 2 - Mapa Catarinense da Rede Federal.	77
Gráfico 1 - Alunos 2010 e 2011 do IF-SC	79
Gráfico 2 - Ingresso na Formação Inicial e Continuada - 2010 e 2011.	82
Gráfico 3 - Alunos da Educação Especial de 2008 a 2011.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos com necessidades especiais por campus, nível/curso, necessidade especial e se campus possui NAPNE.	50
Quadro 2 - Tipo e Banco de Dados utilizados no Balanço de Produção.	53
Quadro 3 - Termos sem combinações.	53
Quadro 4 - Termos com combinações.	54
Quadro 5 - Participação região sul em eventos regionais.	112
Quadro 6 - Polos Gestores Regionais.	112
Quadro 7 - Resultado Ação TEC NEP.	114
Quadro 8 - Cursos campus Araranguá.	203
Quadro 9 - Cursos Campus Criciúma.	204
Quadro 10 - Cursos Campus Chapecó.	205
Quadro 11 - Quadro 11 – Cursos Campus Caçador.	206
Quadro 12 - Cursos Campus São Miguel do Oeste.	206
Quadro 13 - Cursos Campus Xanxerê.	207
Quadro 14 - Cursos Campus Florianópolis.	208
Quadro 15 - Cursos Campus São José.	208
Quadro 16 - Cursos Campus Jaraguá do Sul.	209
Quadro 17 - Cursos Campus Avançado Geraldo Werninghaus.	209
Quadro 18 - Cursos Campus Joinville.	210
Quadro 19 - Cursos Campus Gaspar.	210
Quadro 20 - Cursos Campus Itajaí.	211
Quadro 21 - Cursos Campus Lages.	212
Quadro 22 - Cursos Campus Urupema.	212
Quadro 23 - Cursos Campus Garopaba.	213
Quadro 24 - Cursos Campus Florianópolis-Continente.	214

Quadro 25 - Cursos - Campus Palhoça-bilíngue.....	215
Quadro 26 - Cursos Campus Canoinhas	215
Quadro 27 - Cursos Campus Sombrio	215
Quadro 28 - Cursos Campus Blumenau.....	216
Quadro 29 - Cursos Campus Concórdia.....	216
Quadro 30 - Cursos Campus Pinhalzinho	216
Quadro 31 - Cursos Campus Indaial	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa das expressões sem associações - SciELO	54
Tabela 2 - Expressões pesquisadas, com combinações - SciELO	55
Tabela 3 - Pesquisa das expressões sem associações - CAPES	56
Tabela 4 - Resultado da busca, por expressão-chave, 1ª filtragem, por termo associado no Portal CAPES	56
Tabela 5 - Alunos na educação profissional e EJA por Estado, na dependência administrativa federal	68
Tabela 6 - Dados de alunos da educação especial na educação profissional no ano de 2010, na rede federal de Ensino	70
Tabela 7 - Dados por Estado, total de alunos, alunos da educação especial e porcentagem, no ano de 2010, na rede federal de ensino	71
Tabela 8 - Distribuição de alunos nos campi do IF-SC julho de 2011 ..	78
Tabela 9 - Número de alunos – 2010 e 2011	80
Tabela 10 - Número de alunos – 2010 e 2011- ingresso por nível e modalidade	81
Tabela 11 - Alunos da educação especial matriculados (2008 a 2011)	82
Tabela 12 - Renda per capita familiar em salário mínimo dos alunos do IF-SC	84
Tabela 13 - Ocupação principal alunos IF-SC 2007 a 2011	86
Tabela 14 - Total Alunos do Ensino Médio Integrado, Profissional e EJA de 2010 em SC	90
Tabela 15 - Número total de alunos no ensino médio integrado e educação profissional e com necessidades especiais em SC	90
Tabela 16 - Número total de alunos na EJA e com necessidades especiais em SC	90

Tabela 17 - Número de alunos com necessidades especiais em cada etapa em SC	91
---	----

Lista de ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPED–SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
APABB – Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiências, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcionais
BM – Banco Mundial
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CEB – Coordenação de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPEG – Centro Politécnico Geraldo Werninghaus
CNE – Conselho Nacional de Educação
CETIMM – Centro Tecnológico de Metal Mecânica
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CREA – Conselho Regional de Engenharia de Arquitetura e Agronomia
Dra. – Doutora
EAD – Educação à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETF – Escola Técnica Federal
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIC – Formação Inicial e Continuada
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IF – Instituto Federal de Santa Catarina
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFET – Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFSC/ IF-SC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense
INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
ETF- SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPNEE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEE – Necessidades Educativas/Educacionais Especiais
NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
NP – Núcleo Pedagógico
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OM – Organizações Multilaterais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PI – Plano de Inclusão 2009-2013
PIB – Produto Interno Bruto
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE – Pessoa(s) com Necessidade(s) Específica(s)
PNPE – Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
POLOEX – Pólo de Extensão
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI – Plano Pedagógico Institucional
PR – Paraná
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RG – Regimento Geral
RJ – Rio de Janeiro
RNB – Renda Nacional Bruta
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SCIELO – Scientific Eletronic Library Online
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SP – São Paulo
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAS – Sistema Único da Assistência Social
TAM – Termo de Acordo e Metas
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	31
1.1. Terminologias Utilizadas	36
1.2. Justificativa e Objetivos	38
1.3. Metodologia	41
1.4. Pesquisas relacionadas a Educação Especial, Educação Profissional e Políticas de Inclusão	52
1.5. A Noção de Inclusão e Exclusão nas Políticas Educacionais ..	57
1.6. Organização do Texto	61
2. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	63
2.1. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	75
3. ORIGEM E SUJEITOS DO AÇÃO TEC NEP: ESTRATÉGIADA INCLUSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	93
3.1. A Política de Inclusão e Sua Relação com a Educação Profissional e Educação Especial	93
3.2. Os Documentos Institucionais e da Rede Federal.....	98
3.3. O Ação TEC NEP como Estratégia de Inclusão	106
3.4. O Sujeito da Educação Especial na Rede Federal.....	120
4. CONCEITOS QUE DÃO CONTORNO À POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	129
4.2. Justiça Social	139
4.3. Diversidade	148
4.4. Solidariedade	150
4.5. Protagonismo	154
4.6. O Discurso da Inclusão	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	175
DOCUMENTOS NACIONAIS	187
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	191
APÊNDICES	193
APÊNDICE A – Trabalhos Selecionados no Balanço de Produção Acadêmica.....	194

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com coordenador NAPNE - Central do IF-SC	198
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para campus com NAPNE	200
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para Campus sem NAPNE....	202
APÊNDICE E – Listagem dos Cursos do Instituto Federal de Santa Catarina por Campus.....	203
ANEXO	219
ANEXO – Informações disponibilizadas por arquivo Excel, pelo coordenador do NAPNE - Central, sobre alunos com necessidades específicas no primeiro semestre de 2011	219

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central a política de perspectiva inclusiva para a formação de sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), tendo como foco de análise as ações e estratégias realizadas pelos Institutos em relação a esses sujeitos¹. Nosso recorte temporal é o período compreendido entre 2005 e 2011.

De maneira inicial, podemos dizer que a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia apresenta alguns encaminhamentos em relação ao acesso dos chamados excluídos em suas instituições, com a implementação de núcleo interno para discutir e realizar ações para tal público, além da construção de documentos que norteiam essas atividades. A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia segue o que no Brasil, e no contexto mundial, vem acontecendo no tocante às políticas públicas, ou seja, ações e decisões pautadas por questões pontuais e para públicos específicos – como negros, pessoas com deficiências, mulheres, entre outros. Essas políticas focais, que propõem ajustes político-estruturais, servem também para manter o controle social, como uma forma de resolução de possíveis conflitos. Tais políticas, em nível nacional e estadual, têm sido encaminhadas com frequência² e muitas acabam se mantendo por tempo indeterminado.

O tema “inclusão social” permeia os discursos e documentos da Rede Federal de Educação. O que podemos perceber sobre a temática é que as ações com esse intuito têm foco nos chamados *excluídos*, também denominados de minorias sociais. É neste contexto que se justifica políticas de perspectiva inclusiva, tanto na educação profissional quanto em outros níveis da educação básica, na educação infantil, superior ou outras modalidades.

A política de perspectiva inclusiva vem ganhando destaque em nosso país, especialmente quando se refere a pessoas com deficiência no

¹Optou-se por utilizar a nomenclatura “alunos/sujeitos da educação especial” para se referir ao público-alvo desta modalidade, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) incluindo, desta forma, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

²Podemos exemplificar tal situação com o Programa Bolsa Família, iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), que em 2010 atendeu cerca de 12 milhões de famílias brasileiras (www.mds.gov.br); e políticas de ações afirmativas para a educação, como o sistema de cotas, entre outros.

sistema regular de ensino. Está em consonância com os encaminhamentos relacionados à economia e política que se encontram sob os ditames do capital, sua lógica e organização como já retratado no trabalho de Leher (2009), o qual aponta que as políticas focais são voltadas aos excluídos, que devem ser incluídos na escola e também na sociedade - políticas estas com a perspectiva de alívio à pobreza. Essa condução também está demonstrada na formação profissional onde percebemos o ideal do desenvolvimento de competências e habilidades como dimensão pedagógica de educação.

Atualmente, nesta organização social, os trabalhadores precisam apresentar características que podemos denominar de “flexíveis” e suscetíveis à organização socioeconômica atual onde o

[...] regime de acumulação flexível se expressa através de uma diferente forma de materialização da dualidade estrutural que se constrói a partir da relação que se estabelece entre o mercado que exclui a força de trabalho para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo da cadeia produtiva e um sistema de educação e formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela exclusão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada. (KUENZER, 2003, p 47)³.

Notamos que a utilização de termos como sociedade do conhecimento, empregabilidade, competências, empreendedorismo, inclusão, dentre outros,⁴ estão presentes nos discursos neoliberais⁵ e

³Acumulação flexível, segundo Harvey (1992, p. 140), é a acumulação que, contrariamente a rigidez do fordismo, flexibiliza os processos de trabalho, dos mercados, dos produtos, e dos padrões de consumo. Essa flexibilização demanda novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos.

⁴Documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009a), utilizam diversos termos, dentre eles competências, empreendedorismo, empregabilidade e igualdade de oportunidades.

⁵Segundo Frigotto, “[...] no que concerne ao Neoliberalismo, o mesmo resulta da incapacidade, ao longo da história do capitalismo, da teoria social em explicar e resolver o conflito insanável entre o indivíduo, suposta e formalmente livre e em igualdade de condições, e a assimetria de poder entre as classes e frações de classes sociais. A saída neoliberal foi a criação de um decálogo de princípios doutrinários orientando a reestruturação do sistema, mediante a supressão de direitos, a privação do patrimônio público, o retorno às teses da

foram incorporados na educação da classe trabalhadora. De fato, essas categorias evidenciam que o processo de reestruturação produtiva⁶ refletiu em um crescente desemprego, com trabalhadores que se adaptam às mudanças, modificando a estrutura organizacional da educação, com ênfase na profissional, e se justifica como novas exigências do trabalho. Muitas escolas de educação profissional utilizam a lógica da formação para as competências e a prática de seu desenvolvimento como sua estrutura pedagógica.

Do mesmo modo, as políticas para esse campo são construídas como expressão do ideário neoliberal e de mercado, na formação de um cidadão produtivo. Para Frigotto (2006):

as políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do cidadão produtivo ajustado técnica e socialmente as demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político. (FRIGOTTO, 2006, p. 226).

Para esta qualificação, a chamada política de inclusão, mais especificamente aquela que se refere ao processo educacional, é evidenciada. Compreendemos, então, que a política inclusiva faz parte das estratégias da sociedade capitalista para manter sua hegemonia e aparece de maneira mais expressiva na política educacional com o intuito de incluir determinados públicos, historicamente excluídos da lógica mercantil, em busca de sociabilidade e controle social. Segundo Leher (2009), os excluídos são:

soberania do mercado livre de qualquer controle e a afirmação do individualismo”. (FRIGOTTO, 2009, p. 64).

⁶Caracteriza-se como a reestruturação feita para que as empresas/indústrias obtenham maior competitividade no mundo globalizado. O tema é discutido por autores como Antunes (1995; 2001), Harvey (1989), entre outros.

[...] aqueles atingidos pela pauperização e o desalento, efeito disfuncional da economia a ser ainda mais liberalizada e do sistema educacional que supostamente não estaria garantindo que eles adquirissem as competências demandadas pelo mercado. A alternativa, conforme essa perspectiva seria a adoção de políticas focalizadas que poderia deslocá-los para o rol dos incluídos sociais, comprovando que o atual padrão de acumulação pode ser eternizado sem mudanças sistêmicas. (LEHER, 2009, p. 235).

Levando em consideração o processo histórico do capitalismo e seus reflexos, notamos que o termo exclusão é dicotômico, pois nenhum trabalhador está fora das relações sociais capitalistas, fazendo parte de sua dinâmica e organização, e todos possuem seu papel, mesmo que este seja fazer parte do exército de reserva do qual a sociedade capitalista necessita para que os índices de lucro sejam garantidos.

O Estado passou a direcionar ações e estratégias a serem realizadas pela sociedade civil para os *excluídos*, que são uma parcela considerável da população. Exemplo disso são os sistemas de parcerias público/privado que acontecem com grande frequência – como percebemos, por exemplo, no atendimento de creche na educação infantil e na própria educação profissional – e a crescente privatização que vem acontecendo na Educação Superior. Segundo Neves (2005, p. 36), “são cada vez mais numerosos os grupos de defesa dos interesses de mulheres, homossexuais, crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e de valorização da paz e da ecologia”. A fragmentação de ações para determinados grupos retira a identidade coletiva do ser humano, desestimulando também as articulações relacionadas ao mundo do trabalho, como associações de classe e sindicatos de categoria. O objetivo do capital é o de manter a hegemonia ideológica, dando a entender que o capitalismo se preocupa com parcelas da sociedade – as mais frágeis economicamente, conferindo um grau de humanização a lógica do mercado. Esta “pseudo-humanização”, portanto, pode ser considerada uma das adaptações do capital para manter seu poder.

A centralidade da política social para públicos denominados excluídos também está presente em políticas internacionais, emanadas por organizações multilaterais⁷. O antinômio inclusão/exclusão é

⁷Segundo Triches (2010) há diferentes formas de tratamento das instituições internacionais que interferem na definição de políticas públicas educacionais no

difundido por organizações internacionais – como Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Banco Mundial (BM), por governos e por intelectuais da direita e esquerda. Essas políticas acabam por influenciar as políticas locais, não sem seu consentimento e participação, havendo uma homogeneização de termos e ações, inclusive na educação profissional. Frigotto (2010), sobre o antinômio inclusão/exclusão aponta que

[...] no plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que, como assinalamos acima, trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada. O horizonte a perseguir é o da utopia da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Vale dizer, uma luta para ir além do capital. (FRIGOTTO, 2010, p. 433).

O autor aponta, inclusive, que a exclusão social, como antinomia, deveria ser utilizada como sintoma de desigualdade social no campo da contradição. (FRIGOTTO, 2010). Nesse contexto social, em todos os seus níveis e modalidades, a educação assume importância crucial na sociedade, seja participando da consolidação do sistema vigente, seja possibilitando a criação de contra-hegemonia⁸. Assim, a escola:

vem se constituindo também em demanda da classe trabalhadora para o exercício de tarefas simples e complexas na produção da vida e também para a compreensão das relações sociais historicamente constituídas e do seu lugar nessas

Brasil: organizações/organismos/agências

internacionais/multilaterais/financiadoras. As Organizações Multilaterais (OM) são constituídas por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países e abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados nacionais.

⁸Adotamos aqui o conceito de contra-hegemonia de Gramsci (2000) que a define como movimento que possibilita desconstituir a hegemonia dominante para a implantação de uma nova. A ação orgânica torna-se, assim, ação política, já que visa à mudança do bloco de poder, e assume o seu caráter ideológico, de pregação de uma nova hegemonia e de uma nova visão de mundo, que tende a ser naturalizada em um corte transversal que perpassa todos os estratos sociais.

relações. A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. (NEVES, 2008, p. 29).

No que concerne aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, embora os cursos oferecidos possam ser considerados voltados para a formação da classe trabalhadora, acreditamos que os mesmos podem contribuir para um aumento da escolarização, formação para o trabalho e, por acontecer numa sociedade de classes, “se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas” (FRIGOTTO, 2006, p. 241).

É no bojo dessa discussão que procuramos analisar a política de perspectiva inclusiva apresentada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) e pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e os encaminhamentos que vêm sendo dados dentro dos campi referentes à permanência e êxito de alunos sujeitos da Educação Especial. Questionamos quais são as ações e estratégias desenvolvidas nos campi do IF-SC, referindo-se especificamente aos alunos da educação especial, considerando a atual conjuntura social do capital.

1.1. Terminologias Utilizadas

O Instituto Federal de Santa Catarina, quando se refere aos alunos foco da política de inclusão, utiliza o termo “necessidades específicas”. Segundo o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF-SC – NAPNE - Central, em seu §1Art. 1º, “por Pessoas com Necessidades Específicas entende-se que são as pessoas cegas, surdas, com baixa visão, com altas habilidades/superdotação, dificuldades motoras, deficiência intelectual, transtornos psíquicos, pessoas com transtorno global de desenvolvimento, surdo-cegas e outras pessoas com deficiência.” (IF-SC, 2011, p. 1).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), indica como seu público “[...] alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]”⁹. (BRASIL, 2008b).

Atentamos para as diferenciações entre a terminologia assumida pelo IF-SC e aquela definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Enquanto a última, que rege as ações em âmbito nacional, limita os sujeitos da Educação Especial e restringe a política de inclusão a estes sujeitos, o sujeito alvo da política de inclusão dos IF-SC é ampliado, abrangendo, além desses designados pela Política Nacional, os transtornos psíquicos e dificuldades motoras cujas características não são definidas pelos Institutos.

Essa (nova) nomenclatura, apesar de não ter uma base teórica definida, já está presente nos documentos e nos discursos dos Institutos Federais, apresentando-se como foco de trabalhos e artigos acadêmicos¹⁰.

Se considerarmos o documento Política de Inclusão do IF-SC (2009c), o público dessas políticas é ainda mais amplo, incluindo, além dos alunos com necessidades específicas, os considerados em desvantagem social e aqueles sujeitos das ações afirmativas.

No decorrer do presente estudo, serão preservadas as diferentes terminologias utilizadas pelas fontes pesquisadas em referência a estes sujeitos, podendo aparecer termos como “necessidades educacionais especiais”, “deficientes”, “sujeitos da Educação Especial”¹¹, entre outros.

⁹Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b), “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BRASIL, 2008b)

¹⁰Pesquisas como de Nascimento et al. (2011) e Rosa (2010).

¹¹Quando nos referirmos aos alunos do IF-SC, com as categorias definidas pelo próprio regulamento do NAPNE - Central, também utilizaremos o termo

1.2. Justificativa e Objetivos

Nosso tema de pesquisa são as políticas de perspectiva inclusiva implementadas ou em implementação no Instituto Federal, no Estado de Santa Catarina, no que tange a formação de sujeitos da educação especial. Ater-nos-emos ao período de 2005 a 2011, com o intuito de abrangermos um momento anterior ao Decreto nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação, considerando as mudanças ocorridas com o Decreto 5154/2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O IF-SC oferece educação profissional em diversos níveis e modalidades, como formação inicial e continuada¹², ensino técnico (integrado, concomitante, pós-médio)¹³, graduação (bacharelado e licenciatura¹⁴), tecnólogo¹⁵ e pós-graduação¹⁶, Educação à Distância

necessidades específicas, mas ressaltamos que nossa pesquisa se relaciona aos alunos com necessidades especiais.

¹²O Decreto 5154/2004 define Formação Inicial e Continuada (FIC) em seu Art.3º como: “cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores [...], incluído a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, [que] poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. (BRASIL, 2004)

¹³De acordo com o Art. 4º do Decreto 5154/2004, o ensino médio de nível técnico poderá ser oferecido da seguinte forma: “I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.” (BRASIL, 2004)

¹⁴O bacharelado, segundo o Ministério da Educação (MEC) “confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional”. Já a licenciatura, prepara o aluno para dar

(EAD). Nosso interesse é pesquisar, especificamente a entrada dos sujeitos da educação especial na Formação Inicial e Continuada, já que foi neste nível que encontramos, como veremos na sequência desta pesquisa, o maior número de alunos caracterizados como sujeitos da educação especial no IF-SC. Por isso, restringir-nos-emos às políticas que se relacionem como nosso objeto de pesquisa, e também por considerar que há especificidades nesse tipo de formação e ao público que se destina.

Minha inserção nessa pesquisa está relacionada ao fato de que trabalhei na Rede Federal de Educação Tecnológica em Santa Catarina, entre 2009 e 2010, e algumas questões referentes à organização da instituição me instigaram a levantar questionamentos. Buscando responder a tais questões, retornei à academia, especificamente ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quando iniciamos nossa investigação, notamos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Santa Catarina uma atenção especial para a educação de surdos. A instituição, com centralização de atendimento inicialmente na unidade de São José¹⁷ e, posteriormente, no campus Palhoça-Bilíngue, realizava cursos para públicos unicamente surdos e até sistematizaram grupo de discussão sobre o tema, o Núcleo de Educação e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES)¹⁸. Entretanto, nas outras unidades a educação de sujeitos da educação especial não acontecia, ou tinha pouca expressão.

aula como professor na educação básica. Fonte: www.mec.gov.br Acesso em 15 de ago. 2011.

¹⁵Os cursos superiores de Tecnologia são de formação compacta, com duração menor que os cursos de graduação tradicionais, de cerca de três anos.

¹⁶A pós-graduação pode ser *Latu Sensu* ou *Strictu Sensu*, ou seja, o primeiro em nível de especialização e o segundo em nível de mestrado ou doutorado.

¹⁷Além do campus São José, o IF-SC contava, até o ano de 2008 com as unidades de ensino de Araranguá, Chapecó, Florianópolis, Florianópolis-Continente, Jaraguá do Sul e Joinville. Após as expansões realizadas, agregou os campi de Caçador, Canoinhas, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Geraldo Werninghaus (Jaraguá do Sul), Itajaí, Lages, Palhoça, São Carlos, São Miguel do Oeste, Urupema e Xanxerê.

¹⁸O Campus Palhoça Bilíngue, que faz parte da expansão II do IF-SC, direciona sua política e cursos para a educação inclusiva, especialmente (mas não somente) aos sujeitos surdos, assim como os outros campi também contam ou podem contar com alunos surdos.

Com a Lei nº 11.892/2008, amplia-se a discussão sobre políticas de inclusão nos IFET's. Assim, realiza-se em 2009 o Seminário de Políticas de Inclusão do IF-SC que, fundamentado pelas discussões que já aconteciam nos Grupos de Trabalho internos da instituição, como os GT's Inclusão e Ações Afirmativas, organizaram o texto do Plano de Inclusão 2009-2013 (IF-SC, 2009c), o qual, além de um breve histórico sobre a inclusão na instituição, aponta políticas e ações relacionadas ao tema.

Em 2000, o MEC cria o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) que visa à inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico, tecnológico, superior e de pós-graduação, nas instituições federais de educação tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, e com a comunidade (ANJOS, 2006). Podemos observar que esse programa utiliza o termo “necessidade educacional especial”, em consonância com as políticas relacionadas à educação especial na época (2000)¹⁹.

O Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) propõe a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), em nível federal, como forma de sistematizar o atendimento às pessoas com “necessidades educacionais específicas” dentro das instituições. O núcleo implementa e implanta ações, articulando setores internos, definindo prioridades e materiais didáticos, dentre outras ações, oportunizando também apoio de setores externos como facilitadores de ações parceiras (ANJOS, 2006). Não podemos precisar quando, mas os Núcleos modificaram sua nomenclatura, passando a ser Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Durante a busca de documentação para análise, tivemos muita dificuldade de acesso a documentos e informações sobre o TEC NEP – depois denominado Ação TEC NEP²⁰, e os NAPNEs. O acesso aos documentos só aconteceu por contato com uma pesquisadora de tal temática (ex-servidora) que nos enviou os documentos, pois os mesmos não se encontram *online*, nem em *website* do IF-SC ou do MEC, nem

¹⁹O documento que deu origem ao TEC NEP não está mais disponível em websites e não tivemos acesso ao mesmo.

²⁰Apresentaremos o Programa e a modificação da nomenclatura no terceiro capítulo.

em sites de busca. Esse acesso tardio dificultou, de certa maneira, nossa pesquisa, pois só conseguimos entender determinadas dinâmicas internas na instituição, conhecendo as informações que são disseminadas de forma global na Rede Federal, através de discursos, textos, encontros, entre outras formas.

Os encaminhamentos referentes à inclusão vão, então, se expandindo no IF-SC e ganhando visibilidade, como forma de diretriz e não como uma política estruturada.

Essas iniciativas disseminadas em nível nacional chegam a várias unidades do Instituto em Santa Catarina e, segundo alguns documentos, contribuem para a permanência e o êxito desses sujeitos na instituição. Porém, é importante ressaltar que não encontramos nos documentos estaduais da rede federal, quais as bases teóricas que sustentam a proposta do IF-SC no que se refere à inclusão.

Diante disso, muitas questões passam a tangenciar o cotidiano dessa discussão. Nesta investigação, pretendemos apreender a política de perspectiva inclusiva presente no IF-SC para a formação de sujeitos da educação especial. Para tanto, faz-se necessário:

- Analisar a inserção dos sujeitos da educação especial no IF-SC por intermédio dos microdados do INEP;
- Analisar as ações e estratégias desenvolvidas pelo IF-SC, e especificamente pelos campi referentes à inclusão dos sujeitos da educação Especial, para a inclusão de alunos com necessidades especiais;
- Compreender qual perspectiva de inclusão perpassa a política de inclusão no IF-SC

1.3. Metodologia

Para realizarmos nossa investigação, utilizou-se a abordagem teórico-metodológica baseada no materialismo histórico dialético, tendo como autores centrais Marx (1980) e Gramsci (1966), fundamentais para entendermos a dinâmica do Estado, suas relações políticas, sociais e de poder. Com as contribuições da teoria marxista buscamos contextualizar as relações sociais e formas de enfrentamento das desigualdades existentes na sociedade, levando em consideração seu caráter político e econômico, na relação capital *versus* trabalho. Os estudos gramscianos, por sua vez, nos possibilitam levantar questões

referentes ao Estado e suas políticas, além das estratégias de enfrentamento e criação de contra-hegemonia.

Outros autores como Neves (2005; 2008; 2010), Martins (2009) e Cury (1985) corroboram com nossa análise quando discutem estas relações na atualidade brasileira. Neves (2010; 2008; 2005) e Martins (2009) nos ajudam a entender a produção e utilização do conceito de hegemonia²¹ pelo Estado como ferramenta que visa garantir a reprodução do modo de produção capitalista sob o comando da burguesia enquanto classe apropriadora e dominante que objetiva a busca de consenso. Cury (1985) nos auxilia a perceber algumas categorias que nos permitem compreender o fenômeno educativo nesta perspectiva teórica, quais sejam: contradição²², totalidade²³, mediação²⁴, reprodução²⁵, hegemonia, dentre outras.

²¹O desenvolvimento do termo pode ser atribuído a Gramsci, já que é um conceito chave de Quaderni del Carcere (2000). Refere-se a uma estratégia da classe operária e empregou a palavra para referir-se ao sistema de alianças que a classe operária deve criar para derrubar o Estado burguês e servir como a base social do Estado dos trabalhadores. O conceito de hegemonia constitui, desse modo, a base da análise crítica de Gramsci do folclore e da cultura popular, bem como sua abordagem da religião e da relação entre a filosofia sistemática dos filósofos e a filosofia não-sistemática da visão de mundo da massa da população (BOTTOMORE, 2001, p. 177-178).

²²No Dicionário do Pensamento Marxista de Bottomore (2001, p. 79-80), contradição assume um significado particular no caso da ação humana onde especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro. Nas obras de Marx, contradição é utilizada para designar: “(a) inconsistências lógicas ou anomalias teóricas intra-discursivas; (b) oposição extra-discursivas como, por exemplo, a oferta e a procura que envolvem forças ou tendências de origem (relativamente) independentes as quais interagem de tal modo que seus efeitos tendem a se anular mutuamente, em momentâneo e semipermanente equilíbrio; (c) contradições dialéticas históricas (ou temporais); e (d) contradições dialéticas estruturais (ou sistêmicas).

²³Segundo Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 2001, p. 381), o conceito dialético de totalidade é dinâmico, e reflete mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. Para a filosofia hegeliana, o conceito de totalidade tem importância central e é ao mesmo tempo o núcleo organizador do método dialético e o critério de verdade.

²⁴Conforme o Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 2001, p. 263), mediação é uma categoria central da dialética e se refere ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Tem destaque na epistemologia e na lógica em geral, dando conta dos problemas do

Buscamos também como referencial teórico-metodológico para as análises os documentos de Fairclough (2001), que desenvolve suas análises sobre o discurso. O autor nos auxilia na análise textual conjugada com uma percepção crítica em relação aos modos de produção e os seus discursos. Para o autor a análise do discurso é uma prática ideológica²⁶ e política, que se coloca como mantenedora das relações de poder.

Percebemos que termos utilizados na economia e na política, como qualidade total, competitividade, eficácia, eficiência, entre outros, estão sendo amplamente empregados na educação e disseminados por Organizações Multilaterais, como Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Esta globalização das políticas sociais busca um “educar para o consenso” (MARTINS, 2009), que é mais facilmente difundido pelos meio eletrônicos, como a *internet* e facilitado pela globalização²⁷.

conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas de silogismos de outro.

²⁵Reprodução compreende, segundo o Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 2001, p. 319) a produção e a criação de condições pelas quais ela pode continuar ocorrendo. Debates foram levantados sobre o significado de reprodução. De um lado, afirmou-se que os processos necessários à reprodução das relações capitalistas de produção devem ser incluídos na base (ou infraestrutura) econômica e são parte do próprio modo de produção, por outro lado, argumentou-se que a reprodução depende de processos que estão fora do modo de produção e que é sua autonomia relativa de tais processos que torna a reprodução de qualquer modo de produção problemática, e um objeto que é possível a intervenção da luta de classes.

²⁶Fairclough (2001) entende por ideologia sentidos naturalizados que são transmitidos pelo discurso, operando a favor de certos grupos, com o intuito de manter certas relações sociais e de valores.

²⁷Globalização é entendida aqui, na perspectiva de Dale (2004, p. 436), como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. [...] a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais [...]. Estes podem ser caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente. Trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, 'Europa', 'América' e 'Ásia'.

Já o autor inglês Ball (2001), sobre a análise de política, nos atenta sobre as “convergências de política” (BALL, 2001, p. 01) contextualizando um debate mais geral em torno da globalização, o que nos auxilia a entender de forma mais ampla as relações sociais e suas influências no campo educacional. O autor debate questões relacionadas à política (e seus discursos), questionando e problematizando

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p. 02).

Autores como Ball foram estudados por Shiroma, Campos e Garcia (2005) que, com sua produção, nos auxiliam na compreensão de tais metodologias de análise documental. Para estas autoras, a análise de política não se mostra uma tarefa simples, pois nota-se uma hegemonia discursiva em vários documentos e produções de alguns intelectuais (orgânicos à sociedade capitalista), onde os discursos se mútuo referenciam, como uma forma de autoafirmação. Desta forma, “a 'desconstrução' dos textos visando à compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). Este tipo de atividade auxilia na análise da política, onde podemos constatar a repetição de muitas ideias e a presença de linguagem empresarial e econômico-política na área da educação.

As produções referentes à Educação Profissional, principalmente aquelas elaboradas por Frigotto (2006; 2009; 2010); Ferretti (2000; 2002); Kuenzer (2006; 2010); e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, auxiliaram na problematização e definição das finalidades e organização da formação profissional, além de mostrar as construções políticas e históricas, sua importância e presença na legislação e documentos educacionais em nível nacional. Alguns destes autores como Frigotto (2006) nos mostram que há um movimento de avanços e recuos nas políticas para a educação profissional e a necessidade de que

a política atual sinalize para possibilidades e novos arranjos, tanto políticos quanto sociais.

Em referência ao tema inclusão, nos apoiaremos em Castel (2000); Bourdieu e Champagne (1997); Freitas (2000); Bueno (1997, 2008), Garcia (2004) e Leher (2009), uma vez que tais intelectuais nos auxiliam a pensar a inclusão/exclusão de forma ampliada, auxiliando nas conceituações e na compreensão das políticas de inclusão postas e suas consequências no mundo globalizado e do capital.

Para entendermos as ações e estratégias de perspectiva inclusiva da instituição IFSC pesquisada, utilizamos, como fonte de pesquisa, documentos nacionais da Rede Federal, quais sejam:

- Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – ANAIS (BRASIL, 2006);
- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas – Documento Básico (BRASIL, 2010a);
- Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010b) e
- Manual de Orientação, Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2010c).

Além destes, exploramos em nossa pesquisa também os documentos do IF-SC:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (IF-SC, 2009a);
- Plano Pedagógico Institucional (IF-SC, 2009b);
- Plano de Inclusão 2009-2013 (IF-SC, 2009c);
- Regimento Geral do IF-SC (2010a);
- Termo de Acordos e Metas (IF-SC, 2010b);
- Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF-SC – NAPNE - Central (IF-SC, 2011) e
- Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão do Exercício de 2011 (IF-SC, 2012).

Consideramos que os documentos institucionais e da Rede Federal nos apresentam uma série de informações importantes para nossa pesquisa, que procura lidar com a política apresentada pelo IF-SC com respeito à inclusão.

Além de análise de documentos, realizamos entrevistas com gestores do IF-SC, com o intuito de conhecer as ações e estratégias, tanto geral, em relação ao estado de Santa Catarina, como especificamente nos campi onde os alunos sujeitos da educação especial se encontram matriculados.²⁸ Tal procedimento foi de fundamental importância para o nosso estudo, uma vez que nos possibilitou acessar informações não contidas nos documentos, mas cruciais para a compreensão da implementação dessa política no IF-SC. A intenção era a obtenção de dados relativos à realidade vivida pelos campi os quais contavam com sujeitos da Educação Especial na modalidade Formação Inicial e Continuada. As entrevistas, devidamente autorizadas pela instituição, foram realizadas nos próprios campi e reitoria, com Coordenadores de NAPNE, ex-coordenadora de NAPNE, profissionais envolvidos com o atendimento dos alunos com necessidades específicas em campi onde não há NAPNE e com o Coordenador do NAPNE-Central.

Assim, quando fizermos referência a respostas obtidas nas entrevistas, utilizaremos siglas, sendo que para os coordenadores, ex-coordenadores de NAPNE e profissionais envolvidos com a questão da inclusão em campi onde não existe NAPNE, especificaremos por CN1, CN2, CN3, assim por diante e para o coordenador no NAPNE-Central, utilizaremos CNC1. Optou-se pela não identificação dos entrevistados, por uma questão de ética.

No decorrer de nossos trabalhos, modificamos o que de início havíamos definido como questão central de nossa pesquisa, a qual preliminarmente se centrava em unidades que possuíam NAPNE. Com as informações obtidas em documentos, alteramos nossas análises aos locais onde havia a oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC) e alunos da educação especial matriculados e não mais onde encontravam os núcleos instituídos.

Inicialmente, tivemos dificuldade de realizar nossas entrevistas e ter acesso a documentos internos. Em conversas informais sobre questões concernentes à inclusão, o coordenador do NAPNE - Central

²⁸ Os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se nos Apêndices B, C e D. O primeiro se refere ao gestor, o segundo, aos campi com NAPNE, e o terceiro aos campi sem NAPNE.

nos informou que os campi que melhor organizavam os NAPNEs eram Florianópolis - Continente, Joinville e Chapecó. Diante de tal notícia, optamos, a princípio, em realizar as entrevistas nesses locais, pois gostaríamos de buscar as melhores informações sobre o andamento dos núcleos e eram os locais que sabíamos da existência deles.

Após estabelecermos contato com as pessoas da instituição, marcamos três entrevistas: em dois campi com NAPNE e com o coordenador do NAPNE-Central. Nesta fase, tivemos acesso a documentos importantes, como a listagem dos campi com NAPNE e dados dos alunos com necessidades específicas. Notamos, com uma breve análise dessas informações, que a maioria dos alunos estava em campi que não haviam implementado NAPNEs e em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Dessa forma, nosso foco inicial, que eram os locais com Núcleo instituído, modificou-se para os locais que possuíam alunos sujeitos da educação especial em cursos de FIC e sem NAPNE formado, já que destes alunos, encontramos apenas uma matrícula em um campus que contava com Núcleo²⁹. Os outros alunos estavam matriculados em campi sem implementação de NAPNE.

Com o contato institucional e a realização de entrevistas, foi possível visualizar onde estavam os alunos sujeitos da educação especial na instituição. Conforme informações coletadas, a instituição contava no primeiro semestre de 2011, com 49 alunos que são considerados com necessidades específicas, não incluindo nestes dados os alunos do Campus Florianópolis³⁰. Esse campus não foi considerado nas análises por compreendermos que essa unidade de ensino, que é a precursora da educação profissional federal no Estado, possuindo uma história de mais de um século, conta com uma realidade um pouco diferenciada dos outros campi. Segundo o próprio coordenador do NAPNE - Central, quando se refere às políticas de inclusão:

[...] a gente sempre tem que fazer uma ressalva para o campus Florianópolis, que é um campus grande, difícil. São mais de três mil alunos. Ele tem uma história de 100 anos, servidores com

²⁹ Campus Florianópolis - Continente contou no primeiro semestre de 2011, com uma aluna com deficiência intelectual que realizou estágio na cozinha do campus.

³⁰ Informações obtidas por planilha disponibilizada pelo coordenador do NAPNE - Central, a qual contém informações referentes ao campus, necessidade, curso, duração do curso, qual módulo está cursando e quais ações estão sendo desenvolvidas em relação aos alunos com necessidades específicas.

mais de 20 anos, com uma outra perspectiva de educação e fazer mudanças na estrutura, no fazer das pessoas, leva-se tempo. Ali é mais demorado você entrar em todos os cantinhos. A gente consegue entrar em alguns lugares, em outros lugares a gente tem mais resistência. Mas a gente entende porque esse é um processo que em outros lugares também ocorre, porque se é antigo, tem uma história diferente. [de servidores] Verem de uma outra perspectiva. O público que procura o campus já é mais elitizado. Então, os professores já estão acostumados a pessoas que vêm e sabem se virar. Que não é a realidade dos outros campi. Sempre quando a gente vai ali, é uma situação mais complexa de entender. 500 servidores, 3000 alunos, é diferente de 100 servidores, 500 alunos. É muito diferente. (Entrevista com CNC1, 2011).

Consideramos, portanto, que o campus Florianópolis, por toda sua história e estrutura, diferencia-se dos outros campi, sendo seu público diverso de outras unidades de ensino, onde alunos de várias regiões do estado catarinense e até de outros estados, deslocam-se para cursar nível técnico e, após a incorporação de leis específicas, também cursos de graduação e pós-graduação. Outro fator importante que nos fez não considerarmos essa unidade foi o difícil acesso às informações. Por entrevista com um servidor da reitoria, obtivemos o dado informal de que o campus conta com cerca de 90 alunos com necessidades específicas, mas não sabemos em quais modalidades eles se encontram.

Com os dados disponibilizados sobre os alunos com necessidades específicas, elaboramos um quadro, onde elencamos os 29 alunos sujeitos da educação especial que frequentaram a Formação Inicial e Continuada no primeiro semestre de 2011, especificando o campus, o nível/curso, a necessidade especial e se a unidade possui ou não NAPNE:

Campus	Nível/Curso	Necessidade Especial	Campus possui NAPNE?
Florianópolis – Continente	FIC – Estágio Cozinha	Deficiência Intelectual	Sim
	(8 aulas de 4h)		
Canoinhas	FIC – Gestão Rural Auxiliada pela Informática (277h)	Deficiência Física na mão esquerda	Não
Canoinhas	FIC – Gestão Rural Auxiliada pela Informática (1200h – 3 semestres)	Transtorno de Desenvolvimento	Não
Canoinhas	FIC – Gestão Rural Auxiliada pela Informática (277h)	Deficiência Física (sem dedos mão)	Não
Canoinhas	FIC – Gestão Rural Auxiliada pela Informática (277h)	Deficiência Física (uma perna mais curta)	
Canoinhas	FIC – Gestão Rural Auxiliada pela Informática (277h)	Deficiência Física (atrofia nos dedos da mão)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Instrutor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Informática Básica/ Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Português Instrumental para surdos (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Informática Básica/ Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Português Instrumental para Surdos (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital/ Português Instrumental para Surdos (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Instrutor de Libras (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Instrutor de Libras (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não

Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Informática Básica/ Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Instrutor de Libras (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez); Deficiência Física	Não
Palhoça	FIC – Português Instrumental para Surdos (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Edição de Imagens e Fotografia Digital (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não
Palhoça	FIC – Português Instrumental para Surdos (160h)	Deficiência Auditiva (Surdez)	Não

Quadro 1 - Alunos com necessidades especiais por campus, nível/curso, necessidade especial e se campus possui NAPNE.

Fonte: Dados disponibilizados pelo coordenador de NAPNE - Central do IF-SC e organizados pela autora.

Os outros 20 alunos³¹, do total de 49, encontram-se nos cursos técnicos e de graduação³², ou possuem algum transtorno psíquico, o que, conforme a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) não é considerada foco da educação especial.

A maioria dos alunos sujeitos da educação especial encontra-se em cursos de Formação Inicial e Continuada e destes quase todos estão em campi sem NAPNE. O Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF-SC – NAPNE - Central, em seu art. 3º, aponta que “cabará à coordenação e orientação das ações de implementação do Programa TEC NEP/SETEC/MEC e das políticas de inclusão do IF-SC, voltadas às pessoas com necessidades específicas [...]” (IF-SC, 2011, p. 1). Assim, observamos que o NAPNE - Central organiza as ações referentes a estes alunos, mas a maioria deles está onde não existe grupo formado.

³¹ No Anexo encontra-se tabela com dados dos 49 alunos considerados com necessidades específicas.

³² Nenhum dos alunos com necessidades especiais presentes em nossa listagem frequentam cursos de pós-graduação no IF-SC.

Tais dados nos suscitam alguns questionamentos: quando os servidores necessitam realizar alguma ação relativamente a estes alunos, recorrem a quem? Há discussões sobre inclusão destes alunos com deficiência, tanto em relação ao espaço físico quanto ações pedagógicas nestes campi que não possuem NAPNE? Essas unidades não possuem NAPNE por terem sido formadas há pouco tempo, ou por questões políticas da instituição em relação à temática? O IF-SC possui uma política instituída ou apenas uma perspectiva inclusiva que perpassa a política da instituição?

Ao analisarmos os documentos e as entrevistas, observamos que alguns conceitos eram reiteradamente utilizados e davam aparência humanitária à política de inclusão proposta no IF-SC. Dentre os conceitos que nos pareceram fundamentais, ressaltamos aqueles estrategicamente dirigidos à Educação Especial, quais sejam: inclusão, respeito às diferenças, tolerâncias, humanitarismo, justiça social, diversidade, dentre outros.

Aparentemente, utilizando-se de tais conceitos a política atual coloca na educação um caráter de resolução para as questões sociais, mas:

aparência e essência conformam uma dialética. Marx argumenta que os processos sociais se reproduzem na aparência, mas, como se sabe, a mais-valia não se revela no mundo das aparências. [...] é preciso instigar as formas – leis, decretos, etc. – mas sem esquecer que as formas estão completamente imbricadas com as suas determinações mais profundas como as relações de classe, o lugar da educação na agenda da fração dominante e o grau de organização da classe que vive do próprio trabalho. Um dos pressupostos mais reiterados pelo discurso dominante sobre a educação é a afirmação de que esta, se congruente com a revolução científico-tecnológica, permite inserir as nações da periferia e da semiperiferia no admirável mundo globalizado e de que todos os que fizerem opções educacionais corretas terão um futuro grandioso. Essa forma da “verdade” é exaustivamente repetida pelos meios de comunicação. Mas, de fato, é a educação a nova riqueza das nações ou essa proposição faz parte de um processo de mercantilização e de

ideologização da educação? (LEHER, 2004, p. 870).

A utilização de tais conceitos buscou retirar de cena as questões de base da sociedade capitalista como exploração, mais-valia, expropriação, precariedade, entre outros, que configuram a realidade mundial e globalizada e influenciam a educação e o mundo do trabalho.

1.4. Pesquisas relacionadas a Educação Especial, Educação Profissional e Políticas de Inclusão

A fim de conhecer o que se produz academicamente e de que forma estas são realizadas, desenvolvemos balanço de produções acadêmicas sobre as políticas de inclusão na Educação Profissional na Rede Federal de Educação Tecnológica, buscando apreender de que forma se dá essa política relativa à formação dos sujeitos da educação especial. Embora nossa investigação seja referente ao Estado de Santa Catarina, consideramos que alguns trabalhos de âmbito nacional e/ou mais geral poderiam contribuir para a realização da mesma. Portanto, não deixaremos de elencar trabalhos em outros níveis administrativos ou de outros Estados da federação.

O recorte temporal utilizado para a realização deste levantamento foi de 2005 a 2011. Consideramos que a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 é um marco para a educação profissional brasileira, já que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os NAPNEs foram instituídos quase que contemporaneamente a essa lei. Em Santa Catarina, o NAPNE iniciou suas atividades com esta denominação em 2009³³. No entanto, optamos por ampliar o período de busca das produções, iniciando no ano de 2005, devido à existência do Programa Ação TEC NEP e o Decreto 5154/2004, considerando que com esta delimitação temporal poderemos visualizar com maior amplitude os trabalhos envolvendo a educação profissional e/ou voltados para os sujeitos da educação especial, no que tange às iniciativas político-pedagógicas para a inserção, permanência e êxito de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, além de altas

³³ Dados obtidos com entrevista realizada com CNC1, 2011. Discussões sobre a temática já aconteciam em outros espaços, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES).

habilidades e superdotação na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para este balanço de produções acadêmicas, utilizamos os seguintes tipos e locais de banco de dados:

Tipo	Base de Dados
Teses e Dissertações	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de Teses e Dissertações CAPES • Banco de Monografias, Dissertações e Teses do IF-SC
Periódicos Acadêmicos na Área da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Scientific Eletronic Library Online (SciELO)
Anais de Eventos Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião Anual ANPED • Reunião Bienal ANPED Sul

Quadro 2 - Tipo e Banco de Dados utilizados no Balanço de Produção.

Nas buscas realizadas, observamos um número grande de trabalhos que pode expressar que o tema inclusão e políticas de perspectiva inclusiva estão incorporados a muitas áreas, como mostraremos a seguir com as informações dos bancos de dados sem combinação de termos. Notamos trabalhos referindo-se à saúde, assistência social, direito, administração, questões homoafetivas, dentre outros.

Com o objetivo de refinarmos os resultados, optamos por combinar nossas expressões pesquisadas para auxiliar as buscas. Algumas delas, porém, já considerávamos que contemplavam nosso interesse e não as combinamos com outras palavras. As palavras-chave pesquisadas, com e sem combinações, foram:

<p>CEFET³⁴ Escola Técnica Instituto Federal NAPNE TEC NEP</p>
--

Quadro 3 - Termos sem combinações.

³⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica, denominação utilizada anteriormente a lei 11.892/2008, que criou os institutos federais.

Deficiência Diversidade Educação Especial Inclusão Necessidades Especiais	Combinado com	Educação Profissional Formação Inicial e Continuada Profissionalização Profissionalizante Qualificação Profissional
--	---------------	---

Quadro 4 - Termos com combinações.

Vale ressaltar que a pesquisa por terminologias foram realizadas nos bancos de dados da CAPES e SciELO. As pesquisas no banco de dados do IF-SC e dos trabalhos da ANPEd e ANPEd Sul foram feitas por título dos trabalhos, dentro de áreas temáticas e de Grupos de Trabalho específicos e relacionados aos nossos temas³⁵.

O universo de trabalhos nos bancos de dados é bastante vasto e grandioso. Para contextualizarmos tal questão, apresentamos o número de trabalhos disponíveis no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os trabalhos relacionam-se aos períodos de 2005 a 2011, pesquisando termos sem combinação. Encontramos os seguintes números na SciELO:

Tabela 1 - Pesquisa das expressões sem associações - SciELO

Expressões	SciELO
Deficiência	1182
Diversidade	2054
Educação Especial	200
Educação Profissional	384
Formação Inicial e Continuada	38
Inclusão	1858
Necessidades Especiais	105

³⁵ Gts pesquisados na ANPEd: GT 5: Estado e Política Educacional; GT 9: Trabalho e Educação e GT15: Educação Especial. Na ANPEd Sul, os eixos pesquisados foram: Eixo 5: Educação Especial/Educação Inclusiva; Eixo 8: Educação e Trabalho e Eixo 11: Política Pública e Gestão Educacional.

Profissionalização	102
Profissionalizante	20
Qualificação Profissional	86
Total	6029³⁶

Fonte: SciELO. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 15 abr. 2012.

São números bastante expressivos. Com a combinação dos termos, ficamos com cerca de 5% dos trabalhos em relação aos sem combinação. Tal procedimento seleciona trabalhos que estavam mais próximos aos temas de interesse, envolvendo a educação especial e/ou a educação profissional e suas nuances:

Tabela 2 - Expressões pesquisadas, com combinações - SciELO

Expressões/ Palavras-chave	Filtragem
Deficiência (com combinação)	14
Diversidade (com combinação)	16
Educação Especial (com combinação)	25
Inclusão (com combinação)	21
Necessidades Especiais (com	6
CEFET	14
Escola Técnica	104
Instituto Federal	138
NAPNE	-
TEC NEP	-
Total	338

Fonte: SiELO. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 15 abr. 2012.

A seguir, os trabalhos da CAPES sem combinação:

³⁶ Os termos CEFET, Escola Técnica, Instituto Federal, NAPNE e TEC NEP foram pesquisados sem associação de termos, por isso, não constam nesta listagem.

Tabela 3 - Pesquisa das expressões sem associações - CAPES

Expressões	CAPES
Deficiência	5449
Diversidade	13981
Educação Especial	4860
Educação Profissional	5021
Formação Inicial e Continuada	1098
Inclusão	8767
Necessidades Especiais	3037
Profissionalização	960
Profissionalizante	419
Qualificação Profissional	1091
Total	44863³⁷

Fonte: CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 08 de jun. 2012

O número grande de trabalhos demonstra como estes termos – com destaque para diversidade e inclusão, está amplamente difundido, nas mais variadas áreas. Quando relacionamos os termos com a maioria das palavras-chave, salvo para algumas que já se relacionavam com a área específica, como CEFET e Instituto Federal, encontramos ainda um número significativo de pesquisa, mas mais seletivo, conforme quadro a seguir:

Tabela 4 - Resultado da busca, por expressão-chave, 1ª filtragem, por termo associado no Portal CAPES

Expressão/palavras-chave	Quantidade
CEFET	317
Escola Técnica	185
Deficiência (com junção de termos)	296

³⁷ Os termos CEFET, Escola Técnica, Instituto Federal, NAPNE e TEC NEP foram pesquisados sem associação de termos, por isso, não constam nesta listagem.

Diversidade (junção de termos)	295
Educação Especial (com junção)	1066
Inclusão (com junção de termos)	509
Instituto Federal	439
NAPNE	1
Necessidades especiais (junção)	106
TEC NEP	8
Total	3222

Com as combinações de expressões, e nas pesquisas por títulos em todos os locais especificados, elencamos 21 trabalhos os quais consideramos importantes para nossa pesquisa para conhecermos o que, como e com qual perspectiva se estuda o tema em questão. Nenhum deles se refere exatamente ao nosso objetivo de pesquisa, mas todos contribuíram para a realização deste trabalho³⁸. Nenhum dos trabalhos que fez parte do resultado do balanço apresentou sua pesquisa baseada nos conceitos que nos propomos a analisar nas políticas de inclusão da rede federal.

Os trabalhos encontrados durante o balanço de produção serão aludidos no decorrer da pesquisa, observando de que forma se apresentam, como se deu a análise dos dados, e de que forma apresentam elementos que auxiliam em nossas discussões.

Observamos que muitos deles remetem a temas de perspectiva inclusiva, demonstrando o caráter de destaque que o tema toma relativo à educação.

1.5. A Noção de Inclusão e Exclusão nas Políticas Educacionais

A noção de inclusão, influenciada por políticas neoliberais e pela mundialização do capital, dá contornos às políticas educacionais em seus diversos níveis e modalidades, incluindo a formação profissional. Embora o tema tenha grande destaque nas políticas para a educação, esta não é a única área que utiliza tal categoria. Pelo contrário, há uma diversidade de contextos onde é empregada: sociais, econômicos, políticos, habitacionais, assistenciais etc. Castel (2000, p. 18) aponta que

³⁸ No Apêndice A encontram-se informações sobre cada trabalho elencado com informações de ano, banco de dados, tipo de material, título, autor, orientador (se possuir), instituição e Estado.

“a primeira razão para se desconfiar da exclusão é justamente a heterogeneidade de seus usos”. Podemos dizer que esta categoria se apresenta de forma “gelatinosa”, cujas especificidades é difícil percebermos, considerando sempre a relação da inclusão com a exclusão.

Diferentes autores assumem uma perspectiva crítica ao tema e nos dão elementos para avançarmos nas discussões envolvendo inclusão e exclusão, como Frigotto (2009, 2010), Freitas (2000), Bueno (2008), Castel (2000), Bourdieu e Champagne (1997), dentre outros. Possibilitamos entender melhor tal binômio (inclusão-exclusão) e o porquê de tal noção ter tanto destaque dentro das políticas e ser tão discutido e difundido atualmente.

A abertura dos espaços físicos escolares diversas vezes é colocada como inclusão e como possibilitador de mudanças na trajetória dos sujeitos. Bourdieu e Champagne (1997, p. 482), dirigindo-se ao ensino secundário, apontam que “de fato, após um período de ilusão, e até euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais [...]”. Além desta situação, os autores ainda apontam o que denominaram *exclusão branda* em que seus resultados aparecem cada vez mais tarde. Mesmo referindo-se à realidade francesa, essas considerações nos auxiliam na compreensão do caso brasileiro.

[...] as “escolhas” mais decisivas são cada vez mais precoces (durante o colegial, e não mais, como antes, depois do vestibular ou até mais tarde); o destino escolar está marcado cada vez mais cedo (o que contribui para explicar a presença dos alunos muitos novos nas manifestações estudantis mais recentes). Por outro lado, as conseqüências destas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para justificar e animar alunos e estudantes esperando no trabalho o que fazer para adiar o balanço final, o minuto da verdade, onde todo o tempo passado na instituição escolar irá lhe parecer tempo morto, tempo perdido. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 483-484.)

Este trecho nos possibilita relacionar a educação profissional, a qual muitos alunos realizam cursos de forma integrada, concomitante ou

sequencial ao ensino médio, onde as decisões sobre seu futuro profissional acontecem muito cedo. O fato de adiantar as decisões educacionais/profissionais e seus resultados acontecerem tarde, mostra-se uma característica forte do capital a fim de obter consenso sobre a população, além de objetivar um “descrédito à educação”, como uma forma de se proteger de uma possível elevação da consciência crítica das massas. Bourdieu e Champagne (1997, p. 485) apontam ainda que “[...] o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação e, por isso, com um efeito maior ainda de legitimação social.”

A questão que pouco se apresenta nos documentos estaduais e nacionais da Rede Federal que utilizamos em nossa empiria é a discussão dos porquês de se querer realizar a inclusão desses alunos nos espaços escolares, nem as causas desta arraigada exclusão que se apresenta. Freitas problematiza que

[...] não é possível querer “fazer justiça com as próprias mãos” e “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: a exploração do homem pelo homem. (FREITAS, 2000, p. 300).

A inclusão é colocada como uma alternativa da sociedade capitalista para amenizar as questões que ela mesma cria com suas disparidades sociais, econômicas e políticas colocadas contemporaneamente, ampliando a exclusão social que, contraditoriamente, diz querer combater.

O capitalismo, com o objetivo de se reestruturar, apresenta algumas mudanças, as quais objetivam manter a atual estrutura de classe com a exploração da classe dominante sobre os trabalhadores. aponta que:

[...] a naturalização das noções de **inclusão**, **competência**, empregabilidade, qualidade total, empreendedorismo, **equidade**, capital social, etc., tem um potente papel de sedimentação da atual

estratégia de construção da hegemonia do sistema capital e de orientação de políticas não universais, de inclusão forçada, fragmentária e descontínua. (FRIGOTTO, 2009, p. 73, grifo nosso).

Vários termos e conceitos são disseminados com o objetivo da manutenção do sistema capitalista vigente, com ações focais, as quais acabam por não resolver a situação (já que esse não é o seu objetivo), apenas amenizam ou dão uma pseudoatenção às questões que surgem com realidade social de tão grande desigualdade que se apresenta atualmente.

As consequências dessa desigualdade aparecem, demonstrando o imenso público excluído do mundo do trabalho, como sobrantes:

Como o fundo público, mediante a mundialização do capital e as políticas neoliberais, vem sendo capturado na valorização do capital na recuperação de suas taxas de lucro, e a base produtiva incorpora vertiginosamente tecnologias microeletrônicas poupadoras de trabalhadores, uma massa cada vez maior dos que antes eram incluídos, mesmo que de forma desigual e diferenciada, engrossam agora o número de trabalhadores excedentes – sobrantes ou descartáveis. [...] A questão revela-se aqui menos econômica e técnica, e frontalmente como sendo uma questão política. Tomando-se a questão específica da crise estrutural do trabalho, talvez possamos perceber que estamos diante de uma situação histórica em que não bastam políticas afirmativas de inclusão, pois se trata de uma inclusão cada vez mais degradada. Multiplicam-se as formas precárias de trabalho, muitas vezes sob a denominação de “trabalho autônomo”, gestor do próprio negócio ou empreendedorismo. (FRIGOTTO, 2010, p. 426-427).

A questão da exclusão se apresenta como uma questão política, com inexistência de ações e estratégias públicas ou estas são ineficazes – ou melhor, amenizadoras. Coloca-se o protagonismo do sujeito como responsável pelo seu sucesso ou fracasso, tanto escolar como no mundo do trabalho. O cerne da questão é de como incluir num contexto de mundialização com tantas disparidades sociais, onde a exclusão é uma

questão que se coloca de forma muito mais profunda? Para superá-la, consideramos que seria necessário muito mais que pequenas ações. Compreendemos que somente mudanças estruturais, em que de fato aconteçam transformações, poderiam conduzir à emancipação do sujeito.

1.6. Organização do Texto

Esta dissertação é composta de introdução, mais três capítulos que mostram a trajetória da pesquisa sobre as políticas de perspectiva inclusiva para a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Introdução objetiva apresentar o tema de pesquisa, o percurso percorrido, além de como está organizada a metodologia de pesquisa e sob quais pilares teóricos nos apoiamos. Assim, de forma inicial, apresentamos alguns dados que consideramos importantes para entendimento do percurso de nossa pesquisa e para facilitar a leitura dos próximos capítulos.

O segundo capítulo *A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, mostra como a Rede Federal de Educação Profissional está estruturada e apresenta informações sobre o Instituto Federal de Santa Catarina e sua organização, explorando os documentos, entrevistas e os microdados em educação.

Em nosso capítulo 3, *Origem e Sujeitos do Ação TEC NEP: Estratégias de Inclusão nos Cursos de Formação Profissional*, discutiremos as Políticas de Inclusão relacionadas à educação profissional e à educação especial, o Programa Ação TEC NEP e os sujeitos que são foco dessas políticas.

O quarto capítulo *Conceitos que dão contorno à Política de Inclusão na Educação Profissional dos Sujeitos da Educação Especial*, apresentamos conceitos que dão caráter humanitário à política de perspectiva inclusiva na educação profissional da rede federal, que são: igualdade de oportunidades, diversidade, justiça social, solidariedade, protagonismo, todos envoltos pelo conceito de inclusão.

Nas considerações finais, discutimos os encaminhamentos das atuais políticas inclusivas para a formação dos sujeitos da educação especial. Verificamos que tais políticas não superam as desigualdades sociais originadas pelo capitalismo, apenas obscurecem a realidade social vivida na atualidade.

2. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, como já mencionamos anteriormente, foram instituídas pela Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Conforme seu artigo 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008a, p. 1).

Anterior a esta legislação, o Decreto 5154/2004³⁹ estava em vigência, o qual objetivava a ampliação do ensino médio integrado e a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA), este último como uma alternativa para a formação para o trabalho.

O Instituto Federal é uma instituição ligada ao Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁴⁰. A Rede está presente em todos os Estados brasileiros, com cursos em diversas modalidades, como formação inicial e continuada, cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelado, especialização e mestrado.

Um dos principais focos de política educacional do atual governo federal tem sido a expansão da rede federal de ensino técnico profissional e tecnológico. Segundo o site da Rede Federal (redefederal.mec.gov.br), desde sua criação, em 1909⁴¹ até 2002, foram

³⁹ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

⁴⁰ À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) compete, entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. (www.mec.gov.br. Acesso em 22 de agosto de 2011).

⁴¹ Sobre a história da educação profissional, ver Manfredi (2002).

construídas 140 escolas técnicas no país. Com a política de expansão da educação profissional, foram implantadas nos últimos oito anos 214 campus, além da federalização de outras escolas. Atualmente, são 354 unidades, o que equivale a quase 400 mil vagas em todo o país, em diferentes níveis de ensino. O plano expansivo ainda prevê novas unidades de ensino, inclusive em Santa Catarina; a previsão é que, até 2014, haja 560 campi no país.

Esta estrutura nacional conta com 38 Institutos Federais presentes em todos os estados que se distribuem por campi em diversos municípios. Também integram os institutos novas escolas que estão sendo implementadas dentro do plano de expansão da rede federal (redefederal.mec.gov.br) em diversas regiões do estado e do Brasil.

Araújo e Hypolito (2010) enfatizam que a lei 11.892/2008, pela primeira vez, define estas escolas como instituição de educação superior, o que antes era definido somente como “diversos níveis de ensino”. Ainda observa que:

Instituições têm incorporado algumas das mudanças propostas de forma muito diversas, o que reforça a idéia de que as políticas, em geral, não dizem tudo o que deve ser feito, mas tentam restringir, muitas vezes de forma contraditória e pouco objetiva, o conjunto de opções disponíveis para as tomadas de decisões do que fazer (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p. 11)

A rede federal ainda conta com instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em diversos níveis. São eles dois (2) CEFETs, vinte e cinco (25) escolas vinculadas a universidades e uma (1) universidade tecnológica.

A seguir, o Mapa Brasileiro da Rede de Educação, Ciência e Tecnologia:

Fonte: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Disponível em www.redefederal.mec.gov.br. Acesso em: 04maio 2012⁴².

Em nosso balanço de produção, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2008), Alves, Costa e Rado (2010), entre outros, apontam as mudanças políticas que aconteceram na educação profissional, principalmente nas décadas de 1990 e 2000. Fazem uma análise crítica ao contexto político brasileiro e suas legislações, considerando as influências do capitalismo e neoliberalismo nessa modalidade educacional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que a manutenção das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional, após o Decreto de 2004, já no governo Lula da Silva, dá continuidade às políticas empregadas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi marcado pelo individualismo, formação de competências voltadas para a empregabilidade e reforça os ideários neoliberais.

Seguindo a mesma linha, Alves, Costa e Rado (2010) e Kuenzer (2008) indicam que as novas bases produtivas trazem para a educação a demanda de articular a escola a um mundo globalizado e que o contexto neoliberalista aponta para a formação de um profissional mais flexível, eficiente, polivalente e interado com as mudanças tecnológicas.

Para estes autores, o mundo contemporâneo (entende-se capitalismo) apresenta a ideia de que cada vez importa menos a qualificação prévia. O importante é a capacidade de adaptação, que inclui competências desenvolvidas anteriormente e a facilidade de se adequar ao novo. Quanto à educação geral, Kuenzer aponta que:

[...] tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2008, p. 8-9).

42

Este mesmo mapa é divulgado pelo menos desde agosto de 2011 sem alterações.

Ao invés de uma negação à população de acesso à educação, há uma “aparente” disponibilização de oportunidades educacionais, mas essas não asseguram o domínio dos conhecimentos necessários a uma “autonomia intelectual, ética e estética”. (KUENZER, 2008).

A educação profissional brasileira segue esses moldes, de acordo com que é preconizado, inclusive, pelos organismos multilaterais, cujas reformas do Estado são reguladas pelo mercado. Consideramos que a política de expansão da rede apresentada, visando à presença desta modalidade de forma descentralizada no país, reforça tal visão.

Além do balanço de produções acadêmicas, utilizamos como instrumento de pesquisa os microdados do Censo da Educação Básica do ano de 2010, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com objetivo de termos uma ideia dos números alusivos a esta instância, referentes aos alunos da educação profissional, e também verificando os números dos alunos da educação especial que são disponibilizados nesta base de dados.

O Censo Escolar, segundo o *website* do INEP, é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente. O preenchimento do questionário para se obter as informações é feito pelas secretarias estaduais e municipais e por todas as escolas públicas e privadas do país. Assim, esses dados podem ser utilizados, segundo o INEP, como base para a formulação de políticas em educação básica e execução de programas educacionais, como o de transferência de recursos públicos. O Censo Escolar realiza a coleta de dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Por intermédio do programa SPSS⁴³, pudemos captar os microdados que nos possibilitam o cruzamento de diversas informações em relação aos alunos, como etapa de ensino, localização da escola, tipos de necessidades especiais, dependência administrativa, entre outros dados.

Como nosso interesse é a rede federal de educação, optamos por cruzar os dados que dizem respeito à dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada) com as etapas de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio, profissional e EJA). Porém, conforme nosso objeto de pesquisa, os dados aqui apresentados

⁴³ O Programa SPSS (*Software Statistical Package for the Social Sciences*) é utilizado pelo INEP e através dele coletamos as informações sobre os microdados.

são referentes à dependência administrativa federal, com cruzamento de dados do ensino médio profissional e educação profissional⁴⁴, e Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴⁵.

Incluimos para análise os dados referentes os alunos da EJA porque observamos que os alunos, sujeitos da educação especial de Santa Catarina, em especial os surdos, estavam ali discriminados. Desta forma, concluímos que os alunos do FIC estavam elencados junto ao EJA na base de dados do INEP.

Os dados sobre os alunos da educação profissional e educação de jovens e adultos encontram-se assim discriminados nos estados brasileiros:

Tabela 5 - Alunos na educação profissional e EJA por Estado, na dependência administrativa federal

Estado	Educação Profissional	EJA	Total
Acre	-	-	- ⁴⁶
Alagoas	3853	373	4226
Amapá	-	-	-
Amazonas	5847	569	6416
Bahia	8263	501	8764
Ceará	4316	478	4794
Distrito Federal	435	0	435
Espírito Santo	6757	1204	7961
Goiás	4391	573	4964
Maranhão	5979	789	6768

⁴⁴ Dados referentes: Ensino Médio – Integrado 1ª Série; Ensino Médio – Integrado 2ª Série; Ensino Médio – Integrado 3ª Série; Ensino Médio – Integrado 4ª Série; Educação Profissional (Concomitante) e Educação Profissional (Subsequente).

⁴⁵ Dados referentes: EJA - Presencial – Ensino Médio e EJA – Presencial – Integrado à Educação Profissional de Nível Médio.

⁴⁶ Em alguns estados não havia informação sobre as etapas (ou estavam em branco ou não estavam discriminadas). Por isso, optamos em colocar um traço, para diferenciarmos dos que a informação é zero.

Mato Grosso	4660	388	5048
Mato Grosso do	93	30	123
Minas Gerais	23478	1003	24481
Pará	5969	461	6430
Paraíba	5103	345	5448
Paraná	9199	398	9597
Pernambuco	10516	786	11302
Piauí	6026	493	6519
Rio de Janeiro	12122	1597	13719
Rio Grande do	8842	1757	10599
Rio Grande do Sul	12126	860	12986
Rondônia	1072	17	1089
Roraima	1601	434	2035
Santa Catarina	7188	255	7443
São Paulo	4914	328	5242
Sergipe	3059	461	3520
Tocantins	3088	342	3430
Total	158.907	14.442	173.349

Fonte: INEP. Microdados 2010 (BRASIL, 2010d)

Sobre os dados coletados, 91,6% dos alunos encontram-se no Ensino Médio/Profissional e na EJA são 8,4%. Selecionamos também o número de alunos com necessidades especiais na dependência administrativa federal. Atentamos para o baixo número deste público na educação profissional de acordo com os dados disponibilizados:

Tabela 6 - Dados de alunos da educação especial na educação profissional no ano de 2010, na rede federal de Ensino

Estado	Alunos da Educação Especial na Educação Profissional	Alunos da Educação Especial na EJA	Total
Acre	-	-	-
Alagoas	3	3	6
Amapá	-	-	-
Amazonas	4	1	5
Bahia	18	8	26
Ceará	9	2	11
Distrito Federal	1	0	1
Espírito Santo	6	2	8
Goiás	8	1	9
Maranhão	6	1	7
Mato Grosso	14	0	14
Mato Grosso do Sul	-	-	-
Minas Gerais	37	2	39
Pará	6	1	7
Paraíba	17	0	17
Paraná	6	1	7
Pernambuco	170	21	191
Piauí	4	0	4
Rio de Janeiro	22	6	28
Rio Grande do Norte	13	5	18
Rio Grande do	30	11	41

Sul			
Rondônia	3	0	3
Roraima	5	0	5
Santa Catarina	6	29	35
São Paulo	8	4	12
Sergipe	9	0	9
Tocantins	0	3	3
Total	405	101	506

Fonte: INEP. Microdados. Brasília, 2010. (BRASIL, 2010d).

Em quase todas as unidades no Brasil, o número de alunos da educação especial nas etapas educação profissional e EJA é de apenas um dígito, ou seja, menor que dez. Apenas uma unidade conta com número de três dígitos, sendo que este não ultrapassa duzentos.

De maneira geral nos estados da federação, observam-se os seguintes percentuais de alunos da educação especial:

Tabela 7 - Dados por Estado, total de alunos, alunos da educação especial e porcentagem, no ano de 2010, na rede federal de ensino

Estado	Total de alunos	Alunos da Educação Especial	Alunos da Educação Especial- Porcentagem (%)
Acre	-	-	-
Alagoas	4226	6	0,14%
Amapá	-	-	-
Amazonas	6416	5	0,07%
Bahia	8764	26	0,29%
Ceará	4794	13	0,27%
Distrito Federal	435	1	0,22%
Espírito Santo	7961	10	0,12%

Goiás	4964	9	0,18%
Maranhão	6768	7	0,10%
Mato Grosso	5048	14	0,27%
Mato Grosso do Sul	123	-	-
Minas Gerais	24481	39	0,15%
Pará	6430	7	0,10%
Paraíba	5448	17	0,31%
Paraná	9597	7	0,07%
Pernambuco	11302	191	1,68%
Piauí	6519	4	0,06%
Rio de Janeiro	13719	28	0,20%
Rio Grande do Norte	10599	18	0,16%
Rio Grande do Sul	12986	41	0,31%
Rondônia	1089	3	0,15%
Roraima	2035	5	0,24%
Santa Catarina	7443	36	0,48%
São Paulo	5242	12	0,22%
Sergipe	3520	9	0,25%
Tocantins	3430	3	0,08%
Total	173349	511	0,29%

Fonte: INEP. Microdados. Brasília, 2010. (BRASIL, 2010d).

Nota-se que, de acordo com os microdados, este público é ínfimo dentro da rede federal neste nível ou modalidade de educação. Apenas um Estado – Pernambuco, apresentou percentual maior que um (1,68%). Todos os outros estados apresentaram números praticamente irrisórios

quando tratamos de pessoas com necessidades especiais e educação profissional. Em todos os estados, os números são baixíssimos, o que nos remete ao questionamento de onde estão esses alunos, e se esse acesso acontece de fato.

Retomando nosso balanço de produções acadêmicas, encontramos alguns trabalhos concernentes à educação profissional e a educação especial. Observamos trabalhos com enfoques dados às duas temáticas juntas, mas estes, em geral, relacionavam-se a educação profissional voltada a oficinas pedagógicas nas entidades filantrópicas. Outros, referiam-se à educação profissional, mas em relação ao sistema S (FERREIRA, 2006), educação especial de uma escola agrotécnica federal do estado do Rio de Janeiro (MOTA, 2008) e inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (RODRIGUES, 2010).

Ferreira⁴⁷ (2006) objetivou em sua pesquisa apontar como ocorre o ensino profissional à pessoa com deficiência, como forma de capacitação para o mercado de trabalho. Aponta que os maiores entraves apresentados relaciona-se à falta de investimentos na preparação de professores, entendida como formação inicial e continuada para o ensino de pessoas com deficiências e para a falta de materiais didático-pedagógicos específicos.

Já Mota⁴⁸ (2008) estudou a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais. A ideia apresentada nesta dissertação para uma educação profissional numa perspectiva inclusiva é que:

as necessidades abordadas para essa efetivação envolvem mudanças de atitudes, de quebra de velhos paradigmas, aceitação e respeito para saber conviver com as diferenças, que podem ser resolvidas com momentos de sensibilizações, cursos, leituras e participações em seminários sobre o assunto para os profissionais de educação envolvidos com a aprendizagem dos alunos. No decorrer deste estudo, percebeu-se um

⁴⁷ Lourdes Satiko Higashi Ferreira, segundo seu currículo Lattes, é Técnico de Desenvolvimento Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC/SP. Atualizado em 15/02/2006.

⁴⁸ Rosângela Maria Sales Mota, autora desta dissertação é trabalhadora do Instituto Federal da Bahia, segundo currículo lattes (lattes.cnpq.br). Acesso em 12/05/2012.

investimento da Instituição no sentido de preparar os servidores para o atendimento educacional na perspectiva inclusiva. (MOTA, 2008, p. 68).

Seguindo a mesma linha, o trabalho de Rodrigues⁴⁹ (2010) investigou a representação social de discentes e docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas sobre a inclusão de pessoas com deficiência. A autora aponta que:

As representações que os indivíduos têm de si mesmos e dos outros, resultam de um longo processo histórico que ocorre dentro de um determinado contexto social. Daí a importância de estudar as representações sociais a respeito da inclusão, na intenção de propor mudanças no pensamento simplista, muitas vezes marcados pelo preconceito em relação à pessoa com deficiência, perpetuando rótulos impostos aos que afastam do que é considerado “normal”. (RODRIGUES, 2010, p. 65).

Apresenta-se uma responsabilização do indivíduo relativa à temática inclusiva nestes trabalhos (MOTA, 2008; RODRIGUES, 2010). Notamos que a abordagem é a mesma disseminada nos documentos ligada à temática inclusiva dentro da instituição (BRASIL, 2010^a; 2010^b). Observamos que o que se apresenta nesses trabalhos é muito mais uma divulgação de políticas e ações do que uma análise dos conceitos e discussões sobre as políticas relacionadas à inclusão. A realidade brasileira econômica e social e suas especificidades não são colocadas em destaque e, praticamente, não são tratadas.

Centrando nossas análises na Rede Federal no Estado de Santa Catarina apresentamos, a seguir, alguns dados sobre o Instituto Federal de Santa Catarina que conta com vários campi espalhados pelo Estado de Santa Catarina, com unidades do Instituto Federal e do Instituto Federal Catarinense, este último com oito campi no estado.

⁴⁹ Alessandra Sarmiento Rodrigues é psicóloga do Instituto Federal Norte de Minas Gerais - Campus Salinas. Fonte: currículo lattes (lattes.cnpq.br). Acesso em 12/05/2012.

2.1. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

O *website* institucional (www.ifsc.edu.br) apresenta como finalidade do IF-SC formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, além de realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Em 27 de março de 2002, após oito anos da criação da lei n. 8.948/1994⁵⁰, a então Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC), com unidades de ensino nos municípios de Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul. A partir de então, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *latu sensu*.

No ano de 2006, como parte do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o CEFET-SC implantou três novas unidades de ensino: Florianópolis - Continente, Chapecó e Joinville, contemplando assim, outras regiões do estado catarinense que, até então, não contavam com essa rede. A sétima unidade de ensino do CEFET-SC a ser implantada foi a de Araranguá, na região sul de Santa Catarina, em fevereiro de 2008.

Com a aprovação da Lei n° 11.892 a estrutura organizacional do IF-SC muda, sendo que, segundo documento do próprio IF-SC:

A principal inovação advinda com a criação dos Institutos Federais está no modelo pedagógico, que oferece aos cidadãos a opção de cursar desde o ensino médio até a formação profissional de nível médio ou superior, bem como realizar formação inicial e continuada – FICs, licenciaturas e até mestrado profissional na mesma instituição da rede pública federal. (IF-SC, 2012, p. 62).

⁵⁰ Esta lei dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Com a criação dos institutos surge uma ampla política de expansão, com descentralização de unidades de ensino e de cursos, havendo grandes investimentos do governo federal para tal iniciativa⁵¹.

Em 2011, o IF-SC já contava com 19 campi e para 2012 está planejada a ampliação para 21 campi, sendo 3 polos presenciais mais 36 polos de educação a distância. O IF-SC, em fase ainda de expansão, conta com as seguintes unidades de ensino, entre campus e polos implantados: Campus Araranguá, Campus Caçador, Campus Canoinhas, Campus Chapecó, Campus Criciúma, Campus Florianópolis, Campus Florianópolis-Continente, Campus Gaspar, Campus Geraldo Werninghaus, Pólo Presencial de Içara, Campus Itajaí, Campus Jaraguá do Sul, Campus Joinville, Campus Lages, Campus Palhoça Bilíngue, Campus São José, Campus São Miguel do Oeste, Pólo Presencial de Siderópolis, Campus Urupema e Campus Xanxerê. Em implantação ainda estão o Campus Garopaba, Campus São Carlos, Campus Tubarão e o Polos de Biguaçu e de Navegantes. Em 2010, foi criado também o polo de extensão (POLOEX I), no município de Paulo Lopes, onde a instituição terá um espaço para a comunidade de remanescentes quilombolas de Santa Cruz. (Fonte: website IF-SC e IF-SC, 2012). A seguir, na Figura 2, o mapa catarinense da Rede Federal:

⁵¹ No documento de Prestação de Contas 2011 do IF-SC (2012, p. 72), consta que “em relação ao total do Orçamento para o exercício 2011, [...] foi de R\$ 223.347.760,00, sendo R\$ 177.229.507,00 em Despesas Correntes e R\$ 46.118.253,00 em Investimentos.

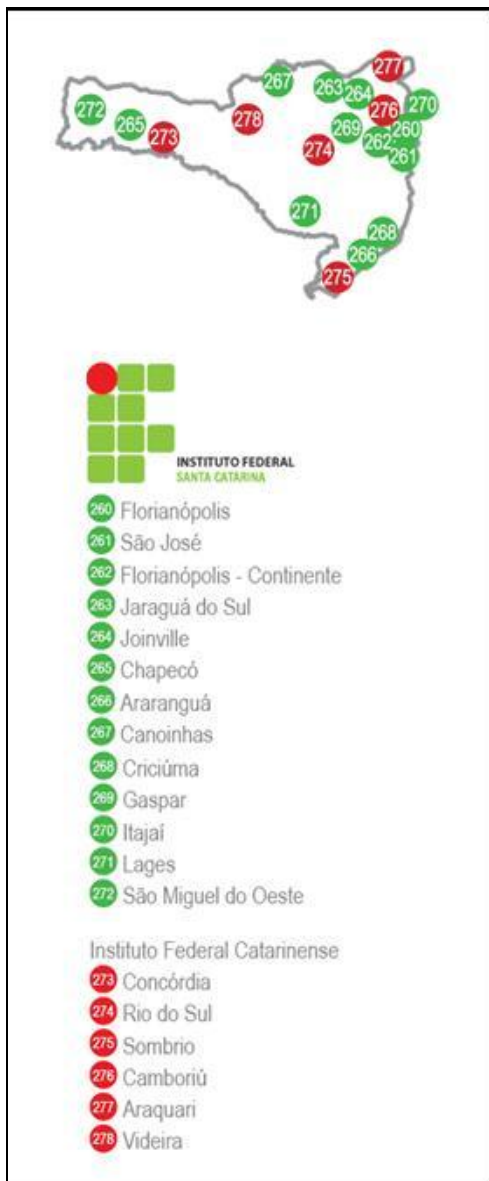


Figura 2 - Mapa Catarinense da Rede Federal.
 Fonte: IF-SC, 2012, p. 56.

O IF-SC possui uma organização administrativa composta por seus campi e a reitoria⁵². Constitui-se em autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Como consequência da expansão do número de campi e a crescente oferta de ensino na modalidade EAD, aumentou o número de alunos. Em julho de 2011, o número de estudantes do IF-SC apresentava-se da seguinte forma:

Tabela 8 - Distribuição de alunos nos campi do IF-SC julho de 2011

Campus	Número de alunos matriculados
Araranguá	774
Avançado Caçador	68
Avançado Garopaba	44
Avançado Geraldo Werninghaus	537
Avançado Palhoça	65
Avançado Urupema	146
Avançado Xanxerê	79
Canoinhas	131
Chapecó	770
Continente	470
Criciúma	103
Florianópolis	3540
Gaspar	162
Itajaí	37
Jaraguá do Sul	486
Joinville	893

⁵² A Reitoria é o órgão executivo e tem por finalidade organizar a gestão do IF-SC. A Reitoria é composta pelas seguintes Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Mais informações em: www.ifsc.edu.br. Acesso em 20 ago. 2011.

Lages	210
São José	1136
São Miguel do Oeste	217
Ensino a Distância (EaD)	1222
Total	11.090⁵³

Fonte: Informações repassadas via e-mail por servidor do IF-SC, dia 31 de agosto de 2011.

O gráfico abaixo demonstra o crescimento do número de alunos em alguns campi do IF-SC. Comparando estes dados de 2010 e 2011, enfatizamos esta modificação em porcentagem na rede federal catarinense:

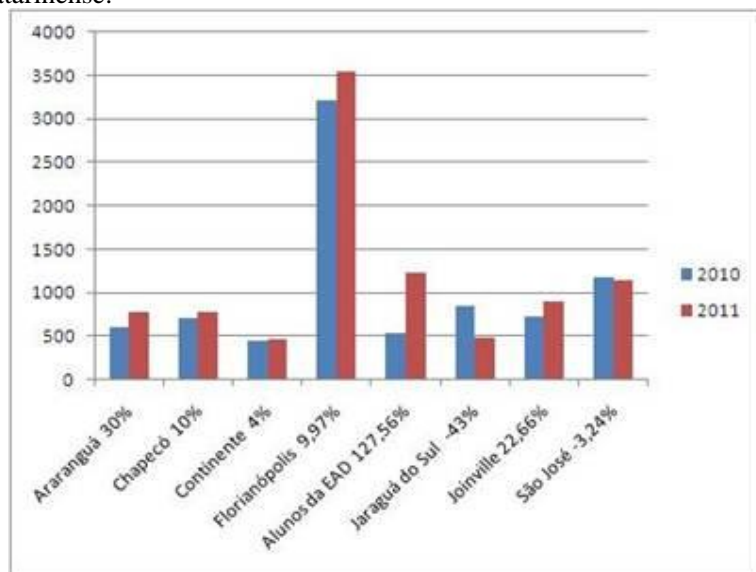


Gráfico 1 - Alunos 2010 e 2011 do IF-SC .

Fonte: www.ifsc.edu.br. Acesso em 11 jan. 2011 (dados de 2010) e informações do IF-SC, dia 31 ago. 2011 (dados de 2011).

⁵³ Em dezembro de 2010, conforma *website* institucional, a distribuição de alunos nos principais campi se dava da seguinte maneira: Araranguá – 595; Chapecó – 699; Continente – 448; Florianópolis – 3219; EAD – 537; Jaraguá do Sul – 852; Joinville – 728; São José – 1174. Fonte: www.ifsc.edu.br, acesso em 11 de janeiro de 2011.

Comparando 2010 e 2011, notamos um aumento significativo no número de alunos. O campus São José sofreu uma pequena queda no seu número de alunos comparando os dois anos, o que pode se relacionar ao fato das atividades com surdos se transferirem para o campus Palhoça-Bilíngue. No Campus Jaraguá do Sul também ocorreu uma considerável queda no número de alunos: de 852, em 2010, para 486, em 2011 (-43%). Mas atentamos para o fato de que foi implementada mais uma unidade de ensino do IF-SC no município – Avançado Geraldo Werninghaus, que juntos somam 1023 alunos em julho de 2011, o que equivale a 20,07% de aumento no número de matrículas nos campi do município no período de sete meses. As informações acima foram disponibilizadas pelo *website* institucional e repassadas por servidores da instituição.

Como outra fonte de dados sobre o IF-SC, utilizamos o documento “Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão do exercício de 2011” (IF-SC, 2012) que traz uma série de informações institucionais. Dentre elas, dados sobre o número de alunos de 2010 e 2011 do IF-SC:

Tabela 9 - Número de alunos – 2010 e 2011

Quantidade de alunos (referência a Matrícula anual): Alunos que integralizaram o 1º semestre + Matrícula inicial do 2º semestre		
	2010	2011
Número Alunos anual Presencial	10342	11918
Número Alunos anual (EAD)	1222	2312
Total de alunos	11564	14230

Fonte: IF-SC, 2012, p. 55-56.

Comparando o número de alunos presenciais e EAD de 2010 e 2011, vemos um crescimento de 23% de um ano para outro, uma porcentagem bastante significativa, reflexo da política de expansão que acontece na Rede Federal em Santa Catarina e no Brasil. O documento (IF-SC, 2012) ainda apresenta a entrada por nível e modalidade do IF-SC, desde FIC até pós-graduação:

Tabela 10 - Número de alunos – 2010 e 2011- ingresso por nível e modalidade

Número de alunos Ingressos (1º e 2º	2010	2011
Ingressos Graduação	0	85
Ingressos Graduação (EAD)	0	0
Ingressos Licenciatura	216	274
Ingressos Licenciatura (EAD)	0	0
Ingressos CST ⁵⁴	606	777
Ingressos CST (EAD)	200	350
Ingressos Ensino Médio (propedêutico)	0	0
Ingressos Ensino Médio (propedêutico)	0	0
Ingressos Cursos Técnico	3704	5267
Ingressos Cursos Técnico (EAD)	0	300
Ingressos Formação Inicial e Continuada	1453	3424
Ingressos Pós-Graduação: Especialização	885	30
Ingressos Pós-Graduação: Especialização	0	680
Ingressos Pós-Graduação: Mestrado	20	20
Ingressos Pós-Graduação: Doutorado	0	0
Total de Ingressos EAD	1080	1330
Total Ingressos Presenciais	6004	9877
Total de Ingressos Campus	7084	11207

Fonte: Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão Exercício 2011 (2012, p. 90-91).

Atentamos para o fato do aumento da oferta dos cursos de FIC (em 2010 era de 1453 e, em 2011, foi de 3424). Tal aumento pode estar relacionado ao fato de que os campi da expansão da rede federal, em geral, iniciam suas atividades com cursos desta modalidade, além do que o ano de 2011 foi marcado pela ampliação da rede em diversas regiões do estado.

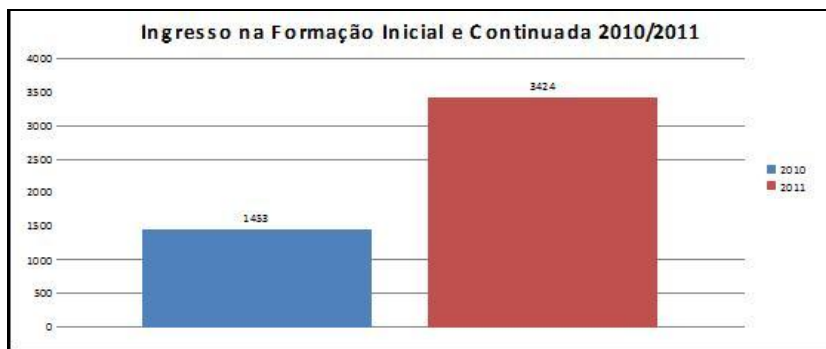


Gráfico 2 - Ingresso na Formação Inicial e Continuada - 2010 e 2011.

Fonte: (IF-SC, 2012, p. 90-91); dados colhidos do documento e gráfico construído pela autora.

O aumento na oferta de FIC de 2010 a 2011 foi de 135%. Cursos de Formação Inicial e Continuada em geral são cursos de curta duração e muitos deles não exigem ou podem ser realizados por alunos com baixa escolaridade e sem término de níveis de ensino.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que uma política de educação profissional relacionada à educação básica acaba por objetivar uma qualificação e requalificação da população adulta com baixa escolaridade, com cursos de curta duração e dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada, não havendo, portanto, uma preocupação com a recuperação da escolaridade da população. Em geral, seu público-alvo são trabalhadores. E é justamente nesta modalidade que se encontra o maior número de alunos da educação especial na instituição.

Sobre os alunos da educação especial, o documento de prestação de contas (IF-SC, 2012) apresenta informações referentes aos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, conforme Tabela 11:

Tabela 11 - Alunos da educação especial matriculados(2008 a 2011)

Portadores de necessidades especiais	2008		2009		2010		2011	
	%	%	%	%	%	%	%	
Deficiência auditiva	5	0,08	2	0,38	12	0,23	29	0,2
Deficiência visual	5	0,08	6	0,45	12	0,23	4	0,03
Deficiência física (motora ou fala)	2	0,02	9	0,33	14	0,27	8	0,06
Deficiência múltipla	0	0,00	0	0,00	1	0,02	0	0
Deficiência mental	0	0,00	4	0,07	3	0,06	0	0
Condutas Típicas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,06

Superdotados/altas habilidades ⁵⁵	0	0,00	1	0,02	2	0,04	1	0,01
Outras necessidades ⁵⁶	4	0,05	1	0,37	20	0,39	2	0,01
Nenhuma	0	0,00	634	8,38	5053	98,75	14178	99,63
Total da amostra	16	0,00	727	0,00	5117	100,00	14230	100
Matrícula anual	6678	-	503	-	11564	-	14230	100
% amostra em relação Matrícula anual	0,24	-	7,35	-	44,25	-	100	100

Fonte: Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão Exercício 2011. (2012, p. 101).

Atentamos para o fato de ser utilizada a expressão “portadores de necessidades especiais” na tabela presente no referido documento. Apesar de ser amplamente utilizado dentro da instituição o termo “necessidades específicas”, não se utilizou o mesmo quando se tratou dos dados referentes ao número de alunos⁵⁷. Segundo os dados apresentados, em 2008, o IF-SC contava com 16 alunos com necessidades especiais; em 2009, eram 93 estudantes; em 2010, contava com 64 alunos e, em 2011, com 52. Com respeito ao número total de alunos, observamos que tais números representam: em 2008, apenas 0,23% eram alunos da educação especial; em 2009, o número passou para 1,62%; em 2010, a porcentagem ficou em 1,25% e, em 2011, decaiu para 0,36%.

⁵⁵ Na listagem disponibilizada pela instituição não consta nenhum aluno com altas habilidades/superdotação. Em entrevista a autora desta pesquisa, citou-se uma desconfiança de que um dos alunos a possuísse, mas não havia confirmação. (CNC2, 2011).

⁵⁶ Não podemos precisar o que consta nestes dados nos anos de 2008, 2009 e 2010. No ano de 2011, acreditamos que um deles se refere a aluno com Deficiência Intelectual. O segundo aluno, não conseguimos ter certeza sobre qual deles se refere.

⁵⁷ A expressão “específicas” apareceu somente quando relacionado ao NAPNE no documento. (IF-SC, 2012).



Gráfico 3 - Alunos da Educação Especial de 2008 a 2011

Fonte: Dados obtidos em IF-SC 2012, p. 101. Gráfico construído pela autora

Notamos que com a expansão da rede federal, o número de alunos da educação especial não tem acompanhado tal crescimento, como vemos nos números acima, apesar de discussões sobre o tema e a implementação dos NAPNEs.

Ainda analisando os dados do IF-SC, observamos os referentes à renda per capita dos alunos da autarquia, os quais se mostram bastante significativos:

Tabela 12 - Renda per capita familiar em salário mínimo dos alunos do IF-SC

Renda Per Capita Familiar (em Salário Mínimo)	2007%		2008%		2009%		2010%		2011%	
	Até 0,5	30	0,81	42	0,94	125	2,18	15	0,29	67
0,5 - 1,0	90	2,43	113	2,52	463	8,08	83	1,62	163	2,35
1,0 - 1,5	300	8,09	354	7,88	1399	24,43	377	7,37	802	11,56
1,5 - 2,5	767	20,69	869	19,35	2007	35,04	1355	26,48	1411	20,34
2,5 - 3	827	22,31	1062	23,65	892	15,58	1731	33,83	1080	15,57
Acima de 3	1693	45,67	2050	45,66	841	14,68	1556	30,41	3414	49,21
Total da amostra	3707	100	4490	100	5727	100	5117	100	6937	100
Matrícula anual	5082	-	6678	-	8503	-	11564	-	14230	-

% da amostra em relação Matrícula anual	72,94		67,24		67,35		44,25	-	48,75	-
---	-------	--	-------	--	-------	--	-------	---	-------	---

Fonte: IF-SC, 2012, p. 101.

Nos documentos institucionais, como o PDI (IF-SC, 2009a), PPI (IF-SC, 2009b) e PI (2009c), atentamos um destaque em relação ao que denominam desvantagem social. O PI define sujeitos em desvantagem social como:

[...] todos aqueles que, por diferentes razões (sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais), apresentam dificuldades de acesso, de permanência ou conclusão no seu percurso formativo em instituições de ensino de qualidade. Não se trata esses grupos como desvalidos da sorte ou classes menos favorecidas, aos quais devemos, por princípio de solidariedade, praticar qualquer tipo de ação assistencialista. Os grupos em desvantagem social são identificados por receberem da sociedade um reconhecimento negativo em função de características (condição étnico-racial, gênero, renda), por suas relações sociais (origem familiar, rede de relações pessoais ou por suas condições como agentes econômicos, políticos e culturais). Trata-se de construir uma diversidade, construída social, histórica e culturalmente que se traduz em prejuízo no momento de um processo seletivo competitivo no qual se pressupõe condições de igualdade para todos. Pela condição que possuem, as pessoas em desvantagem social enfrentam barreiras que podem se tornar impeditivas para o seu ingresso, permanência e conclusão com sucesso. (IF-SC, 2009c, p. 4).

A desvantagem social não se restringe à renda, mas esta característica é importante e que os outros quesitos – social, étnico-racial e cultural – podem estar diretamente relacionados aos desdobramentos econômicos. Em relação à renda per capita, em 2011, a maior concentração está na faixa correspondente a três salários

mínimos⁵⁸, correspondendo a 49,21%. Observando o outro extremo dos dados, de meio até um salário mínimo são 2,35% e com renda de até um salário mínimo, a porcentagem corresponde a 0,97%.

A Política de Assistência Estudantil (IF-SC, 2010c), instituída no IF-SC apresenta critérios além da renda bruta, considerando outras variáveis como gastos com doenças, aluguel ou financiamento de casa própria, entre outros. Apesar de ser um dado bruto, consideramos que as informações deste documento oficial são importantes e que a renda familiar/individual, de uma forma geral, apresenta-se alta. Apenas 67 alunos em números absolutos declarou ter renda per capita de até meio salário mínimo no ano de 2011. O público definido como usuário da assistência social, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS, lei nº 8742/1993 (BRASIL, 1993), possui renda de até um quarto de salário mínimo por pessoa da família. Consideramos os critérios de renda da LOAS bastante restritivos e, em muitos municípios e instituições, se define critérios diversificados, como no IF-SC, considerando agravantes sociais, a fim de abranger outros públicos e pessoas em situação de vulnerabilidade, como trabalhadores sazonais, informais, em subemprego, famílias numerosas, entre outros.

Observamos também nos dados que tais informações são obtidas via questionário socioeconômico e que os mesmos não possuem comprovações, embora sejam empregadas de forma oficial e utilizadas em documentos institucionais.

Não obtivemos informações de renda concernentes aos cursos e modalidades, mas levantamos a hipótese de que há uma concentração de alunos com menor renda (e com agravantes sociais) na formação inicial e continuada, uma vez que quem frequenta esta modalidade é, em geral, trabalhador e que possui baixa escolaridade – podendo estar em postos precarizados de trabalho.

Um número considerável dos alunos que frequentam cursos do IF-SC já está no mundo do trabalho. Sobre a ocupação dos alunos do IF-SC, observa-se a Tabela 13:

Tabela 13 - Ocupação principal alunos IF-SC 2007 a 2011

Qual sua ocupação principal	2007		2008		2009		2010		2011	
		%		%		%		%		%
Trabalha	2234	100	3176	100	2798	48,86			0	
Não trabalha					2929	51,14			0	

⁵⁸ O salário mínimo de 2011 correspondia a R\$545,00. Portanto, três salários mínimos equivalem da R\$1.635,00.

Desempregado							327	6,39	386	5,56
Empregado de empresa privada							1856	36,27	2461	35,46
Estudante							2072	40,49	3008	43,34
Outros							295	5,77	318	4,58
Profissional Liberal/ Autônomo							215	4,2	102	1,47
Serviços Gerais/Empregado Doméstico							23	0,45	299	4,31
Servidor Público							263	5,14	51	0,73
Procura trabalho pela primeira vez							37	0,72	254	3,66
Trabalhador Rural							29	0,57	58	0,84
Não informado										0,04
Total da amostra	2234	100	3176	100	5727	100	5117	100	6940	100
Matrícula anual	5082		6678		8503		11564		14230	
% da amostra em relação a matrícula anual	43,96		47,56		67,35		44,25		48,75	

Fonte: IF-SC, 2012, p. 104.

Quase metade do número total de alunos matriculados em 2011, em todas as modalidades, se dedica apenas aos estudos (43,34%), o que pode ter sido influenciado pelo aumento da oferta de cursos integrados e concomitantes na instituição. Outro fator que parece importante é a oferta de bolsas de estudo que possibilitam aos estudantes a dedicação integral aos cursos frequentados. Os trabalhadores da iniciativa privada também apresentam números significativos, correspondendo a 35,46% e indicando que muitos alunos já se encontram no mundo do trabalho. Em geral, podemos dizer que estudantes de cursos técnicos e de FIC tem uma preparação mais rápida que aqueles dos cursos superiores. Muitos optam por essas modalidades para que possam, o quanto antes, estar no mundo do trabalho (formal ou não), sem contar o fato de que muitos já conciliam trabalho e estudo, constituindo-se esta formação uma alternativa a uma diferenciação e um acesso a outras vagas de trabalho, com o objetivo de aumento da renda familiar e melhores condições de trabalho.

Os campi do IF no Estado de Santa Catarina, conforme observamos no mapa da rede, estão espalhados por todo o Estado, e

apresentam diversos cursos, em diferentes níveis e modalidades⁵⁹. Destacamos três unidades de ensino que contavam no ano de 2011, com alunos da educação especial na modalidade formação inicial e continuada.

O campus Florianópolis-Continente oferece grande número de cursos de formação inicial e continuada, focando na formação de trabalhadores com baixa escolaridade e/ou que não concluíram determinados níveis de ensino. Possui NAPNE instituído, contando com reuniões sistemáticas que acontecem duas vezes ao mês. Participam do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas cinco professores e três membros do Núcleo Pedagógico do campus. No primeiro semestre de 2011, a unidade de ensino contou com a presença de três alunos da educação especial⁶⁰ e, segundo entrevista com CN1 (2011) há grande interesse em adequar a estrutura física para acessibilidade dos alunos que necessitarem.

Outro campus que se apresenta com destaque, no que se refere à matrícula de alunos sujeitos da educação especial, no estado de Santa Catarina, é o campus Palhoça-bilíngue. Ele faz parte do Plano de Expansão II⁶¹ e, segundo o *website* institucional, é a primeira unidade de educação tecnológica bilíngue (Libras/Português) do Brasil e da América Latina. Objetiva, segundo divulgado em página da internet do IF-SC, uma política de ensino, pesquisa e extensão em busca de uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional. O Campus tem por base a formação de profissionais surdos e ouvintes na modalidade bilíngue, cujos cursos se dividem em dois eixos: Produção Cultural e Design, e Formação de Profissionais de Educação.

⁵⁹ No apêndice E, apresentamos listagem dos cursos por modalidades em todos os campi do IF-SC, de acordo com informações de editais do primeiro semestre de 2012.

⁶⁰ O campus possui uma parceria com a APAE do Bairro Itacorubi (Florianópolis), e uma aluna com deficiência intelectual realizou estágio na cozinha do campus. Outros dois alunos são do curso técnico de hospedagem: um possui síndrome de moébius (uma doença caracterizada por uma paralisia facial, com perda de movimentos dos músculos da face que expressam emoções e o outro estudante possui baixa audição.) Fonte: Entrevista com CN1, 2011.

⁶¹ Fazem parte da expansão II, além de Palhoça-bilíngue, os campi Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste, e os campi avançados de Caçador, Xanxerê, Urupema, Geraldo Werninghaus (Jaraguá do Sul) e Garopaba.

O campus Palhoça-bilíngue iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011 com cursos de formação inicial e continuada, mas conta com servidores desde o segundo semestre de 2010. Sua sede está em construção no Bairro Cidade Universitária Pedra Branca. Conforme entrevista com CN3 (2011), a sede provisória conta apenas com cinco salas, junto à Faculdade Municipal de Palhoça. Apesar da restrição com o espaço físico, o campus contou no primeiro semestre de 2011 com 23 alunos surdos frequentando a Formação Inicial e Continuada.

Canoinhas é o terceiro campus que teve matriculados alunos da educação especial em 2011. A unidade de ensino da cidade do planalto norte catarinense iniciou suas atividades no ano de 2010, mas os cursos foram iniciados no ano subsequente. Em 2011, a unidade de ensino tinha nove alunos com “necessidades específicas”, sendo que cinco deles eram sujeitos da educação especial e frequentaram cursos de Formação Inicial e Continuada. Sobre a inclusão destes alunos no campus, em entrevista, observamos que a preocupação em recebê-los vai além da questão da acessibilidade:

Eu acredito que a acessibilidade física é muito mais tranquila de ser feita, e já existe mais. Por exemplo, aqui o prédio já é acessível para qualquer pessoa, com elevador, banheiros adaptados, agora falta a questão de recursos humanos. [...] tem que incluir, mas tem que incluir bem, que tenha uma pessoa apta para trabalhar com aquela situação específica. Não é em um semestre que ela vai ficar preparada para trabalhar [professores e profissionais envolvidos]. (CN4, 2011).

O campus Canoinhas, no momento da entrevista a esta pesquisadora, não possuía NAPNE instituído.

Em um contexto geral e por sua presença em todas as regiões do estado de Santa Catarina, o IF-SC vem ganhando cada vez mais espaço no cenário da educação catarinense. Para melhor visualizarmos a educação como um todo e em especial a educação profissional, no Brasil e em SC, passamos a apresentar alguns dados obtidos com a análise dos microdados do ano de 2010, que tem como fonte o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).⁶²

⁶² Este levantamento é parte constituinte da pesquisa em desenvolvimento intitulada “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar:

Nos microdados isolamos as informações referentes à educação profissional no estado de Santa Catarina, que é objeto de nossa pesquisa. Encontramos os seguintes dados:

Tabela 14 - Total Alunos do Ensino Médio Integrado, Profissional e EJA de 2010 em SC

Alunos Ensino Médio	7188
Educação de Jovens e	255
Total	7443

Fonte: INEP. Microdados. Brasília, 2010. (BRASIL, 2010d).

Realizamos também o cruzamento dos dados quanto à dependência administrativa federal, etapa de ensino (educação profissional e EJA) e necessidades especiais. Enfatizamos o número de alunos sujeitos da educação especial nos microdados, que é pequeno:

Tabela 15 - Número total de alunos no ensino médio integrado e educação profissional e com necessidades especiais em SC

	Número Total de alunos	Alunos da Educação Especial
Ensino Médio - Integrado 1ª Série	1003	0
Ensino Médio – Integrado 2ª Série	333	0
Ensino Médio – Integrado 3ª Série	271	1
Ensino Médio – Integrado 4ª Série	141	0
Educação Profissional	952	2
Educação Profissional	4488	3
Total	7443	6

Fonte: INEP. Microdados. Brasília, 2010. (BRASIL, 2010d).

Tabela 16 - Número total de alunos na EJA e com necessidades especiais em SC

Número Total de	Alunos da
------------------------	------------------

uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, coordenada pela Profa. Dra Silvia Márcia Ferreira Meletti (Grupo de Pesquisa no CNPq: **Políticas Públicas de educação e Inclusão** (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=087070818IBL S1>)). Pesquisa financiada pela CAPES.

	Alunos	Educação Especial
EJA - Presencial – Ensino Médio	11	11
EJA – Presencial – Integrado à Educação Profissional de Nível Médio.	244	19
Total	255	29

Fonte: INEP. Microdados. Brasília, 2010. (BRASIL, 2010d).

Dos alunos sujeitos da Educação Especial, no isolamento por necessidade especial, notamos a concentração em relação à surdez e baixa audição na modalidade Educação de Jovens e Adultos:

Tabela 17 - Número de alunos com necessidades especiais em cada etapa em SC

Necessidade Especial	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos
Cegueira	0	0
Baixa Visão	2	0
Surdez	0	26
Deficiência Auditiva	1	2
Surdo-cegueira	-	-
Deficiência Física	0	0
Deficiência Mental	1	1
Deficiências Múltiplas	0	0
Autismo	0	0
Asperger	0	0
Rett	-	-
TDI	-	-
Superdotação	2	0
Total	6	29

Fonte: INEP. Microdados. Brasília, 2010. (BRASIL, 2010d).

O fato de a maior incidência de deficiência ser a surdez se relaciona ao atendimento desta demanda pela instituição e que culminou na implantação do Campus Palhoça-bilíngue onde, atualmente, encontram-se a maioria das matrículas desses alunos.

A Rede Federal e o IF-SC demonstram sua adesão a temas e iniciativas de cunho inclusivistas por seus documentos e práticas. De tal forma, observamos que a influência, tanto dos organismos multilaterais quanto de questões políticas, sociais e econômicas perpassam a política educacional na educação profissional, conforme seus documentos e políticas instituídos.

3. ORIGEM E SUJEITOS DO AÇÃO TEC NEP: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas educacionais brasileiras, em diversos níveis e modalidades, estão marcadas por discursos com perspectiva inclusiva. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica segue esta linha e apresenta algumas estratégias com o objetivo de fazer com que este ideal seja difundido, divulgado e colocado em evidência. Uma delas é a criação e implementação do Programa *Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas* (Ação TEC NEP). As proposições políticas para a educação de sujeitos da educação especial apresentam-se nos documentos do Ação TEC NEP sob a bandeira da inclusão e diversidade.

Consideramos que as ideias dos documentos apresentados e elaborados para os sujeitos da educação especial na educação profissional apresentam um posicionamento político. A utilização de nomenclaturas como necessidades específicas e conceitos como aceitação das diferenças, justiça social, diversidade, entre outros, representam ideais de um seguimento sócio-político específico, como alternativa de combate à exclusão. As propostas referentes à inclusão chegam aos campi como modificadoras das práticas educacionais e até mesmo sociais.

3.1. A Política de Inclusão e Sua Relação com a Educação Profissional e Educação Especial

A inclusão perpassa os temas relativos a políticas voltadas à educação. Em nosso balanço de produções acadêmicas, encontramos oito trabalhos que se relacionam à inclusão, educação profissional, educação especial e suas nuances.

O trabalho de Silva Filho (2007) trata da inclusão na educação profissional, em que procurou indagar gestores e profissionais da educação, atuantes nas unidades de ensino técnico e participantes do programa de inclusão na educação profissional da rede estadual (RJ), buscando perceber como expressavam a compreensão e reflexão sobre as barreiras e possibilidades da escola se constituir um espaço de promoção de igualdades e valorização da diversidade.

Já no trabalho de Fogli (2010), discute-se a implementação de políticas de inclusão para a educação profissional na rede de ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

(FAETEC). Como coleta de dados, utilizou a observação participante, análise documental e entrevistas com professores. Segundo a autora, a política de inclusão apresenta desafios em relação a diferentes questões: política de ingresso, concepções difusas sobre a inclusão, recursos humanos, acessibilidade e a necessidade de suporte para inclusão educacional. Aponta a necessidade de ampliação dos estudos na perspectiva cultural e a importância de que a formação dos professores aconteça numa perspectiva inclusiva e dialógica, pensando no papel dos educadores e da escola no atendimento à diversidade dos alunos, tendo em vista, segundo a autora, a formação humana e profissional.

Destacamos também dois trabalhos da pesquisadora Acácia Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em seu trabalho de 2007, intitulado “Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente”, demonstra que a relação entre educação e trabalho no regime de acumulação flexível se expressa de forma diferente na materialização da dualidade estrutural. Segundo a autora, neste regime de acumulação a dualidade aumenta a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui do trabalho formal para incluí-lo de forma precária ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2007). Aponta que a educação e a formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, através da precarização ou esvaziamento dos programas pedagógicos, conduzem a uma certificação desqualificada. Aborda a separação entre trabalho operacional e intelectual e sobre as escolas profissionais, apontando que

a expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a "vítima" estabelecia com o conhecimento. (KUENZER, 2007,p. 1159).

A acumulação flexível, ao estreitar as relações entre o trabalho intelectual e manual, ao mesmo tempo que aprofunda a exploração, produz o seu contrário. Conforme a autora, uma sociedade atravessada

pela microeletrônica necessita de trabalho intelectual e, por isso, reconhece a importância da escolarização, reposicionando o papel da escola (KUENZER, 2007). A autora ainda complementa, afirmando que os processos educativos são os responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento, fazendo a mediação entre a teoria e a prática. Assim, permite recuperar a concepção de omnilateralidade⁶³ como parte do processo de formação humana (KUENZER, 2007).

Em outro artigo de Kuenzer (2006), “A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão”, a autora aborda a educação profissional nos Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva (primeiro mandato) em relação às demandas da classe trabalhadora e às mudanças ocorridas no mundo do trabalho no regime de acumulação flexível. Sobre inclusão/exclusão, aponta que o termo passou a ocupar importante espaço, principalmente com respeito às políticas públicas, em diversas áreas. Na educação profissional, passou a designar desempregados e população em risco social. Kuenzer (2006) concorda com Oliveira (2004)⁶⁴ que, em seu estudo baseado em Marx, aponta que todas as inclusões se dão de forma subordinada, concedidas pelos que atendem as demandas do processo de acumulação. Quando se volta ao trabalho complexo, verifica outra necessidade de qualificação profissional e de escolaridade, em que a autora compreende que a inclusão subordinada é regida pela polarização das competências. A pesquisadora ainda indica a continuidade de propostas precárias para a educação profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados e a reedição do conhecimento por meio de formações de subjetividades flexíveis, polivalentes e que se articulam em práticas fragmentadas, em consonância com o novo regime de acumulação. Ainda aponta que na sociedade atual, em que se valoriza o capital, não há inclusão que não atenda a essa lógica e que se coloca o desafio de rompimento desse círculo. Afirma que esse rompimento acontecerá com novas práticas e propostas e com a participação da classe trabalhadora na formulação de políticas públicas.

⁶³ Omnilateralidade é um conceito presente nas obras de Marx. Pode ser entendido como uma formação humana oposta a formação unilateral, esta última provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho. Mais informações em Marx (1985, 1989) Fonte <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html> Acesso em 15ago. 2011.

⁶⁴ OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

Outro artigo que destacamos em nosso balanço é o trabalho de Porto Junior e Del Pino (2009), intitulado *A Produção da Exclusão Escolar e a Contra-reforma da Educação Profissional: Um Estudo de Caso sobre a Implantação do Decreto 2.208/97* que trata do impacto da implantação do decreto no processo de exclusão. O estudo foi realizado com a construção de indicadores de exclusão baseados no conceito de exclusão social. Os autores analisaram este fenômeno no então CEFET-RS, atual IF Sul-riograndense, entre os anos de 1989 e 2006. Em relação à exclusão, baseiam-se no conceito de exclusão social sistematizado por Ferraro (2004)⁶⁵. Há vertentes, segundo os autores, que colocam a culpa no aluno sobre o fracasso escolar e que há algumas pesquisas responsabilizando os métodos de ensino empregados. Baseando-se em Angelucci et al. (2004)⁶⁶, os autores consideram que a evasão, a reprovação e a repetência são “aparências de um fenômeno social e cultural profundo” (ARAUJO E HYPOLITO, 2010, p. 2). Inclusive, baseado em Ribeiro (1999)⁶⁷, relaciona a exclusão à dinâmica do próprio sistema capitalista. Nesta lógica, segundo os pesquisadores, as relações capitalistas e seu reordenamento causaram algumas mudanças na educação, sobretudo na educação profissional. Impõe-se, dessa forma, um novo caráter na formação profissional de um trabalhador com novas qualificações (ou pelo menos parte destes), devendo ter uma visão mais sistêmica dos sistemas produtivos. Baseando-se em Oliveira (2006)⁶⁸, afirma que a visão das competências dos cursos técnicos acaba por confluir com os ideais do mercado, valorizando o “saber fazer”, e que essa ideia justificava a contra-reforma da educação profissional ocorrida a partir de 1997.

Na perspectiva da educação especial, Fernandes (2009), com o trabalho “Educação Profissional e Educação Especial: Políticas para a Formação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental no Brasil na década de 1990”, aborda o ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental, considerando a reestruturação do sistema produtivo

⁶⁵ FERRARO, Alceu R. **Escolarização no Brasil na ótica da exclusão**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48-75.

⁶⁶ ANGELUCCI, Carla Bianchaet alii. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**.v. 30, n. 1, p. 51- 72, jan./abr. 2004.

⁶⁷ RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa**. 1999, v. 25, n. 1, pp. 35-49.

⁶⁸ OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

que opera em consonância com as políticas internacionais. Consta que o Estado brasileiro sofre influência das agências internacionais, não sem seu consentimento, e desenvolve políticas para a educação profissional e, em especial, para as pessoas com deficiência mental, atreladas aos ideários neoliberais. A análise das políticas nacionais e internacionais realizada na dissertação revelou que se constata a hegemonia de uma classe (burguesa) que se sobrepõe e reflete nas políticas educacionais. Esclarece ainda que o discurso inclusivo se relaciona com os interesses do capital, destacando o vínculo que se estabelece entre o ensino profissionalizante, o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. O estudo aborda as oficinas protegidas⁶⁹ e ainda aponta em sua pesquisa que o discurso neoliberal apresenta a educação profissional, praticada no interior delas, como resposta ao desemprego das pessoas com deficiência mental. Este estudo desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá mostra que os princípios e a lógica do capitalismo e do discurso neoliberal em relação à educação são causa e não efeito do desemprego.

Outro trabalho que destacamos é de Silva e Palhano (2005) com o artigo intitulado “Formação Profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência”. Problematizam que a crise do capitalismo causa destruição de postos de trabalho, e que os trabalhadores estão cada vez mais fragilizados pela globalização da economia. Aponta que no Brasil vem acontecendo a discussão sobre a formação profissional de pessoas com deficiência, e que, quando se fala de pessoas com deficiência mental, elas acontecem em oficinas protegidas, sob a lógica

⁶⁹ Conforme o Decreto Federal 3298/99, em seu artigo 35, considera-se oficina protegida de produção: § 4º [...] a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa. § 5º Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescentes e adultos que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção. (www.planalto.gov.br. Acesso em 27/07/2011). Embora não seja nosso foco, no contexto de suas relações, esta discussão contribui para pensarmos sobre a inclusão na educação profissional dos sujeitos da educação especial.

do modelo taylorista/fordista, ou seja, em caráter restrito, de “adestramento”. O autor afirma que o mercado de trabalho é excludente, levando em consideração as deficiências, marketing pessoal, entre outras questões, e observa que o trabalho exercido é definido por subcontratos e de forma precária. Conclui, portanto, que a formação desse público deve levar em conta o contexto social e histórico, rompendo com o estigma dos trabalhos manuais e repetitivos.

Essas produções acadêmicas possibilitam-nos verificar em que perspectiva se pesquisa sobre educação especial e inclusão, e as ideias que são disseminadas nestes trabalhos. Observamos que se apresentam trabalhos responsabilizando o professor sobre a inclusão (FOGLI, 2010), assim como trabalhos que criticam a perspectiva inclusiva, já que estas estão em consonância com o regime de acumulação capitalista (KUENZER, 2006, 2007). Consideramos que as pesquisas influenciam e são influenciadas pelas políticas propostas para o público da educação especial na rede federal de educação, em que a inclusão é tema central e apresentado como ideologia a ser seguida pelos campi.

3.2. Os Documentos Institucionais e da Rede Federal

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia apresenta e dissemina em seus documentos⁷⁰ os conceitos de diversidade e de inclusão no bojo da educação especial. Tal utilização e divulgação também se faz presente em pesquisas relacionadas ao Ação TEC NEP⁷¹ o que vai ao encontro do que é preconizado pelos organismos internacionais⁷².

Essa tendência também é sentida na reestruturação do MEC, quando se extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) no

⁷⁰ 'Educação, tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – ANAIS' (BRASIL, 2006), Documento Básico (BRASIL, 2010a), Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010b), Manual de Orientação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2010c).

⁷¹ Exemplos são as pesquisas de ROSA (2011) e NASCIMENTO et al. (2011).

⁷² A Unesco promoveu cursos de “Educação para a Diversidade” na modalidade à distância para educadores. Há inclusive um documento denominado “Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores”, da coleção Educação para Todos, em parceria com o MEC, do ano de 2006. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154577por.pdf>. Acesso em 17/02/2012. Para uma perspectiva crítica ver Garcia (2004).

primeiro semestre de 2011. A partir de então a Educação Especial compõe a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que anteriormente de chamava SECAD, sem o termo inclusão. Ao invés de possuir status de secretaria, a Educação Especial ganhou uma diretoria. O decreto nº 7480, de 16 de maio de 2011, em seu Art. 22, define como competências da SECADI:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável;

III- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, bem como organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; e

IV - coordenar ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, por meio da articulação com órgãos governamentais e não governamentais, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2011).

Enfatiza-se o foco da secretaria em um público diversificado para sua política – alfabetização, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, quilombola, direitos humanos, ambiental e especial. O item II (dois) reafirma a questão da valorização das diferenças, diversidade e a promoção da educação inclusiva. Em relação à educação especial, observa-se sua substituição pelo termo educação

inclusiva. O *website* do MEC afirma que o objetivo da SECADI é “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”.⁷³

Documentos específicos da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010a e BRASIL, 2010b) voltados ao Ação TEC NEP, tratam dos alunos com necessidades específicas como sinônimo de alunos com necessidades educacionais especiais, utilizando às vezes este último termo. Porém, nos documentos estaduais da Rede Federal, conforme o Regulamento do NAPNE - Central (IF-SC, 2011) os alunos, foco de tais políticas, são pessoas com deficiência (cegos, surdos, baixa visão, surdo cegas, entre outros), altas habilidades/superdotação, dificuldades motoras, deficiência intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com transtornos psíquicos (depressão, transtorno bipolar, entre outros). Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), não encontramos menção de questões psíquicas na definição de seu público.

Os documentos nacionais consideram a diversidade como “um bem que enriquece o indivíduo e a convivência humana” (BRASIL, 2010a, p. 6) e que “Inclusão é melhorar a sociedade, porque a humanidade caminha para a diversidade e esta se refere às diferenças individuais, isso é inclusão” (VIEIRA, 2006, p. 16)⁷⁴. Transparece, através deste excerto e pela forma como são conduzidas essas políticas, que a política nacional dissemina a ideia de que a diversidade deve ser cultuada e a inclusão proporciona o mesmo conceito.

A abordagem feita pela inclusão como princípio e caminho a ser tomado dentro da instituição, toma por base os documentos Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com relação à aceitação das diferenças e abertura dos espaços:

Os princípios que regem a Inclusão devem estar pautados na aceitação das diferenças individuais, bem como na valorização de cada sujeito, no respeito e convivência, a despeito da diversidade humana, valorizando a cooperação entre pessoas. A equiparação de oportunidades, que é o processo

⁷³ No *website* a expressão utilizada é SECAD e não SECADI apesar de já ter ocorrido à incorporação dessa direção nesta secretaria. *Website*: portal.mec.gov.br. Acesso em 01/12/2011.

⁷⁴ Transcrição de palestra, presente no documento ANAIS (BRASIL, 2006)

por intermédio do qual os sistemas gerais da sociedade (meio físico, habitação, transporte, serviços sociais, serviços de saúde, serviços educacionais e oportunidades de trabalho, a vida cultural e social, as instalações esportivas e de recreação, etc.) devem ser viabilizados de forma a ser acessíveis a todos. (ROSA, 2010b, p. 26)⁷⁵.

A inclusão é a tônica da política voltada aos alunos da educação especial, tomada como abertura de espaços e aceitação das diferenças. Em alguns documentos (BRASIL, 2010a e 2010b) e nas produções acadêmicas sobre o tema, a inclusão é confundida com a própria área de Educação Especial.

Bueno (2008) afirma que a inclusão veio substituir o paradigma da integração. A tradução feita pela **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** (CORDE) da Declaração de Salamanca troca o termo “orientação integradora” por “orientação inclusiva”. Para o autor, não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental (BUENO, 2008). Essa substituição do termo parece indicar a adequação da política de inclusão em nível nacional com as considerações feitas em documentos e preconizações internacionais. Consideramos que os termos inclusão e integração têm significados diferentes, assim como o termo educação especial e educação inclusiva não são sinônimos. A utilização de termos como diversidade e inclusão parece fazer parte do que Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam como “hegemonia discursiva” na educação. Consideramos também que as “palavras importam” e que, o fato destas palavras e termos serem amplamente divulgadas e relacionadas à educação, objetiva um “vocabulário para mudança” (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428)⁷⁶.

Na rede federal, especificamente nos IFs, o termo “necessidades específicas”, como já apontamos anteriormente, é utilizado como

⁷⁵ Artigo que compõe o documento *Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2010b). Vanderley Flor da Rosa, doutor em educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Campus Marília. É professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e gestor estadual do Paraná no Ação TEC NEP.

⁷⁶ Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) citam um relatório de 1995 elaborado pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia, que possui um capítulo com o tema “vocabulário para a mudança”, onde apresenta a ideia de que *words matter* (palavras importam). O relatório sugere termos a serem utilizados como inclusão, cidadania, entre outros.

sinônimo de necessidades especiais. Porém, além de abranger os sujeitos da educação especial, este termo abrange outras necessidades desassociadas da deficiência, conforme o que segue:

Necessidades Específicas [termo utilizado] em concordância com o argumento do documento-base da Ação TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, que entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não há uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não uma "necessidade especial". Não há no momento nenhum documento ou legislação que justifique o termo "pessoa com necessidade específica", porém já se concorda com essa terminologia. (NASCIMENTO et al, 2011, p. 2).

Embora a definição citada no documento seja bem ampliada, o foco principal das políticas é voltado ao enaltecimento das diferenças, além da questão sócio-econômica. O discurso tem uma função legitimadora e com objetivo de formar consensos associados às políticas de inclusão. O IF-SC já o incorporou, sendo o termo amplamente divulgado e utilizado quando remete a tal público, como podemos observar na fala do coordenador central do NAPNE:

Quando a gente começou a utilizar o termo necessidades específicas, ele saiu de dentro do movimento das pessoas com deficiência. Eles, por discussão teórica, desenvolvimento de terminologia. Primeiro era portadores com necessidade especial, depois ficou pessoas com necessidades especiais, depois pessoas com deficiência. E nessa discussão eles disseram: eu não tenho uma necessidade especial, eu tenho uma necessidade específica. O atendimento pode ser especializado. [...] A gente adotou e eles falaram assim, eu lembro que num seminário um cego falou: eu não tenho uma necessidade especial, eu tenho uma necessidade específica. O atendimento pode ser especializado. A minha necessidade é específica. A minha necessidade não é igual a dele. Não tem uma necessidade que seja especial. A necessidade dele não é especial, é específica. O

atendimento pode ser especializado. Então quando falam em necessidade específica, tá falando de surdo, de cego, baixa visão, pessoa com dislexias, altas habilidades, pessoas com distúrbios, síndromes. Todo esse grupo aí que numa outra linha teórica, tu podes dizer necessidade especial. São sinônimos. (CNC1, 2011).

Atentamos para o fato da terminologia utilizada nos documentos e nos discursos emergir dos movimentos sociais e não possuir discussões teóricas sobre a mesma. Além do enfoque na educação especial com um atendimento especializado, a questão socioeconômica para a rede federal, ganha destaque quando se refere à inclusão:

Os princípios filosóficos da inclusão se reportam à nossa realidade social e embora o TEC NEP pense e atue mais diretamente para as pessoas com necessidades decorrentes de deficiências de condutas típicas e de altas habilidades. Há esses outros excluídos que estão nas nossas escolas também. Somos 23 milhões de brasileiros vivendo em situação de extrema pobreza. No mundo existem muitas pessoas que vivem com um dólar por dia, e as crianças e as mulheres são as mais atingidas por essa situação de extrema pobreza. Temos que pensar porque existe essa situação. Por que estamos trabalhando para a inclusão se há tanta exclusão, ainda. Por que mesmo trabalhando nessa direção, nós mesmos ainda excluímos tantas pessoas? Temos que lembrar que essa situação da exclusão é muito mais cultural do que social, nós somos criaturas excludentes. Deveria ser o contrário, deveríamos ser criaturas inclusivas, mas na verdade, somos naturalmente excludentes. Percebemos que começa nas escolas, quando somos pequeninos, nossa geração não trabalhou muito com a questão de trabalhos em grupo. Eu não tive essa oportunidade de trabalhar em grupos quando eu era criança, só fui ter essa oportunidade a partir do ensino médio, mas a minha experiência foi de exclusão. Ninguém queria fazer grupo com a [...] o fulano é muito gordo, ele é muito magro, ele é muito alto, ele é muito bonito, ele é muito

simpático, ele é antipático, ele tem muita grana, ele tem pouca grana. Dessa forma, vamos, culturalmente, criando esse leque de exclusão nas nossas relações sociais, por isso que eu afirmo que a exclusão é muito mais cultural do que social. (VIEIRA, 2006, p. 8).

Observa-se que a exclusão, neste documento, é tratada como um problema relativo à cultura e não a questões de base material, deslocando a discussão do campo material para o cultural, além de responsabilizar o indivíduo quanto a exclusão.

Documentos relacionados ao Ação TEC NEP demonstram foco na questão socioeconômica, um dos objetos de discussão dentro dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e grupos específicos. Porém, parece que o foco acaba por ser colocado na questão cultural, do preconceito, da discriminação. A inclusão, o enaltecimento e o reconhecimento das diferenças individuais retira o foco das deficiências, colocando-o sob outros aspectos, como sociais, econômicos e até culturais. As políticas apresentadas desconsideram a existência de classes sociais, responsabilizando o indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso escolar e no mundo do trabalho. Bueno (1997), sobre a produção social da identidade do anormal, afirma que:

Se, do ponto biológico, a perspectiva positivista não se sustenta, a sua utilização como paradigma para a conceituação da relação normalidade – anormalidade social, [...] merece ser colocada sob crivo crítico, pois mesmo aquelas anormalidades de origem orgânica, além de interferirem na capacidade de sobrevivência da espécie, geram consequências sobre as suas potencialidades de participação social do indivíduo. (BUENO, 1997, p. 166).

Consideramos que devemos ter políticas e ações voltadas aos alunos da educação especial, já que se apresenta a necessidade de acessarem à educação profissional (muito mais do que a abertura dos espaços), mas também a garantia de acesso político-pedagógico para sua permanência com qualidade. Para Bueno (1997, p. 179),

[...] o discurso de ampliação de oportunidades educacionais aos que não conseguem usufruir dos processos regulares de ensino serve para encobrir, na verdade, a real falta de acesso à educação especializada, na medida em que maior parte da população deficiente continua sem ter oportunidades de incorporação pelos sistemas especiais de ensino. Ao não incorporar, então, a maior parcela das crianças anormais, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de irreversibilidade da anormalidade, na medida em que, por não deixar explícita que essa ampliação não significou, de fato, a oportunidade de acesso à maioria dos deficientes, os quais permanecem sem atendimento e conseqüentemente com grandes dificuldades de integração social, contribui para que a sociedade em geral os encare como incapazes de adquirirem autonomia. (BUENO, 1997, p. 179).

Notamos o foco constante das políticas do Ação TEC NEP no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades, como resposta aos ideais inclusivos colocados nos documentos específicos. Seguindo a linha de um foco diversificado, o Plano de Inclusão apresenta como público das políticas inclusivas em nível nacional:

No âmbito do Ministério da Educação, constituem as políticas inclusivas: políticas para pessoas com necessidades especiais; políticas de direitos humanos para crianças e adolescentes; políticas de gênero e diferença sexual; políticas de inclusão étnico-racial; políticas para inclusão étnico-racial das comunidades indígenas; políticas de inclusão de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica; políticas inclusivas para educação do campo. (IF-SC, 2009c, p. 6).

As políticas voltadas à educação profissional, especificamente relacionadas ao Ação TEC NEP, acabam por ter grande foco nos indivíduos, na igualdade de oportunidades e na responsabilização do aluno.

Os documentos nacionais e estaduais em relação à educação profissional apresentam tônicas diversificadas. Os relacionados ao Ação TEC NEP mencionam a educação especial na perspectiva da inclusão/diversidade, enquanto que os documentos do IF-SC trazem a questão da deficiência (voltada em grande medida ao surdo, que historicamente o IF-SC recebe entre seus alunos) e as pessoas consideradas em desvantagem social, sob a perspectiva socioeconômica.

O Programa Ação TEC NEP, divulgado na rede federal, objetiva o atendimento de alunos com necessidades específicas, com estratégias e definições conceituais em seus documentos, apresentados como encaminhamentos a serem seguidos pelos campi. Desse modo, apresentaremos o Ação TEC NEP, que foi iniciado na década de 2000 e coloca ações inclusivas de caráter humanitário para a educação profissional e tecnológica.

3.3. O Ação TEC NEP como Estratégia de Inclusão

O Ação TEC NEP iniciou suas atividades nos anos 2000. Antes de apresentarmos de que forma se deu esse processo, destacamos o fato da modificação de sua nomenclatura ao longo deste período. Não conseguimos precisar de que forma se deu essa mudança, já que esse processo não está especificado em nenhum documento ou pesquisa os quais tivemos acesso. Na sua origem, no início da década de 2000, o programa da SETEC utilizava o nome de *Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP)*. A partir do ano de 2006, o programa modifica seu nome, incluindo a palavra “ação” e definindo-se como *Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Ação TEC NEP)*⁷⁷. Além da inclusão de palavra em seu termo, atentamos para o fato de se modificar a ordem das palavras “tecnologia” e “educação” em seu nome, e a incorporação do verbete “cidadania”, que não aparecia na primeira especificação. Além destes, passa-se a usar a expressão “necessidades específicas” ao invés de “necessidades educacionais especiais”.

Sobre a origem do programa, o Documento *Básico* (BRASIL,2010a) afirma que a Secretaria de Educação Especial

⁷⁷ Tal informação sobre a mudança no ano de 2006 foi obtida em nota de rodapé na tese de Rosa (2010a, p. 22). Esta é a única menção que encontramos sobre a mudança do nome e inclusão da palavra ação.

(SEESP)⁷⁸ no ano de 2000⁷⁹ solicitou junto a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)⁸⁰ a identificação de unidades de ensino que possuíam alunos da educação especial dentro da rede de educação profissional.

A partir desta identificação dos sujeitos da rede, iniciou-se o processo de elaboração/implementação do Programa TEC NEP. O documento *Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2010b, p. 12) reafirma a iniciativa conjunta, sendo o programa “proposto por duas secretarias - fim do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica”. Segundo o Documento Básico para obtenção destes dados,

[...] foram desenvolvidas algumas ações tais como: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas. Pelo levantamento, ficou constatado que no ensino agropecuário 153 alunos estavam matriculados, no ensino técnico, 17 alunos e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, 97 alunos. A partir daí, iniciou-se um processo de consulta às instituições da Rede, para sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 2010a, p. 13).

Notamos que não se especifica nos dados disponíveis em que níveis ou modalidades se encontram estes alunos. Ainda assim, o documento do Ação TEC NEP afirma que a exclusão educacional foi colocada como mobilizadora da criação do Programa e, embora a rede já contasse com alunos em seu bojo, o mesmo é posto como um elemento de diminuição da desigualdade social. Assim,

⁷⁸ A Secretaria de Educação Especial deixa de existir em 2011 e as questões relativas à Educação Especial passam a ser tratadas em uma das diretorias da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, como já apresentamos no item 3.1.

⁷⁹ A pesquisa de Rosa (2010a) coloca que esta busca de dados aconteceu em 1999.

⁸⁰ Atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

A exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infra-estrutura instalada, tudo favorecia para a reprodução da exclusão e da injustiça social. A institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP possibilitou a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, nossas instituições se tornaram mais humanizadas. (BRASIL, 2010b, p.11-12).

O excerto acima aponta que a exclusão se apresenta pela desigualdade em nossa sociedade e que o Ação TEC NEP possibilita às instituições tornarem-se mais humanizadas e menos excludentes. Assumindo-se agente de mudanças sob tal aspecto (a desigualdade social apresentada pela acumulação capitalista), os documentos do Ação TEC NEP remetem a importância do programa para a instituição, afirmando quebra deste paradigma possibilitado pela inclusão na Rede Federal. Segundo o mesmo documento, o levantamento de dados incitou o desenvolvimento do Programa TEC NEP, visando “a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho bem como sua permanente capacitação profissional.” (BRASIL, 2010a) e Garcia (2004) sobre o conceito de exclusão e desigualdade problematizam que:

a centralidade atribuída por alguns autores ao conceito de exclusão como forma de compreender e superar as questões de desigualdades presentes na sociedade contemporânea pode contribuir para o encobrimento de contradições históricas que constituem a sociedade de classes e, ao mesmo tempo, para a percepção de alguns aspectos de sua crise atual. A relação capital/trabalho é eivada de sentidos de luta, de embates, de conteúdos políticos. Já a exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à

“realidade”, no caso, reduzida ao âmbito do capitalismo. (GARCIA, 2004, p. 29).

Para a colocação das ideais do programa em prática, foram elencadas algumas estratégias de implementação, com o objetivo de preparação da rede para o programa:

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

oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com necessidades Educacionais Especiais e a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2010b, p. 14-15).

Transparece nestas estratégias que a rede já possuía alunos da educação especial e que o programa parece ser especificado como uma oficialização e ampliação de ações que já aconteciam na rede. Apresenta-se de forma bastante clara a importância dada às parcerias com outras instituições e em outras instâncias (municipais, estaduais e privadas), como estratégias de gestão de tais ações, além de tais iniciativas serem alavancadoras de sensibilização, objetivando uma sociedade voltada para a diversidade. Também foi possível perceber a presença de ideais de solidariedade como forma de apoio na resolução das questões que surgem. Garcia (2004), sobre as políticas para a educação especial, aponta que:

Os discursos que envolvem o conceito inclusão em “novas” estratégias de gestão também estão associados a uma série de expressões que lhes confere uma nuance humanitária. Sob este signo conjugam-se **justiça social**, coesão, **solidariedade**, pertencimento, que, ao serem identificados como politicamente corretos, legitimam os discursos em questão. (GARCIA, 2004, p. 126, grifos nossos).

Entre os anos de 2000 a 2003 foram feitas as apresentações do programa TEC NEP às instituições e aos representantes nacionais, regionais e estaduais, e se esclareceu como seriam os núcleos que fariam parte de cada instituto: os NAPNEs. Para tal fim, foram realizadas oficinas e eventos nacionais, regionais e estaduais para divulgação do programa. (BRASIL, 2010a). Assim,

A Ação TEC NEP, ao final desta etapa inicial, adquiriu material didático-pedagógico específico e formou recursos humanos necessários para iniciar o atendimento especializado e consolidou o atendimento especializado às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, de acordo com suas demandas. (BRASIL, 2010b, p. 14).

A Rede Federal, no estado de Santa Catarina, participou ativamente deste processo, sendo que o evento da região sul foi realizado no estado catarinense, em agosto de 2000. Sobre a participação nestes eventos regionais, a região sul assim foi representada, Quadro5:

Rede Federal – Região Sul	<u>Escolas Agrotécnicas</u> EAF B. Gonçalves/RS EAF Sertão/RS EAF Concórdia/SC EAF Rio do Sul/SC EAF Sombrio/SC <u>Escola Técnica</u> ETF Santa Catarina UNED São José/SC <u>CEFET</u> CEFET/PR CEFET Pelotas/RS <u>Escola Técnica Vinculada:</u> ET/UFPA Colégio Agrícola de Camboriú/SC CAVG/UFPel/RS CTI/UFSM
Sistema S	SENAI/RS SENAC/RS
Instituições Governamentais	DRT MTb/SC MP Federal MP Estadual Secretaria de Desenvolvimento Social/SC
Secretarias de Estado da Educação	Paraná Rio Grande do Sul Santa Catarina
Organizações Não-Governamentais e	APAE/SC Sociedade Pestalozzi de Santa Catarina

Associações Representativas	FENEIS/SC Associação Catarinense de Reabilitação Associação Catarinense de Integração do Cego Fundação Catarinense de Educação Especial Associação de Surdos de São José/SC Fórum em Defesa dos Surdos/SC Sociedade de Surdos de São José/SC
-----------------------------	--

Quadro 5 - Participação região sul em eventos regionais.

Fonte: “Documento Básico” (BRASIL, 2010a)⁸¹.

A partir de 2003 até 2006, buscou-se, segundo o documento básico (2010a), a consolidação dos Grupos Gestores e NAPNEs e a implantação do Ação TEC NEP, cujo objetivo era a definição dos gestores estaduais e regionais. O Ação TEC NEP estabelece, então, uma gestão central com técnicos da SEMTEC e SEESP (hoje SETEC e SECADI respectivamente). Foram definidos também cinco polos gestores regionais:

Região Norte	CEFET/PA
Região Nordeste	CEFET/RN
Região Centro-Oeste	CEFET/MT
Região Sudeste	CEFET/MG
Região Sul	CEFET/SC

Quadro 6 - Polos Gestores Regionais

Fonte: Documento “Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas” (BRASIL, 2010a).

Santa Catarina tornou-se polo na Região Sul, demonstrando seu atuante papel nas questões relacionadas à temática. Além dos gestores regionais, foram elencados, de acordo com a “sensibilização” de cada estado, os gestores estaduais. Internamente foram criados os NAPNEs e estes são definidos como:

⁸¹ Algumas destas entidades constam apenas as siglas, e não seu nome completo, o que impossibilita sabermos com certeza sua nomenclatura. O Documento conta com dados de todas as regiões nacionais, mas especificamos apenas a região Sul.

[...] o principal lócus de atuação do processo de inclusão, com o(a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de alunos, docentes, técnicos e os próprios alunos que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades Educacionais Especiais. (RIBEIRO et al., 2010. p. 14)⁸².

Destacamos a ênfase nas parcerias/apoios colocados em relação ao NAPNE, responsabilizando, além da escola, professores, técnicos, pais de alunos e alunos.

Entre 2007 e 2009 centrou-se atenção especial na Formação de Recursos Humanos e uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas. Adjetivava-se a formação de recursos humanos, além de acompanhar, avaliar e analisar os resultados (BRASIL, 2010b).

Nesse período foi realizada uma especialização à distância com o objetivo de capacitação de profissionais para trabalharem na área: o curso de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Além desta, foram realizados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Libras, Braile, entre outros (BRASIL, 2010b).

A gestão do Ação TEC NEP é compartimentada e conta com setores centrais, regionais e estaduais, além dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) presentes em vários campi.

O *Documento Básico* (BRASIL, 2010a) apresenta alguns resultados sobre o Ação TEC NEP:

Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ao mundo produtivo – MEC/SETEC
--

Capacitação de 250 docentes e técnicos-administrativos em curso de atualização para atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - MEC/SETEC
--

Capacitação das Equipes Gestoras em Ferramentas de Educação a

⁸²

Artigo que compõe o documento Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010b.

Distância do E-proinfo [Ambiente Colaborativo de Aprendizagem] - MEC/SETEC e SEED
Pesquisas específicas para o atendimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – CTI/FURG-RS, CTU/UFJF-MG, CEFET B. Gonçalves/ RS, CEFET Pará, CEFET Roraima, CEFET Santa Catarina e Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Projeto “Cursos de Gemologia e Lapidação para PNEs”, que capacita alunos com Necessidades Educacionais Especiais para a criação de peças em pedras preciosas, que lhes garante a geração de renda – CEFET Rio Grande do Norte
Projeto “Equoterapia” desenvolve ações terapêuticas e de formação profissional utilizando cavalos – EAF Ceres/GO
Projeto “Pré-Técnico”, que prepara alunos das redes estadual e municipal para o vestibular de ingresso na instituição – CEFET Pará e CEFET Sergipe
Projeto “Educação Física Adaptada”, voltado para o atendimento a todo aluno matriculado no CEFET – CEFET Maranhão e CEFET Roraima
Projeto “Livro Falado”, que disponibiliza material didático-pedagógico aos alunos deficientes visuais que são gravados em fita K7 e CDs por outros alunos – CEFET Pará
Projeto “Roupa Especial”, que confecciona roupas e calçados voltados para a clientela com algum tipo de deficiência – CEFET Minas Geras / UNED Divinópolis

Quadro 7 - Resultado Ação TEC NEP

Fonte: Documento Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. (BRASIL, 2010a).

Notamos que grande parte dos resultados são cursos para a formação docente ou voltados para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, como forma de demonstrar práticas exitosas em algumas unidades de ensino pelo país.

Observamos também que os documentos do Ação TEC NEP apresentam ideais e sua importância em si mesmos, como característica autoafirmadora. Coloca-se o programa como proposição para “quebra do ‘paradigma da exclusão’”. Porém o documento indica que “sem o comprometimento da alta-gestão de nossos Institutos, de nossos CEFETs, das Diretorias de escolas técnicas vinculadas às universidades

federais e da UTFPT, não será possível tornar nossas instituições mais humanizadas.” (BRASIL, 2010b, p. 83)

Também se apresenta que:

O Programa TEC NEP tem o objetivo de modificar o contexto das instituições da rede federal, disseminando conceitos, divulgando experiências, sensibilizando as comunidades escolares, para a questão das necessidades especiais. Para que aos poucos possamos ir eliminando medos, preconceitos e apagando um pouco esse panorama de exclusão que temos. Isso nós estamos fazendo aqui. (VIEIRA, 2006, p. 11).

Há autores que enfatizam a questão da política pública, afirmando que “ [...] a Ação TEC NEP modificou a Rede Federal de EPT pois conseguiu colocar na pauta das discussões das instituições o tema educação inclusiva. Essas discussões existentes nas instituições analisam esse tema como política pública e não mais como ação isolada.” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 7). Esses autores enfatizam ainda que:

É importante frisar que, a partir da implementação da Ação TEC NEP, o procedimento didático-pedagógico e a práxis docente nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica seguem a proposta da educação inclusiva e a orientação da aceitação da diversidade. (NASCIMENTO et al., 2011, p. 8)

Em vista disso, observamos que os discursos assumem significados relacionados à convivência e valores humanitários, como aceitação da diversidade, igualdade de oportunidades, acolhimento das diferenças, entre outros. Os discursos enfatizam esses valores, focalizando os processos de mudança necessários ao sistema educacional numa perspectiva inclusiva.

Na busca por trabalhos tratando sobre o Ação TEC NEP e/ou NAPNE encontramos, no balanço de produções acadêmicas dois trabalhos que focam esta temática, que são os trabalhos de Anjos⁸³

⁸³ Isa Regina Santos dos Anjos é ex-servidora do Instituto Federal de Sergipe. Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe.

(2006) e Mota (2008)⁸⁴. Dois outros trabalhos sobre o Ação TEC NEP fizeram parte da pesquisa e, apesar de não terem sido elencados em nosso balanço, em buscas por materiais acabaram por compor nossos estudos. São eles a tese de Rosa (2010a) e o artigo de Nascimento et al. (2011).

O trabalho de Anjos (2006), com título “Programa TEC NEP: Avaliação de uma Proposta de Educação Profissional Inclusiva”, situa-se no contexto das políticas públicas em educação especial no campo da educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais, com foco no Programa TEC NEP, enquanto proposta de expansão da educação e profissionalização destes alunos nas instituições da Rede Federal. O objetivo deste estudo foi avaliar como as diretrizes propostas no programa TEC NEP estão sendo implementadas nas escolas dessa rede. A pesquisa contou com questionários realizados com coordenadores de núcleos do TEC NEP. Utilizou-se de documentos como fonte de pesquisa, além do questionário para levantamento de dados.

Segundo Anjos (2006), baseando-se em pesquisas da educação especial, a preparação para o trabalho vem sendo discutida como forma de integração social, assim como diminuir a estigmatização. A autora aponta que a questão da inclusão se pauta em crítica à escola atual e na questão da igualdade de oportunidades a todos, priorizando acesso a pessoas com necessidades educacionais especiais. A autora diz que no Brasil acontece uma inclusão sem planejamento, e que não é apenas uma questão de acesso, mas também de formulação de políticas públicas para tal (ANJOS, 2006). Baseando-se em Castel (1998)⁸⁵, aponta que o termo exclusão acaba por envolver diferentes processos que abarcam nossa sociedade contemporânea. Os dados de seu questionário aplicado indica a reserva de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais, e aponta a necessidade de estratégias para tratamento especial para equiparação de oportunidades. Sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, “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 e 3 (1%) no ensino fundamental”(ANJOS, 2006, p. 65). Ressaltando a necessidade de mudanças na sociedade e na educação para a inclusão destes sujeitos,

⁸⁴ Autor apresentado anteriormente.

⁸⁵ CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. São Paulo: Vozes, 1998.

a autora demonstra a necessidade de reavaliar as estratégias do TEC NEP, adequar e oferecer suporte pedagógico, criar orçamentos para núcleos e capacitar os profissionais. Além disso, nota a difusão do pensamento neoliberal, através de parcerias, valorização de ações filantrópicas, eximindo o poder público de suas responsabilidades.

Outro trabalho que trata do TEC NEP é de Mota (2008), que discute a educação especial nas Escolas Agrotécnicas Federais, utilizando para obtenção de dados entrevistas e questionários com servidores, professores, entre outros. Segundo a autora, verificou-se com a pesquisa o nível de alcance das políticas públicas para o atendimento a pessoas com necessidades especiais e do Programa de Educação e Tecnologia para a Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) nessas Instituições de Ensino. Mota (2008) aponta que:

O programa TEC NEP tem oferecido condições para que as Escolas Agrotécnicas Federais possam estruturar suas propostas pedagógicas para a profissionalização de alunos com necessidades educacionais especiais. Os NAPNEs destas Instituições de Ensino foram implantados e apresentaram uma movimentação no sentido de promover a inclusão desses alunos. (MOTA, 2008, p. 68).

Verificamos neste último trabalho, a ênfase dada ao TEC NEP e aos NAPNEs. Apresenta dados sobre os alunos e a rede federal, demonstrando os mesmo ideais presentes nos documentos do Ação TEC NEP. Mostra, como uma das contribuições da perspectiva inclusiva, a “receptividade dos alunos em estudar com colega que tem necessidade educacional especial, existindo, inclusive, o registro de um número de alunos que já passou pela experiência de estudar em classe regular inclusiva. (MOTA, 2008, p. 62).

A tese de Rosa⁸⁶ (2010a), com o título “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”, propõe-se a analisar as políticas públicas educacionais, a partir do Ação TEC NEP. O pesquisador utilizou-se de questionário para a coleta de dados, aplicado a coordenadores de

⁸⁶

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Cornélio Procopio.

NAPNE. Encontramos no trabalho excertos sobre o NAPNE/ TEC NEP dos questionários, como os seguintes:

Um coordenador de NAPNE afirma acreditar que “o Programa TECNEP constitui-se em uma possibilidade de criação de uma cultura inclusiva no contexto educacional brasileiro” (CN34, 2010). [...] Em suma, existe a consciência por parte dos NAPNEs de que são eles quem devem “nortear e desenvolver a política de inclusão, disseminando e ressignificando o papel da IFs” (CN6, 2010), bem como “fornecer subsídios, suporte, e informações necessárias” (CN3, 2010). [...] Esta visão apresenta-se comum a vários coordenadores de NAPNE, de que o TECNEP “oportuna o acesso universal à educação tecnológica” (CN12, 2010). (ROSA, 2010a, p. 80).

Notamos que os discursos apresentados no trabalho são próximos ao que é disseminado nos documentos de perspectiva inclusiva da rede federal e do Ação TEC NEP. Rosa (2010a, p.113), aponta ainda que:

É imperioso também destacar pontos positivos e de sucesso que são resultados da atuação do TECNEP, como mostra o depoimento a seguir a respeito das pessoas com deficiência: “até o momento todos tiveram grande êxito, e posso afirmar que eles saíram verdadeiros profissionais” (GE23, 2010), e ainda, “entendo que são vários envolvidos nessa ascensão e projeção de futuro, mas o apoio e atendimento oferecidos pelos NAPNEs em consonância com o TECNEP, favoreceu, sim esse percurso” (CN6,2010).

Apesar de encontrarmos nesta tese várias passagens enaltecendo o Ação TEC NEP em relação a atividades dentro da rede federal como agente de inclusão social, o autor aponta em sua pesquisa que o trabalho do Ação TEC NEP acaba por ter ações inviabilizadas por precariedade de condições ofertadas pelo Estado.

Destacamos também o artigo de Nascimento et al.⁸⁷ (2011) intitulado “A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica”, que trata sobre o programa que é voltado aos alunos com necessidades específicas. O artigo aponta que:

A Educação Inclusiva é o movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, se aproveitando das potencialidades individuais para promover o seu desenvolvimento. Incluir é valorizar a diferença. Neste contexto, não deve a instituição apenas trazer métodos e técnicas especializadas para as classes convencionais e sim constituir-se em um centro de apoio permanente, apresentando um conjunto de recursos e metodologias específicas. É importante salientar que não só o papel do docente neste cenário da educação é decisivo para a construção de uma instituição inclusiva mas o papel de todos os educadores envolvidos neste processo. É um processo contínuo de novas estratégias, mudanças de atitudes, superação de preconceitos e estereótipos, ressignificando, constantemente, conceitos e valores. (NASCIMENTO et al., 2011, p.4).

Apresentando as práticas voltadas à educação inclusiva como orientação a aceitação da diversidade, indica a inclusão como possibilidade de se obter, no final do curso, trabalho e renda.

Notamos que os trabalhos relacionados ao Ação TEC NEP são escritos por pessoas que pertencem a rede federal (servidores envolvidos com questões relacionadas à inclusão) e que em geral os trabalhos não discutem as políticas de perspectiva inclusiva, sendo muitas vezes seus trabalhos uma divulgação das ações realizadas, estudo de casos exitosos ou análise das estruturas dentro dos campi.

Notamos que os documentos e algumas pesquisas divulgam o Ação TEC NEP e publicam as ações que acontecem. Em nosso balanço

⁸⁷ Francilin Costa do Nascimento é Gestor Central da Ação TEC NEP; Profa. Msc. Maria Clara Bugarin, doutoranda do programa de pós-graduação em engenharia e gestão de conhecimento- UFSC; Ivana Costa Martins, advogada, UCPEL; e Prof. Dr. Eng. Alejandro Martins, Universidade Federal de Pelotas.

de produção não encontramos nenhum trabalho com o objetivo de discutir as políticas de inclusão da rede federal, destacando os termos e conceitos que aparecem nestes documentos, cheios de sentido e valores, como justiça social, diversidade, humanização, entre outros.

Nesta seara, estão os sujeitos da educação especial, que quando referidos, privilegia-se o discurso humanitário de respeitar as diferenças, preservar a dignidade humana, desconsiderando a existência das classes sociais.

3.4. O Sujeito da Educação Especial na Rede Federal

Os sujeitos da educação especial são referidos nos documentos da rede federal em sua maioria com a expressão *necessidades específicas*. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) define que os sujeitos da educação especial são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Enfatizamos a diferença na definição entre o público definido pela política nacional e os documentos referentes ao Ação TEC NEP, que inclui alunos com questões psicossociais em seu foco de trabalho. Observamos o fato de que nos textos de documentos e artigos referentes ao Ação TEC NEP, alguns trechos acabam por definir as necessidades “específicas” como as “especiais” – como no artigo de Nascimento et al. (2011, p. 2). E no documento “Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2010b, p. 8), e Ribeiro (2010, p. 12⁸⁸) aparece a mesma definição utilizada pela política nacional para os termos “necessidades educacionais especiais”. Assim, notamos que esta definição dos sujeitos não é clara dentro da Rede Federal, pois algumas vezes não considera as pessoas com transtornos psíquicos e, em outras, considera esse público como o alvo da sua política de inclusão.

O artigo de Nascimento et al. (2011, p. 2) ainda define necessidades educacionais especiais como: “Termo utilizado para as necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem (não, necessariamente, deficiências, mas aqueles que exigem respostas específicas adequadas)”.

Já o documento *Básico* (BRASIL, 2010a) define como pessoas com necessidades educacionais especiais “[...] (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) [...]”. Neste último documento, encontramos a afirmação de que:

⁸⁸ Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010b)

O conceito que vem sendo adotado no campo da Educação é o de “necessidades educacionais especiais”, uma idéia mais ampla, que não enfatiza a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades. Estudos recentes da OCDE⁸⁹ indicam que cerca de 15 a 20% de todos os alunos apresentam, em alguma fase de seu aprendizado, necessidades educacionais especiais. Essas necessidades demandam uma resposta educativa adequada por parte dos sistemas de ensino – com a superação das barreiras físicas e didáticas e a formação de recursos humanos –, o que requer uma cooperação entre a Educação Especial e todos os níveis e demais modalidades de ensino, para que se efetive uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2010a, p. 6-7).

O documento *Básico* (BRASIL, 2010a) ainda define educação especial como:

Modalidade que constitui o conjunto de conhecimentos, recursos humanos e técnicos, estratégias e materiais que atuam pedagogicamente no sistema educativo - ao longo de todos os níveis e modalidades de ensino - para que este responda de modo eficaz às necessidades educativas especiais que todo aluno pode apresentar nos processos de ensino e aprendizagem. Fundamenta-se nos Direitos Humanos, porque implica a Igualdade de Oportunidades e a Não Discriminação, e orienta-se pelos objetivos maiores da Educação: a construção e ampliação do conhecimento humano, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, na perspectiva de uma Educação de Qualidade para Todos, ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2010a, p. 6-7).

⁸⁹ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Congrega vinte e nove países da Europa, América, Ásia e Oceania. Nota de rodapé no trecho original.

Notamos ser uma concepção de educação especial bastante ampla, trazendo alguns conceitos para junto da educação especial – como igualdade de oportunidades e educação ao longo da vida – bastante complexos e que não são mencionados na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008b), mas sim disseminados em relação à educação por organizações multilaterais⁹⁰.

Na definição dos sujeitos, o documento do Ação TEC NEP, que tem como tema central a humanização (BRASIL, 2010b), possui artigos referentes às diversas deficiências, sobre o Ação TEC NEP e sobre inclusão. Em seu prefácio, ressalta dois tipos de público-alvo, afirmando que “foram acumulados conhecimentos e experiências suficientes para o atendimento de mais duas categorias de deficiência: a deficiência múltipla e a deficiência psicossocial”. Sobre a deficiência psicossocial assevera que:

A deficiência psicossocial - também chamada “deficiência psiquiátrica” ou “deficiência por saúde mental” - foi incluída no rol de deficiências pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006. Convém salientar que o termo “pessoa com deficiência psicossocial” não é o mesmo que “pessoa com transtorno mental”. Trata-se, isto sim, de “pessoa com sequela de transtorno mental”, uma pessoa cujo quadro psiquiátrico já se estabilizou e não mais oferece perigo para ela ou para outras pessoas. Alunos com alguns tipos de transtorno global do desenvolvimento poderão, a partir de agora, fazer parte do segmento das pessoas com deficiência e beneficiar-se das medidas asseguradas na Convenção da ONU. (BRASIL, 2010b, p. 9-10).

Destacamos as nomenclaturas especificadas sobre o tema: “deficiência psicossocial”, “deficiência psiquiátrica” e “deficiência por saúde mental”. Na mesma linha, o documento do IF-SC “Regulamento NAPNE - CENTRAL (IF-SC, 2011, p. 1) traz o termo “transtornos

⁹⁰ Relatório de Jacques Delors “*Educação: um tesouro a descobrir*”. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2000

psíquicos”, sobre o qual acreditamos ser equivalente ao que é definido como deficiência psicossocial. Em entrevista que realizamos com um dos coordenadores, ainda se utilizou a expressão “psíquico-emocionais” (CN2, 2011) e nos dados disponibilizados pelo IF-SC sobre alunos com necessidades específicas, apareceram as expressões: *transtorno bipolar* e *transtorno psiquiatra*. Observamos, inclusive, que em nível nacional utiliza-se o termo deficiência de forma mais ampla, e que o Estado de Santa Catarina pouco utiliza o termo deficiência em seus documentos e em relação aos sujeitos.

Além da deficiência psicossocial, o documento nacional que se refere à humanização traz diversos temas, como a inclusão, tecnologias assistivas e artigos sobre sujeitos foco da educação especial, como a cegueira, surdez, deficiência física, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e deficiências múltiplas.

Cada tema abordado sobre a educação especial, por se apresentar em forma de artigos e escritos por diferentes sujeitos, coloca-se de diversas formas, contextos e perspectivas.

Quando aponta a deficiência física, afirma:

O conhecimento das características funcionais das deficiências físicas contribui para a reversão de preconceitos com esta população, o correto seria conhecer as implicações pensando nas potencialidades. Segundo o Ministério da Educação, deficiência física corresponde a “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas”. (ROSA, 2010b, p. 27)⁹¹.

Notamos a preocupação em desenvolver as potencialidades do público-foco do Ação TEC NEP e o objetivo de definir quem é esse sujeito. O documento demonstra também a preocupação com a questão do preconceito vivido pelas pessoas com deficiência física dentro e fora do espaço escolar.

⁹¹ Artigo em “Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica” (2010b).

Sobre a cegueira o documento apresenta que:

A inclusão deve ser antes de um processo, uma atitude pessoal. Ela deve ocupar lugar de destaque como canal de potencialização de possibilidade de liberdade. Nesta perspectiva, a inclusão é um conjunto de ações que visa tornar justo o ser e o fazer social. Todos os procedimentos inclusivos devem direcionar-se. Para a autonomia e autogestão, considerando as competências e habilidades de cada indivíduo. Para as pessoas com deficiência visual, a sociedade tem oferecido, ciclicamente, oportunidades de exercícios de cidadania plena. Algumas vezes de forma episódica, outras vezes, como parte integrante de políticas públicas. As deficiências têm suas peculiaridades e só a Ação TEC NEP observou estas características na efetivação de suas ações inclusivas. Quando de sua criação, em 2000, a Ação TEC NEP visava incluir na Rede Federal de Educação Profissional pessoas com necessidades educacionais especiais (hoje, necessidades específicas). Para isso, buscou parcerias com entidades de e para pessoas com deficiência, com o intuito de adquirir conhecimento com quem já atuava na área tradicionalmente. Assim, a Ação criou uma equipe composta por profissionais de entidades parceiras e técnicos da própria rede e deu início a uma etapa de sensibilizações e formação para toda rede. (SOUZA, 2010, p. 35)⁹².

Apresenta destaque em relação à inclusão para o desenvolvimento de competências e habilidades desse público. Há também grande importância dada ao Ação TEC NEP e também a parcerias realizadas com outras instituições que tem como foco o atendimento de cegos e pessoas com baixa visão, como o Instituto Benjamin Constant, no estado do Rio de Janeiro.

Sobre a surdez, assevera que:

⁹² Artigo no documento *Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica* (2010b).

Procurando estar em consonância com a visão mundial, o Ministério da Educação - MEC tem publicado Leis, Decretos e Diretrizes que norteiam os pilares da Educação Especial, assegurando e garantindo às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, inclusive em instituições federais de ensino. Ampara a formação profissional das pessoas surdas e busca atender às demandas de mercado no que diz respeito à sua inclusão. Com isso, orientando que as escolas devem prover serviços de apoio pedagógico especializados que atendam as necessidades específicas dos alunos, tais como: distribuição dos alunos com necessidades educacionais específicas pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, professores capacitados e especializados, tradutores/intérpretes em Libras/Português nas salas de aula e em todo ambiente escolar, salas multifuncionais, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializados, flexibilização e adaptações na avaliação pedagógica valorizando o conteúdo semântico, sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa, entre outros. (SILVA SOUZA et al., 2010a, p. 42)⁹³

Evidenciamos a preocupação com a estrutura institucional sobre o atendimento de surdos, expressa pela contratação de intérpretes e apoio pedagógico, entre outras questões. Em Santa Catarina, há uma preocupação com essa demanda dentro do IF-SC, já que o mesmo possui grupo de discussão (NEPES) sobre a questão desde a década de 1990 e, no ano de 2010, foi implementado o campus bilíngue no município de Palhoça, para atendimento a esses sujeitos e com estrutura especial aos surdos, como já tratamos no capítulo dois. Porém, enfatiza-se pela equipe pedagógica que este público não se concentrará apenas neste campus da grande Florianópolis, pois pode haver cursos em outros campi de interesse para estes alunos⁹⁴. Há ênfase na questão de suporte

⁹³ Artigo em “Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica”(2010b).

⁹⁴ Informação obtida através de entrevista com CN3, 2011.

técnico-pedagógico em relação à estrutura em sala de aula para permanência e êxito destes alunos. Destacamos também a importância dada aos documentos, leis e decretos da educação especial (do MEC) para a área, citado neste excerto.

Sobre a deficiência intelectual:

Atualmente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, encontramos educadores que desenvolvem projetos de extensão para a comunidade que atendem as necessidades específicas das pessoas com deficiência intelectual e alunos com DI [deficiência intelectual] associado a outros transtornos. Essa experiência de inclusão na Rede Federal deve ser cada vez mais ampliada, pois representa uma oportunidade para pensar sobre a realidade educativa. (SILVA SOUZA et al., 2010b, p. 52)⁹⁵

As ações referentes à deficiência intelectual, de acordo com o texto, acontecem por intermédio de projetos de extensão. Em Santa Catarina, ele acontece também via parcerias com as instituições que atendem tal demanda, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), como é o caso do curso de padaria do campus Florianópolis-Continentes que no primeiro semestre de 2011 contou com uma aluna da APAE da capital do Estado.

Quando apresenta sobre as Altas Habilidades/Superdotação, seus alunos são definidos como:

[...] aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e talento para artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. É ressaltado que essa definição deve ser contextualizada e não se esgota na mera categorização e especificações de comportamentos atribuídos nela, pois o ser humano está em contínua mudança. O destaque

⁹⁵ Artigo em “Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica”(2010b).

numa determinada área é sempre o primeiro indicador que qualquer pessoa percebe nesses educandos, não necessitando para tal nenhuma formação específica. (ABBUD, 2010, p. 60)⁹⁶.

Sobre Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e deficiências múltiplas, o documento relata a criação da comissão TGD e Deficiências Múltiplas e que a sua atividade:

[...] está sendo desenvolvida junto a Rede Federal desde abril de 2009 e é constituída por profissionais da Rede Federal de EPCT [Educação Profissional, Ciência e Tecnologia] e de Rede parceiras, que auxiliam na problematização das discussões e nas possíveis soluções, de cunho teórico-práticas que valorizam a criação, a descoberta, a construção do conhecimento, pelos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, cuja ação fortifica o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Os procedimentos adotados pela Comissão são baseados na legislação e é elaborado um roteiro de visita técnica a instituição após a solicitação da mesma. Neste roteiro realizamos reuniões com a área pedagógica, os gestores, os professores e a família do aluno. É necessário um levantamento de dados, informações sobre a situação escolar, pedagógica, para as possíveis intervenções. Durante as visitas os membros da comissão realizam um Fórum de discussão sobre as políticas públicas de inclusão, adaptações metodológicas e avaliação. Foi criado um roteiro de acompanhamento ao aluno para facilitar aos professores, a equipe pedagógica e o NAPNE que será o articulador deste processo de inclusão escolar. (MENDES et al., 2010, p.67)⁹⁷.

⁹⁶ Artigo em “Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica” (2010b).

⁹⁷ Elaborado por: Anna Karen S. Mendes, da Secretaria de Estado da Educação do Pará; Christine Vianna Algarves Magalhães, Presidente CTN/TG; Gisele Baeta Neves, Gestora Estadual MG da Ação TEC NEP; Gustavo Maurício Estevão de Azevedo, Gestor Estadual PE da Ação TEC

No documento explicita-se que a comissão, conjuntamente com o NAPNE, elaborou um documento orientador sobre alunos com TGD e deficiências múltiplas para a Rede Federal e que possui um protocolo de atendimento a esses alunos. No entanto, em Santa Catarina não temos notícia de alunos no IF-SC com TGD e não tivemos informação da divulgação e utilização de tal documento na Rede Federal no estado.

De maneira geral, notamos, nos artigos sobre as deficiências que compõem o documento, várias interfaces: política, legislação, deficiências – causas e o que é, recursos humanos – entre outros. Em poucos artigos notamos uma preocupação acerca de questões pedagógicas, e em alguns deles, notamos um enaltecimento do programa Ação TEC NEP, como iniciativa de importância e que modificou a estrutura da Rede Federal com a entrada desse público.

Em nossa investigação, durante a lida com a empiria, identificamos nos documentos conceitos e palavras que estão ganhando espaço e sentido nas políticas para a educação especial da rede federal. Alguns destes conceitos, além de estarem no papel, passam a integrar a linguagem dos profissionais da educação, como notamos em nossas entrevistas e no documento que registra a transcrição de um encontro nacional. Conceitos como diversidade, justiça social, perpassado pelo caráter humanitário, apresentam valores tidos como politicamente corretos e apreendidos com certa universalidade. Nossa proposta é lidar com estas palavras que estão ganhando sentido nas políticas que envolvem o Ação TEC NEP e sua divulgação e disseminação.

4. CONCEITOS QUE DÃO CONTOURO À POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas de inclusão podem ser caracterizadas como uma das estratégias do capital para deixar ao capitalismo uma aparência mais humanitária. Práticas pedagógicas são postas como formas de “educar o consenso e ordenar a sociabilidade” (MARTINS, 2009, p.18). Notamos este consenso nas políticas para a educação, que tem por base o Neoliberalismo de Terceira Via⁹⁸, em que

[...] o Estado não pode ser nem mínimo nem máximo, mas, precisamente, um Estado forte, “gerencial” ou “necessário”. Sua função é administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma “sociedade do bem estar” (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade comprometida com a renovação da cultura cívica da sociedade, a partir de uma arena social e política mais ampla. (NEVES et al., 2010, p. 143)

Podemos considerar a Terceira Via como uma expressão cunhada por Giddens (1996, 2001a e 2001b), a qual une aspectos da social-democracia e do neoliberalismo. Esta proposta inclui algumas mudanças sociais, como: reforma do Estado, destaque para o papel da sociedade civil, investimentos e destaque na educação, entre outros.

A Terceira Via prega a ideia de que há a competição no mercado global, mas sem se esquecer da solidariedade e da justiça social – o que não acontece com o Neoliberalismo. Coloca-se como uma das prioridades políticas o combate a desigualdade, como uma necessidade para se alcançar a cidadania. Para esta perspectiva, o desenvolvimento econômico se dá com a participação da população mais pobre no mundo do trabalho – o que por incluir o público da educação especial.

A educação frente a Terceira Via ganha destaque nos programas de combate a pobreza, como uma forma de se adaptar a economia do novo conhecimento. Políticas educacionais de inclusão e de formação

⁹⁸ Mais informações sobre o Neoliberalismo da Terceira Via, em Giddens (1996, 2001a e 2001b). Para uma análise crítica sobre o tema ver Neves et al. (2010) e Martins (2009).

profissionais podem ser consideradas estratégias para uma economia mais competitiva e relacionada aos ideais propostos, prezando pelo crescimento econômico.

Apresenta-se como seu objetivo incluir os que estão à margem, sem condenar os que enriqueceram. Com efeito, a única alternativa colocada pela Terceira Via para diminuir as desigualdades mundiais é o desenvolvimento econômico com a participação da população mais empobrecida.

A ideias de solidariedade, justiça social e igualdade de oportunidades, expressões que aparecem com frequência nos documentos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, são termos amplamente utilizados pela Terceira Via, com discurso de inclusão dos mais pobres e como sendo uma possibilitadora de busca de cidadania.

Organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) assumem o papel de disseminar ideais relacionadas à justiça social no campo da humanização do capitalismo (GARCIA, 2004; SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005). Um documento que ratifica essa ideia é o Relatório Delors (DELORS, 2000), organizado para a UNESCO, com o objetivo de socializar ideais mais humanitários frente ao capital. O relatório afirma que “a educação se constitui num instrumento indispensável para que a humanidade possa atingir os ideais de paz, liberdade e justiça social [...] a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso, genuíno, para fazer retroceder a pobreza, a exclusão, as incompreensões, a opressão, as guerras etc” (DELORS, 2000, p. 7). Grande importância é dada à educação por esses organismos, disseminando conceitos que reforçam preceitos capitalistas, como educação ao longo da vida, educação profissional em detrimento da educação superior, entre outros, além de atribuir à educação um caráter de modificador das questões sociais.

Especificamente acerca da educação profissional e tecnológica, no ano de 2010 foi elaborado pelo MEC o documento denominado “Ação TEC NEP – Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica”. Segundo consta neste documento, “a institucionalização, em 2000, de uma Política de Inclusão a partir da Ação TEC NEP 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). O texto define a humanização 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)

O texto como um todo, centrado na humanização, traz de forma muito clara esta ideia humanitária, em que o aluno é posto como aprendiz e protagonista, responsável por si e por todo o processo educacional. Apresenta a questão do empoderamento, em que há a responsabilização do sujeito quanto ao seu sucesso/fracasso. Esta é a ideia de humanização apresentada no documento, cujo indivíduo é responsabilizado pelo seu trajeto escolar, à mercê muitas vezes do contexto econômico-social vivido e construído. O que se demonstra com estas ideias são as decisões individuais, a importância da abertura dos espaços escolares (colocada como sinônimo de inclusão) e a igualdade de oportunidades.

Os documentos do IF-SC também contam com passagens que apontam na mesma direção dada pela rede federal em relação ao caráter humanitário do capital, como no trecho a seguir:

Nessa perspectiva, a educação, é um espaço fundamental para a formação integral do cidadão, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade. Mobilizar-se nessa direção significa condenar toda e qualquer ação que repercuta em exploração e submissão do Ser Humano e atuar para humanizar o globo e não globalizar o homem. Implica defender, nas práticas cotidianas, a **solidariedade**, a ética, a **igualdade social**, o **reconhecimento das diferenças**, a liberdade e o respeito à natureza. (IF-SC, 2009b, p. 19, grifo nosso).

O excerto apresenta a importância dada à educação, numa perspectiva de criação de consciência crítica, para preparação de um cidadão atuante. O Plano de Desenvolvimento Institucional (IF-SC, 2009a) ainda traz em seu bojo princípios os quais as ações educacionais do IF-SC devem se pautar. Elencamos dois princípios, os quais se focam no trabalho educativo com humanização:

- O processo educativo desenvolvido será inclusivo, ou seja, respeitará a pluralidade própria da sociedade humana [...];
- O trabalho educativo é entendido como um trabalho de **humanização**, de formação de cidadãos capazes de atuar e modificar a sociedade na qual estão inseridos. (IF-SC, 2009a, p. 23-24, grifo nosso).

O trecho remonta à preparação dos cidadãos para atuar na sociedade, com ênfase no trabalho educativo. Ainda no PDI (IF-SC, 2009a), há outra menção ao trabalho educativo e humanização – agora relacionado à Educação a Distância :

O desafio de educar e educar-se a distância é grande. A base do trabalho educativo é o compromisso ético daquele que educa a distância com o desenvolvimento de um **projeto humanizador**, capaz [de] superar a massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins. Esta superação exige o domínio das linguagens e tecnologias que vamos dispor e abertura para a

mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos. As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades dos estudantes. Ao interiorizar e expandir seus cursos, via modalidade a distância, o IF-SC está ampliando sua contribuição para elevar o nível de escolaridade da população, oportunizando a inserção no mercado do trabalho, promovendo a inclusão digital e a alfabetização tecnológica, fortalecendo as cadeias produtivas e, conseqüentemente, a melhoria do desenvolvimento regional, oportunizando a Plano de Desenvolvimento Institucional – IF-SC fixação dos jovens e adultos em suas cidades de origem. Tendo como foco a sua missão social e a responsabilidade com o desenvolvimento regional, a elaboração dos projetos pedagógicos deve ser baseada nas seguintes diretrizes, visando oferecer uma educação de excelência e qualidade. (IF-SC, 2009a, p. 57-58, grifo nosso).

O fato do tema “humanização” perpassar os documentos da rede federal e ser tema central de um dos documentos mais densos, com muitas informações e de amplo acesso e divulgação dentro dos Institutos Federais e NAPNEs, dá a este conceito centralidade na proposta inclusiva. Podemos considerar que alguns temas e termos amplamente disseminados nos grupos [de trabalho presentes no IF-SC, como de ações afirmativas], pela rede mundial de computadores e utilizados em artigos científicos de intelectuais orgânicos, acabam causando o fenômeno que alguns autores denominam “globalização das políticas sociais” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005). Consideramos que humanização e seus conceitos correlatos – diversidade, justiça social, igualdade de oportunidades, protagonismo, solidariedade, inclusão,

entre outros, seguem esta linha e acreditamos haver motivos para serem amplamente divulgados e se apresentar essa preocupação com a face humanitária [do capital], já que esta pode ser considerada uma estratégia do Neoliberalismo de Terceira Via, como um “projeto da social-democracia que concilia mercado com justiça social”. (NEVES et al., 2010, p. 25). Acaba-se, dessa forma, proliferando conceitos e aplicando políticas com ampla aceitação dentro da instituição, apresentadas como construídas coletivamente, com o intuito de obtenção de consensos sociais.

Consideramos assertiva a premissa de que “o capital se dirige para a rentabilidade, não para o atendimento das necessidades” (BEHRING, 2003, p. 39), embora saibamos que o Estado burguês, ainda que se volte muitas vezes para os interesses de mercado, “[...] ao lado da exclusão econômica e política, deve assegurar uma distribuição de benefícios e o atendimento a demandas da força de trabalho, ainda que se contraponha a certos interesses do capital (SPOSATI et al., 2005, p. 24). A humanização proposta pelo capitalismo, como estratégia, acaba por possibilitar o acesso de alunos da educação especial à escola, mas sempre na condição de prováveis explorados no mundo do trabalho – quando conseguem inserção neste setor.

O caráter humanitário e atenuador das questões sociais apresentado nos documentos serve para obscurecer as disparidades causadas pelo capital, e a escola também se apresenta a serviço dele. Assim, consideramos que:

[...] um projeto de ampliação da educação escolar pode tornar-se inteiramente compatível com um arranjo econômico que torne os ricos ainda mais ricos e que agrave a situação dos pobres. Não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não se poderá obter sem se alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção. (ROSSI, 1978, p. 37).

Para o capital o “objetivo central [da educação é]: conformizar os indivíduos, preparando mão-de-obra qualificada e ‘disciplinada’ para a produção capitalista.” (ROSSI, 1978, p. 27). Para se ter outra perspectiva, é necessário uma transformação social, elevação intelectual

das massas, possibilitando, assim, uma emancipação social (MESZAROS, 2002; FRIGOTTO, 2010).

Observando que o termo inclusão ganha sentido humanitário no discurso do IF-SC quando vem atrelado a outros conceitos (diversidade, justiça social, solidariedade, igualdade de oportunidades, protagonismo, entre outros), abordaremos alguns desses conceitos a fim de compreender como eles aparecem nas políticas de inclusão na educação profissional.

4.1. Igualdades de oportunidades e de acesso

Dentre os conceitos presentes nas políticas de perspectiva inclusiva, apresenta-se a expressão igualdade, quase sempre conjugada com “de oportunidades” ou com sentido a respeito da abertura dos espaços para a inserção de alunos na rede federal. Apresenta-se a ideia de que

a questão da busca da identidade é reconhecer o potencial desse outro e permitir que ele interaja e a questão da cidadania é a oferta da igualdade de oportunidades, que é diferente de oportunidades iguais. Oferecer oportunidades iguais para pessoas diferentes é um pouco complicado. Igualdade de oportunidade, sim, de saber conviver com a adversidade, de saber valer a liberdade e a tolerância, de respeitar os costumes, as crenças e os valores. Porque às vezes estamos ali brigando pelo direito da pessoa que tem deficiência que está ali conosco, mas do nosso lado tem uma pessoa de etnia diferente, e não brigamos por isso. Eu sou espírita e não tolero que um budista esteja do meu lado, que um católico esteja do meu lado ou eu sou católico, ou eu sou evangélico e eu não tolero que esteja um espírita do meu lado, no meu grupo de convivência. São essas pequenas coisas que vão criando os mecanismos de exclusão. [...] Todos que nós envolvidos no Programa TEC NEP, principalmente, somos responsáveis pela redução desse mecanismo de exclusão. (VIEIRA, 2006, p. 10).

Notamos que o ideal de igualdade de oportunidades, por vezes, se foca mais em temas diversos do que especificamente na educação

especial. Igualdade de condições se coloca em relação à exclusão, baseando-se em ideias que foram e ainda são disseminadas por OM e em encontros internacionais, como em citações no próprio documento que asseveram a expressão:

A DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, emanada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, conclama os países, em seu Artigo 3, a:

“(…) tomar medidas que garantam a **igualdade de acesso à educação** aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino”.

No campo específico da Deficiência e das Necessidades Educacionais Especiais, dois instrumentos devem ser observados. O primeiro deles são as NORMAS SOBRE A EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (Resolução n.º 49/96, da ONU). Nelas inscrevem-se diretrizes concernentes à inserção produtiva da pessoa com deficiência, à importância das parcerias e à necessidade de formar formadores:

“Artigo 7.º - Emprego

Os Estados devem reconhecer o princípio de que as pessoas com deficiência devem ter a faculdade de exercer seus direitos humanos, especialmente em matéria de emprego. Tanto nas zonas rurais como nas urbanas deve haver igualdade de oportunidades para obterem emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho - OIT, em sua CONVENÇÃO N.º 111, relativo à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão, compreende os vários tipos de **discriminação** como a distinção, exclusão ou preferência que podem afetar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego e profissão. É importante frisar o conceito amplo que o Artigo 3 da referida Convenção expressa, e que serve como vetor para as ações deste projeto, na perspectiva da igualdade de oportunidades:

“3. Para os fins da presente Convenção, as palavras "emprego" e "profissão" incluem o **acesso à formação profissional**, ao emprego e às diferentes profissões, bem como as condições de emprego.” (BRASIL, 2010a, p. 9-10, grifos no original)

Esses documentos internacionais acabam por ratificar tais conceitos, justificando sua presença nas políticas gestadas no Brasil, trazendo-os para a educação profissional e especial. Percebemos que, com certa frequência, o ideal de igualdade (de oportunidades) remete ao acesso a espaços escolares e ao mundo do trabalho, como oportunização ao mundo produtivo. Além disso, a igualdade de oportunidade é colocada nesses documentos no campo do direito. Garcia (2004, p. 133-134), ao referir-se a políticas de perspectiva inclusiva, afirma que:

[...] 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. (GARCIA, 2004, p. 133-134, grifos no original).

Nos documentos do IF-SC aparece pouco o termo *igualdades de oportunidades* especificamente, embora consideremos que o sentido da expressão transparece nos textos e discursos. O termo igualdade aparece relacionado ao contexto econômico, sendo considerada a educação um dos elementos de superação da desigualdade:

No contexto econômico, considerando-se a necessidade de vencer as desigualdades, destaca-se como um dos eixos prioritários a ser trabalhado, o da educação. Uma instituição educacional deve garantir aos egressos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação

para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária. (IF-SC, 2009a, p. 22-23).

Percebemos a utilização de conceitos, relacionando a educação com a superação das desigualdades sociais, transformando-a desta forma, em uma sociedade com mais ética, justiça e igualdade. As políticas de inclusão são apresentadas nos discursos e documentos como alternativas não só de término da exclusão, mas de extermínio da desigualdade. Consideramos a educação como um importante instrumento, tanto para criação de consciência crítica, quanto para organização das massas (MESZAROS, 2002). As políticas inclusivas, porém, não se apresentam como uma prática de redução das desigualdades sociais, econômicas e sociais presentes em nosso cotidiano, mas sim como uma nova roupagem do capital, com características mais humanitárias a fim de uma gestão mais aceita pela sociedade e sendo realizada de forma mais participativa, via cooperação, parcerias e participação comunitária nos espaços escolares, onde “os discursos que sustentam as políticas de inclusão cumprem o papel de difundir uma imagem solidária de sociedade, apaziguar tensões e obscurecer relações sociais de desigualdade.” (GARCIA, 2004, p. 130).

Concordamos com Pletsch (2011) sobre a igualdade de oportunidades enquanto responsabilização dos sujeitos, que já vem acontecendo desde a década de 1990:

Desde os anos noventa, tem havido um boom de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, entre os quais pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social. Em outras palavras,

enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente. (PLETSCH, 2011, p. 1).

As políticas que apresentam o ideal da igualdade de oportunidades acabam por responsabilizar o indivíduo (no caso os sujeitos da educação especial), tanto ao fracasso quanto ao sucesso na educação e, *a posteriori*, responsáveis pela sua inserção no trabalho. Apresenta-se nos documentos analisados, a justificativa de que, pelas políticas de inclusão, acabar-se-á com a desigualdade. Consideramos, porém, que o fim da desigualdade surgirá de uma transformação social e não com a inserção de determinadas classes sociais (embora não se utiliza nas políticas a concepção de classe social) em determinados níveis educacionais dentro da Rede Federal. Nesta direção, Pletsch (2011, p. 2) afirma que se “faz com que o simples fato de “estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para “abafar” o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem oferecida atualmente na Educação Básica”. As políticas educacionais de inclusão, portanto, apresentam muito mais o ideal de manutenção do sistema vigente e das desigualdades sociais do que sua superação.

4.2. Justiça Social

Encontramos um grande número de termos envolvendo “conceitos sociais” em documentos do Ação TEC NEP e do Instituto Federal de Santa Catarina. Um dos mais constantes e emblemáticos é “justiça social”, que vem constantemente acompanhado de outros, como cidadania e solidariedade.

Um exemplo da utilização de termos conjugados encontra-se no documento “Termos de Acordos e Metas do IF-SC” (IF-SC, 2010b), onde aparece salientado “o compromisso dos Institutos Federais - IF com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática.” (IF-SC, 2010b, p. 2). Percebemos que esses documentos disseminam conceitos que são considerados “politicamente corretos”, e que historicamente estiveram ligados a lutas da classe trabalhadora. Porém, nesses documentos tais conceitos parecem adquirir sentidos relacionados à ascensão social

através dessa modalidade educacional e diminuição das desigualdades da sociedade, não considerando a realidade social e econômica vigente.

A educação aparece nos documentos como um possibilitador de uma sociedade mais justa e igualitária. O PDI (IF-SC, 2009a), ao se referir às dimensões a serem respeitadas na construção dos projetos pedagógicos, institucional ou de cursos do IF-SC, apresenta dois itens que citam e se relacionam ao conceito justiça:

- Dimensão ético-política: a ação educacional, alicerçada no domínio das bases científicas e no método de construção de conhecimento, dirigida à investigação, com orientação política e ética, é fundamental para o desenvolvimento das capacidades de: comparar, valorar, escolher, decidir, romper, para compreender e intervir na realidade. Ação essa alicerçada em valores como **justiça social**, solidariedade, respeito às diferenças, transparência, coletividade e gestão democrática.[...]
- Dimensão estrutural: a ampliação do atendimento com a expansão e a verticalização dos percursos formativos requer o redimensionamento das condições objetivas para realizar o trabalho educativo. São necessários modelos de gestão e cultura administrativa que suplante a fragmentação, com reorganização do tempo e do espaço do trabalho docente a favor da integração e de projetos coletivos; a formação continuada dos educadores e o redimensionamento das atividades discentes. Uma concepção de **educação inclusiva e solidária** requer planejar espaços, tempos e metodologias que considerem os conhecimentos, as potencialidades, as limitações e os ritmos de aprendizagem dos diferentes sujeitos, como condições para construir uma nova cultura escolar, fundada nos valores da **democracia**, da **justiça**, da **solidariedade** e do **respeito à diferença**, como integrantes da aprendizagem profissional e pessoal. (IF-SC, 2009a, p. 34, grifos nossos).

Percebe-se que as dimensões de cunho ético-político e sobre a dimensão estrutural relacionam-se aos ideários de justiça e a outros termos que constantemente aparecem com o sentido de coesão social, como diversidade, democracia, respeito às diferenças, entre outros. Apreendemos a preocupação com o respeito às diferenças e a indicação de uma educação inclusiva (e solidária) em prol das individualidades, para a construção de uma nova cultura escolar, que acreditamos ter princípios envoltos a questões como justiça e democracia.

Sobre as políticas educacionais e o contexto econômico, Neves (2008), afirma que:

Especificamente do ponto de vista ético-político, as políticas educacionais neoliberais para expansão e melhoria de ensino, seguindo as diretrizes gerais desse projeto societário, tiveram como fundamento os princípios e estratégias do projeto neoliberal da terceira via, que propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um **capitalismo com justiça social**. (NEVES, 2008, p. 67, grifos nossos).

Podemos observar, analisando os documentos institucionais em nível estadual, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (IF-SC, 2009a), Plano de Inclusão 2009-2013 (IF-SC, 2009c), entre outros, que a política de inclusão do IF-SC ganha importante destaque na autarquia, conquistando maior importância e incentivo financeiro para algumas iniciativas⁹⁹, em consonância com o que os organismos multilaterais vêm disseminando e seguindo o ideal de capitalismo com justiça social. O fato de IF-SC possuir um documento voltado especificamente para a inclusão, como é o Plano de Inclusão (IF-SC, 2009c), demonstra que o tema é discutido nesses espaços e que ganham destaque e importância para os gestores, embora notemos que o foco desse documento seja bastante heterogêneo (ações afirmativas, sócio-econômicas, pessoas com “necessidades específicas” – com destaque às questões psíquicas – dentre outros).

⁹⁹ O orçamento da Assistência Estudantil do IF-SC passou de 500 mil em 2010 para 3 milhões em 2011, para o fornecimento de benefícios com enfoque social, como bolsa-permanência, auxílio-transporte (escolar), entre outros. Fonte: IF-SC, 2010c

A educação é diretamente envolvida em temas relacionados à economia e, segundo documento do IF-SC,

No contexto econômico, considerando-se a necessidade de vencer as desigualdades, destaca-se como um dos eixos prioritários a ser trabalhado, o da educação. Uma instituição educacional deve garantir aos egressos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária. (IF-SC, 2009a, p. 22-23).

O documento apresenta a ideia de que no contexto econômico se necessita vencer as desigualdades, desconsiderando o fato de que é o próprio sistema econômico vigente o alimentador dessas disparidades. Notamos que as políticas (neste caso educacional), envolvem constantemente a economia e as questões sociais em seu contexto, e os discursos são bastante parecidos e seguindo as mesmas direções. Roger Dale (DALE, 2004) aponta que enfrentamos a concretização de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e que estamos vivendo uma realidade de construção de consensos em torno de uma política educacional. Esta AGEE “implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstruem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 423). Outros documentos de intelectuais orgânicos da burguesia, como de SCHWARTZMANN e COX (2009), apresentam a importância da coesão social relacionada à política educacional, em um contexto global. Analisando os pressupostos disseminados por Organizações Multilaterais, Neves (2008, p. 96) aponta que:

O binômio alívio da pobreza-coesão social, atualizando-se, materializa-se na formulação “crescimento com justiça social”, formulação própria do neoliberalismo da terceira via, para designar a intenção capitalista de atenuar as profundas desigualdades sociais decorrentes da implantação na periferia do capitalismo de políticas neoliberais ortodoxas [...].

O combate à pobreza e políticas estabelecidas para amenizarem as disparidades sociais explicitam a reorganização do capital na sociedade contemporânea, com o intuito do mesmo se manter fortalecido e renovado. Logicamente, a educação também sofre suas consequências e as políticas de perspectiva inclusiva caminham nesta lógica, como uma estratégia, utilizadas a fim de manter o capital com uma nova cara, com ações (consideradas justas), divulgadas como ponto positivo por intelectuais orgânicos da burguesia.

Os Institutos Federais e seus documentos constantemente abordam o conceito de justiça social, destacando que os IFs possibilitam uma sociedade mais justa. O documento “Institutos Federais Lei 11892, de 29/12/2008 Comentários e Reflexões” (PACHECO et al, 2009), afirma que

o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (PACHECO et al., 2009, p.8)¹⁰⁰.

Compondo essa perspectiva de caráter humanitário, o mesmo documento reafirma que: “A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.” (PACHECO et al., 2009,

¹⁰⁰ Sobre os autores deste texto: Eliezer Pacheco é Secretário de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Caetana Juracy Rezende Silva é servidora do Ministério da Educação e atuou na formulação, planejamento e gestão de políticas e programas de educação profissional e tecnológica no período de 2006 a maio de 2011. Luiz Augusto Caldas Pereira é diretor de políticas da SETEC do Ministério da Educação e professor de educação básica técnica e tecnológica do Instituto Federal Fluminense. Já Alexandre Martins Vidor é Coordenador-geral de Planejamento e Supervisão da Rede Federal Profissional e Tecnológica. Fontes de Pacheco, Silva e Pereira: Currículo Lattes (lattes.cnpq.br) e Vidor Ifsuldeminas.edu.br. Acesso em 16 de dezembro de 2011.

p. 10). Para alcançar tais objetivos apresenta a educação como uma importante alternativa, pois, assim, possibilitaria mudança e justiça social, com um caráter salvacionista e de modificação da sociedade. A precarização das relações de trabalho, a necessidade posta pelo capital do exército de reserva e a mais-valia são elementos que este discurso tenta obscurecer.

Sobre os propósitos do programa Ação TEC NEP, o Documento *Humanização* (BRASIL, 2010a) apresenta o argumento de menos gastos sociais futuros com esta parcela da população:

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).

Nesse excerto, observamos que há uma indicação clara sobre a transformação social através da educação – neste caso dentro dos Institutos Federais, desconsiderando, mais uma vez, o contexto social capitalista. Apresenta também a ideia de diminuição de gastos sociais com esses sujeitos. Tal encaminhamento corrobora com a relação entre a política de inclusão e política neoliberal que indica a retirada do Estado das questões sociais, objetivando garantir a ordem social para a manutenção do capitalismo. Concordamos com Martins (2010) quando afirma que:

No final do século XX, a configuração das relações sociais capitalistas contribuiu para delinear o surgimento de uma ideologia que buscou, principalmente, reorganizar as frações empresariais em torno de um único projeto e definir novas linhas de ação coletiva sobre as questões sociais, de modo a diminuir as tensões internas da própria classe e garantir a dominação capitalista por meio do convencimento. (MARTINS, 2010, p. 1).

Consideramos que iniciativas como políticas de perspectiva inclusiva, por individualizar cada situação e pessoa, propõe que se pense que não exista mais a organização de classe social da população, já que vê cada caso individualmente, de acordo com sua necessidade e não coletivamente. A forma como são colocadas essas políticas podem demonstrar as artimanhas utilizadas como alternativa de “humanização do capital”.

A ideia da justiça social também é abarcada pelos documentos locais, elaborados em nível estadual. Exemplo disso é o Plano de Desenvolvimento Institucional (IF-SC, 2009a) que indica que o IF-SC possui alguns desafios:

[...] o IF-SC, uma instituição pública imbuída de sua **função social** poderá contribuir com as transformações atuando criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover a mudança de postura e de prática diante dessa realidade.

Para tal, impõem-se os seguintes desafios:

- Assegurar o caráter público e gratuito da Instituição visando à **inclusão educacional e social**;

- Orientar as ações com base em pressupostos éticos, contribuindo para o convívio social, à manutenção da paz e ao respeito aos direitos humanos;

- Preparar o aluno para que se torne capaz de fazer intervenções na sociedade no sentido de **superar as desigualdades sociais**;

- Criar oportunidades educacionais que permitam a capacitação profissional constante dos trabalhadores, com o oferecimento de cursos de formação em todos os níveis;

- Atuar diretamente em problemas da comunidade;

- Construir a identidade e a autonomia da Instituição;

- Criar condições para que os servidores atuem de modo responsável e comprometido com a função social da Instituição;

- Construir a organicidade coletiva.

Esses desafios implicam a quebra de muitos paradigmas relacionados à função da Instituição na sociedade e remetem à educação como

condição de libertação do homem. Ter direito à liberdade, à **justiça** e à dignidade é condição indispensável para a construção de uma nova ordem social. (IF-SC, 2009a, p. 22).

Os documentos afirmam que a instituição tem uma função social e por isso a importância dada a questões relacionadas à inclusão, cidadania e justiça social que tem com o objetivo transformar a realidade. Dentre os desafios postos, apresenta a inclusão social, superação das desigualdades sociais, oportunidades educacionais, dentre outras questões, que envolvem a instituição e a comunidade. Políticas econômicas se misturam às sociais e educacionais, cujas parcerias são colocadas em destaque, sendo que os discursos são bastante próximos nessas diferentes áreas. Em documento nacional, observamos essa articulação discursiva:

O setor público pode e vai induzir a retomada do crescimento econômico. Mas a iniciativa privada tem um papel insubstituível. A força-motriz desse processo deve ser a dinâmica das parcerias Estado-sociedade, público-privado, governamental e não-governamental... Desenvolvimento com **justiça social** para nós é isto: parcerias criativas e transformadoras, a partir da construção de amplos consensos sociais, um após o outro. Cada um deles pacientemente conquistado. (BRASIL, MP, 2003, p. 6-7).

Há um destaque para as parcerias, tanto com o terceiro setor, como com a iniciativa privada, como desenvolvimento de justiça social. Nas entrevistas com os gestores do IF-SC, notamos que os discursos também trazem questões relativas à justiça social.

Consideramos que a política voltada para a educação especial e para a escolarização dos sujeitos que a constitui tem grande importância, mas não consideramos que ela modifique a realidade social, pois:

o que se esquece é que a desigualdade tem raízes que não são alcançadas pela intervenção da instituição escolar. É no contexto social mais amplo que mudanças estruturais devem acontecer, ou corremos o risco de estar sempre produzindo ou reproduzindo diferenciações entre os homens por sua origem socioeconômica, étnico-racial,

cultural ou por características individuais. (PRIETO, 2008, p. 31)

Na construção e implementação de políticas sociais, as desigualdades postas na sociedade e também na educação, podem fazer com que coloquemos a responsabilidade no indivíduo, sendo que “[...] as políticas sociais se prestam a reduzir agudizações e se constituem em espaço para que o grupo no poder possa, de um lado, conter conflitos e, de outro, responder “humanitariamente” a situações de agravamento da miséria e espoliação de grupos sociais” (SPOSATI et al., 2005, p. 31). A ideia de justiça relacionada à educação nos leva a crer que a educação – neste caso profissional – seja um instrumento de atribuição de caráter humanizador do capital, em que “para o Estado, a ação compensatória tem um uso político que se expressa na viabilidade de tutela e na demonstração da face humanitária do capitalismo” (SPOSATI et al., 2005, p. 32).

O que percebemos hoje é que:

[...] no plano político o novo bloco histórico fundamenta-se no processo de depuração do projeto da social-democracia que concilia **mercado com justiça social** e, no plano teórico, nas teorias que difundem a existência de “novas relações” que se constroem supostamente de maneira independente das relações sociais capitalistas. Assim, o alicerce da formação e da atuação dos intelectuais orgânicos, singulares e coletivos, responsáveis pela implementação das estratégias econômicas, políticas, científicas, filosóficas e culturais da nova pedagogia da hegemonia encontra-se fundamentado na teorização antimarxista e no projeto político da nova social-democracia expresso no programa da Terceira Via. (NEVES et al., 2010, p. 25, grifo nosso).

Acreditamos que a relação posta entre educação e justiça social tem seus objetivos, dentre eles a disseminação de diferentes concepções de mundo com influência dos fundamentos do Neoliberalismo de

Terceira Via, a fim de criar uma repolitização dos processos sociais em busca de consenso¹⁰¹.

4.3. Diversidade

Diversidade é mais um dos conceitos que percebemos, na lida com os documentos, os quais podemos considerar *slogans* (GARCIA, 2004)¹⁰² referentes às políticas educacionais contemporâneas. Diversidade aparece nos documentos da rede federal com destaque, já que as políticas voltadas para sujeitos da educação especial apresenta, de forma clara e constante, a ideia do respeito à diversidade nos espaços escolares de educação profissional. Apresenta-se que

1

essa política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolvida pela SETEC vem 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).

Há um enfoque de que se adote na rede federal uma abordagem da diversidade e reconhecimento das diferenças. Documentos da

¹⁰¹ Sobre a conceituação de consenso, temos base em Gramsci (1989, p.11) que afirma “[...] a adesão “espontâne[a] dad[a] pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção”.

¹⁰² Garcia (2004, p. 17) sobre as políticas educacionais aponta que “Alguns conceitos e *slogans* que marcam a política educacional atual: pobreza, equidade, desenvolvimento sustentável, capital humano, emprego, responsabilidade, autonomia, participação, organização social, coesão social, pertencimento, tolerância, diversidade, governabilidade, competitividade, proteção social, vulnerabilidade, neoinstitucionalismo estatal, transformação da escola, formação de professores, mudanças curriculares, informação, gestão, empregabilidade, necessidades básicas de aprendizagem, voluntariado, riscos sociais, capital social, sociedade do conhecimento, *empowerment*, exclusão, comunidade, comunitário, terceiro setor, cidadania, inclusão, entre outros”.

Educação Especial para a educação básica também compactuam dessa premissa, como a Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001, p. 2)¹⁰³, que estabelece em seu item II, artigo 8º, a “distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade”.

Mostra-se nos documentos o ideal de abertura dos espaços para a convivência como um dos efeitos da diversidade, afirmando, quando trata de deficiências, que “outro benefício do projeto [com DI] foi o convívio dos alunos da universidade com os deficientes intelectuais, provando que o respeito à diversidade é importante para a formação das pessoas e propicia a formação de profissionais críticos e preocupados com as necessidades sociais de seu entorno (SOUZA ET AL, 2010, p.54). O destaque dados ao acesso destes alunos com deficiência intelectual não é a escolarização dos mesmos, mas a convivência dos outros estudantes com os sujeitos da educação especial. O discurso da diversidade chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, mas enfatiza o aspecto da abertura de espaços de convivência e para aceitação dos alunos como um benefício de todos ao lidar com a diferença.

Na rede federal, percebe-se que o NAPNE é colocado como um facilitador da aceitação da diversidade, sendo

[...] o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das atividades de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. (BRASIL, 2010b, p. 102).

O discurso apresentado referente ao respeito às diferenças e abertura de espaços escolares demonstra princípios liberais e relaciona-se ao caráter humanitário presente nessas políticas, contribuindo para a disseminação de uma concepção de mundo livre de conflitos (sociais), buscando a harmonia entre as pessoas a partir desta aceitação. Esse

¹⁰³ A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo um documento normativo.

discurso é colocado aos alunos e também aos professores, afirmando que “[...] com o advento da universalização educacional nós, educadores, teremos que nos preparar para um trabalho que valorize a diversidade dos educandos que nos chegam” (SOUZA, 2010, p. 50).

Assim, consideramos que, apesar de pregar o direito à educação aos alunos que se encontram à margem dos espaços escolares, esse processo se dá de forma desigual. Além de entradas diferenciadas, notamos o objetivo de aceitação dos outros alunos, ditos “normais” aos alunos da educação especial. A escolarização desse público é colocada em segundo plano, como coadjuvante nesta chamada inclusão, sendo esses aspectos inflados e divulgados nas políticas voltadas a este público.

4.4. Solidariedade

Outro termo bastante utilizado no discurso e nos documentos relacionados às políticas de educação profissional é “solidariedade” ou termos com características que expressam a solidariedade. A ideia envolta pela solidariedade é colocada como uma necessária transformação na educação:

A proposta atual demanda uma transformação nos processos educativos e na própria inserção produtiva do indivíduo no meio social. Em vez de focalizar a pessoa na sua deficiência e na sua capacidade de ajustar-se ao meio educacional e social, a sociedade é que deve redimensionar o contexto e as relações efetivas - tanto no campo educacional quanto no acesso ao mundo produtivo - de modo que se assegure a **igualdade de oportunidades**. Estudos têm revelado que a adoção de **práticas inclusivas fortalece o tecido social**, na medida em que fomenta valores como a **tolerância** e a **solidariedade** não apenas em instituições de ensino, mas também em empresas, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento global de todos. (BRASIL, 2010a, p. 6, grifos nossos).

Percebemos que a ideia da solidariedade apresenta-se para ratificar as mudanças sociais, como uma necessidade imposta socialmente. Conjuntamente com termos solidários, surgem outros importantes conceitos, como tolerância e igualdade de oportunidades,

além do destaque dado às práticas inclusivas como forma de fortalecimento do tecido social.

A solidariedade também é relacionada aos direitos humanos, como um dos possibilitadores de uma sociedade mais justa e sem discriminação:

É impossível, penso eu, de falarmos de acessibilidade, de pessoas com deficiência, sem falarmos em Direitos Humanos. É sob a perspectiva, sob a ótica dos direitos humanos que essa questão deve ser entendida, se passarmos a entender e lembrar sempre diz respeito com os direitos humanos, nós vamos lembrar que, na verdade, ao estabelecermos uma política para pessoas com deficiência estamos nos voltando para uma preocupação que não é somente do seguimento da pessoa com deficiência, mas que é de toda a sociedade, afinal, não podemos pensar que temos uma **sociedade justa, solidária**, se essa sociedade permite a discriminação, permite o preconceito, se essa sociedade não se preocupa em incluir, com certeza não seremos um País justo, não seremos uma sociedade justa, enquanto tivermos seguimentos [...]. Ao mesmo tempo em que temos uma das maiores economias do mundo, somos um País emergente, dos mais respeitados, temos essa segregação social muito grande, esse distanciamento entre os mais ricos e os mais pobres e, com certeza, as pessoas com deficiência sofrem muito, porque já há indicativo, já há números revelando que existe uma ligação muito estreita entre a pobreza e a exclusão de pessoas com deficiência. Por isso, Programas como esse são tão importantes, porque eles permitem exatamente essa fase de transição da escola para o trabalho e é óbvio que o trabalho, tanto como a escola, como o lazer, a previdência, a saúde, são direitos assegurados a todos os cidadãos e que precisam contemplar também as pessoas com deficiência, daí a importância de Programa como esse. [...] O nosso desafio é construir uma Política, não somente na nossa escola, sobretudo no nosso meio social, nossa comunidade, para que essa Política persista, para que isso vire, realmente,

uma Política de Estado e o próximo Governo, o próximo Diretor, a próxima Professora Mônica, sintam-se também compelido, sintam-se também obrigado a levar adiante a Política, mas, mais do que isso, convençam-se do ponto de vista dos direitos humanos, que não há **solidariedade**, não há uma sociedade justa, se não pensarmos na **inclusão** dessas pessoas. (BRASIL, 2006, p. 65-66, grifo nosso).

O discurso sobre a inclusão social apresenta a solidariedade e a justiça como uma tarefa de todos: da comunidade, do diretor, dos professores, do governo. A relação estabelecida nesse excerto coloca a acessibilidade e a deficiência ao campo dos direitos humanos. As políticas inclusivas, apresentando ideais que expressam solidariedade, parecem querer que as pessoas tenham um sentimento de pertencimento pelas políticas de inclusão, fazendo com que elas façam parte das ações. Tal iniciativa acaba por “favorecer” seu sucesso e aceitação de seus princípios, que são diversas vezes colocados como construídos coletivamente.

O Ação TEC NEP exibe tais ideias desde sua implantação. Apresenta como premissas de preparação para o programa “A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária que atenda a diversidade” (RIBEIRO ET AL, 2010a, p. 15).

Os documentos do IF-SC também apresentam a noção de solidariedade, seguindo a mesma linha dos documentos da rede federal. Nos documentos estaduais, conceitos de caráter humanitário aparecem relacionados às práticas pedagógicas, como podemos observar a seguir:

As práticas pedagógicas devem sustentar valores como solidariedade, ética, igualdade social, reconhecimento das diferenças, liberdade política e respeito à natureza. Além disso, os cursos de educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação) devem prever em seus projetos pedagógicos competências que permitam aos alunos a apropriação de conhecimentos relevantes ao ser humano, associados às leituras críticas de mundo, de modo a permitir sua inserção no

mundo do trabalho e dar continuidade a sua vida acadêmica. (IF-SC, 2009a, p. 83).

As práticas voltadas às aprendizagens também precisam se adaptar aos ideais apresentados na sociedade contemporânea. Coloca-se, como um dos objetivos da educação profissional e tecnológica, a inserção no mundo do trabalho e a continuidade do percurso escolar/acadêmico. Essa é uma proposição política voltada a encobrir as desigualdades presentes na sociedade, já que deposita no indivíduo a responsabilidade quanto às situações que surgem e seu sucesso ou fracasso escolar. Concordamos com Garcia, quando esta afirma que:

[...] 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, 2004, p. 131).

Portanto, este é um ideal posto na atualidade e que as políticas gestadas seguem estas premissas, mas encontramos alguns pesquisadores e professores que discutem e lutam por uma educação de fato emancipadora. A ideia de participação nas políticas confere aos discursos uma característica de sensibilidade com as questões educacionais (e sociais) que surgem e a responsabilidade conjunta de resolvê-las. Consideramos que esta proposta de ação coletiva frente às questões sociais apresenta-se como uma estratégia de diminuir as tensões dentro das classes sociais, objetivando a dominação do capital, utilizando-se do convencimento e de práticas de acordo com o projeto hegemônico vigente.

4.5. Protagonismo

Além do destaque dado à justiça social, diversidade e outros conceitos de caráter humanitário do capital, outro termo enfatizado que percebemos nos documentos do Ação TEC NEP e do IF-SC é o protagonismo. Ele é direcionado tanto aos professores – como responsáveis pelo programa e seus resultados, como aos alunos, que se apresentam como autores e “atores” de mudanças, além da disseminação da ideia de cidadania e solidariedade propiciada pela sua inclusão na educação profissional.

O projeto de humanização na educação profissional, sob a égide do Ação TEC NEP, coloca o protagonismo e o empoderamento em destaque:

Humanizar a educação profissional e tecnológica consiste no inadiável desafio de tornar humanos todos os elementos deste cenário educacional: [...] /b/ valorização da participação do(a) **aluno(a) como aprendiz e como protagonista**; [...] /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 [...]. (BRASIL, 2010b, p. 9, grifo nosso).

A ênfase no protagonismo do aluno como um dos responsáveis aparece na participação dos alunos, em seu empoderamento como controle da situação, além de sua participação na construção de projetos. Tais ideias se aproximam das características do Estado Liberal, em que o mesmo acaba por repassar à sociedade civil uma série de responsabilidades sociais, como forma de escolhas e na execução de ações e como elas são gestadas. Outra ideia proclamada é a de “buscar o protagonismo de jovens e adultos na construção de valores e de conhecimentos (de natureza pessoal, social e política) visando à cidadania” (OKA E SILVA, 2006, p. 107)¹⁰⁴. Nos documentos que envolvem os sujeitos da educação especial percebemos esta

¹⁰⁴ Texto que compõe o documento *ANAIS* (BRASIL, 2006).

responsabilização do indivíduo, como um repasse das decisões e resultados quanto à formação dos mesmos.

Nos documentos do IF-SC também percebemos a ideia do protagonismo dos alunos, combinado a outros conceitos:

Atenção à formação político-social como acadêmico, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o reconhecimento das suas características sócio-culturais e econômicas a fim de ampliar o seu repertório político-cultural e estimular sua inserção protagonista e solidária no IF-SC. (IF-SC, 2009a, p. 51).

Nessa diretriz da política de inclusão, além do protagonismo do aluno, aparece a ideia da solidariedade no instituto, como forma de responsabilidade social. Este é um dos ideais presentes também na premissa do respeito às diferenças, amplamente difundido nas políticas para os sujeitos da educação especial.

Apesar da ideia do protagonismo do aluno e de seu empoderamento, consideramos que essa exclusão acontece no interior das escolas, às vezes de forma mais branda (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1997), e internalizada (FREITAS, 2004), permitindo a exclusão social ser legitimada pela “ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos” (FREITAS, 2004, p. 152-153).

Observa-se ainda que os professores também são colocados como destaque nas políticas:

Nos processos de gestão, é fundamental ressaltar que as pessoas são os agentes das mudanças. Os gestores e cada membro da comunidade acadêmica, em particular, têm contribuição indispensável na construção da gestão democrática. Por isso, é imprescindível que haja uma política de valorização dos servidores e a promoção da igualdade de oportunidades, para que todos se sintam parte da instituição, identificando-se em seu trabalho e assumindo-se co-responsáveis no desenvolvimento dos processos. Nessa perspectiva, a formação continuada tem fundamental importância, pois além de possibilitar a qualificação, a competência e a progressão funcional na carreira, propicia o desenvolvimento profissional dos servidores

articulado ao projeto e às finalidades da instituição. (IF-SC, 2009a, p. 36)

Os sujeitos são colocados como corresponsáveis na elaboração e implementação das políticas, criando um sentimento de pertencimento e contribuição aos seus processos, com características “proativas” (GARCIA, 2004). A ideia apresentada é que todos são gestores dessas políticas e, portanto, colaboradores e difusores desses ideais e conceitos presentes.

No Ação TEC NEP, não só os professores são destacados nesta política, mas diversos sujeitos dentro da rede federal:

A Ação TEC NEP, em seus 10 anos de vida, teve a preocupação de instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de FIC, Técnicos, Tecnológicos e de pós-graduação, possibilitar a sua permanência no lócus de formação e, sempre que possível, promover a saída com êxito para o mundo do trabalho. Essa instrumentalização se dá por meio da adequação do material e do procedimento didático-pedagógico, pela quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e, principalmente, pelo desenvolvimento da “educação para a convivência”, proposta pedagógica em que os atores da formação são todos (as) os(as) educadores(as) que compõem o espaço educacional (seguranças, pessoal de apoio e da limpeza, pessoal técnico, sociólogos(as), psicólogos(as), pedagogos(as), docentes e dirigentes). (RIBEIRO et al, 2010, p. 11).

Além dos educadores, outros sujeitos são responsabilizados pela política, apresentando a ideia da construção conjunta e de que os ideais são pensados comunitariamente e que as decisões e ações são frutos de discussões. As políticas inclusivas seguem o que é preconizado pelos

Organismos Multilaterais, sendo as parcerias, voluntariado e o protagonismo do professor difundidos:

Já o perfil de competências considerado, nesta proposta, adequado para os professores das escolas inclusivas é o de um “protagonista”, com uma personalidade “proativa”, caracterizado como aquele que atenda às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, que perceba seus interesses, que busque parcerias com as famílias e os voluntários da comunidade, que desenvolva atividades de gestão na escola (UNESCO, 1994). Nesse caso, cabe aos professores: adequar os currículos escolares, com a sensibilidade de perceber os interesses e motivações dos alunos; a resolução dos problemas do cotidiano escolar, propondo parcerias com as famílias e a comunidade em geral; a administração da escola; e manter-se em formação continuamente. (GARCIA, 2004, p. 136).

Os professores, além das atividades internas de sala de aula, são chamados a atuar também além desses espaços, estabelecendo parcerias com a família e com a comunidade. As ações voltadas ao público da educação especial parecem transcender o espaço escolar e suas atividades envolvem não só a comunidade escolar, mas também seu entorno é envolvido nesse processo.

Seguindo a linha do professor como protagonista, Triches (2010) expressa a ideia de que o professor não se apresenta simplesmente dessa forma, mas com status de *superprofessor*:

cujas competências e características estão descritas na documentação [de OM]. Sua contraface – instrumento e objeto – é fundamental para que a reforma aconteça e para que a educação se molde às novas demandas da atual sociedade capitalista, quais sejam: mão de obra qualificada, cultura de paz, amenização das desigualdades, manutenção da ordem e controle social, ocultamento da origem dos problemas sociais e educacionais. (TRICHES, 2010, p. 174).

Demonstra-se uma preocupação de que o professor se sinta pertencente à proposta inclusiva atual, para que não haja contratempos, nem que seja “obstáculo da reforma” (TRICHES, 2010). Assim, como parte da gestão e dos ideais propostos (e impostos), a educação pautada no protagonismo acaba participante do projeto capitalista da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005).

4.6. O Discurso da Inclusão

As políticas educacionais atuais estão envoltas pelo discurso da inclusão. Os documentos que dão as diretrizes para ações e estratégias aos sujeitos da educação especial referem-se constantemente à ideia da inclusão em seu bojo. O documento *ANAIS* (BRASIL, 2006) apresenta três princípios filosóficos da inclusão: “- a preservação da dignidade humana; - a busca da identidade; - exercício da cidadania.” (BRASIL, 2006, p. 9). Podemos perceber que a inclusão educacional assume características sociais e com valores humanitários e que as questões pedagógicas, educacionais e de aprendizagens ficam em segundo plano.

Para a Rede Federal, a inclusão aparece com destaque, já que “com a criação dos Institutos Federais, destaca-se como foco a justiça social e a igualdade. Isso implica dizer que, na atualidade, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o compromisso de disseminar cada vez mais propostas de **inclusão social**.” (IF-SC, 2009a, p. 49, grifo nosso). Destacamos o fato de que o termo inclusão vem constantemente relacionado a outros termos de caráter humanitário, como igualdade e justiça social.

Em outro documento, a inclusão é definida como:

o processo de adequação da sociedade às necessidades de todos os seus componentes, para que os mesmos, estando nela incluídos, possam exercer plenamente a sua cidadania. Ou seja, é da interação Sociedade/PNE [pessoas com necessidades específicas] que a inclusão é viabilizada. (BRASIL, 2010b, p. 26).

Percebe-se que a inclusão é tratada como promotora de cidadania e que a abertura de espaços aos sujeitos da educação especial – sendo utilizado no excerto de forma mais ampla com pessoas com “necessidades específicas” – viabiliza a inclusão, como uma forma de aceitação das diferenças individuais.

Constatamos que as políticas de perspectiva inclusiva do IF-SC apresentam três eixos principais: voltadas para ações afirmativas, direcionadas aos sujeitos da educação especial e aos considerados em desvantagem social. Algumas dessas ações parecem ser voltadas numa perspectiva de “gestão da pobreza”, com características de função social dos institutos a diminuição destas disparidades construídas socialmente. Os discursos dos envolvidos com inclusão no IF-SC também apresentam esta perspectiva:

O que a gente espera quando eles entram é cumprir com o nosso papel social. O Instituto, na lei do instituto e no nosso regimento, a gente diz lá qual o nosso foco, qual a nossa meta: a gente quer a inclusão, a gente quer ali os grupos em desvantagem social para dar condições de eles entrarem ao mundo do trabalho e poderem ter condições de serem cidadãos dessa nação. A gente quer que eles entrem para serem cidadãos do Brasil. O que a gente quer que aconteça com ele quando eles vêm aqui: cumprir com o nosso papel social, que é nossa atribuição e nos estamos procurando abraçar nossa atribuição. (CNC1, 2011).

O papel de amenizar as desigualdades sociais parece ser aceito e tomado como princípio dentro da Rede Federal, tomando para si o papel de promotor de igualdade social e de obtenção de cidadania. Sobre esse “enfrentamento” às desvantagens sociais, a inclusão se apresenta como papel crucial e podemos problematizar, inclusive, que os documentos levam ao entendimento de que somente através da inclusão poder-se-á tornar nossa sociedade mais justa.

Muitos trechos dos documentos institucionais acabam por tratar a inclusão como uma alternativa ao fim da desigualdade, não considerando que “a desigualdade social nada mais é que uma expressão da contradição capitalista, e pôr fim à desigualdade demanda o ataque aos fundamentos centrais do modo de produção vigente”(MARTINS E PINA, 2010). Muitas vezes a forma como se apresenta a inclusão pode ser tomada como clichê e como disseminação da ideia, embora consideremos que as ações tomadas não assumem características de transformação social, nem de emancipação dos sujeitos, já que estão a serviço do sistema econômico e social vigentes. Ponderamos que a

perspectiva tomada é de contenção ou amenização das desigualdades sociais.

Os discursos apresentados sobre inclusão são propostos para encobrir as disparidades sociais, políticas e econômicas, cujas desigualdades de classe permeiam (também) nossos espaços escolares. O capital utiliza-se de artimanhas, entre elas a disseminação da inclusão, encobrindo o fato do capitalismo ser o causador da desigualdade social. O que não se apresenta nessas políticas é que:

[...] poderíamos afirmar que, no âmbito do embate ideológico e político, a “exclusão social” expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos. Sinaliza, quem sabe, o sintoma de uma realidade contraditória em cuja base está a forma mediante a qual o capital reage às suas crises cíclicas de maximização de lucro, vale dizer, suas crises de tendência de queda da taxa de lucro. Na atual crise, [...] o capital está expondo limites nunca antes expostos com igual magnitude e intensidade, resultado de sua forma contraditória e, por isso, destruindo, de forma devastadora, direitos constituídos ao longo, especialmente, dos últimos 100 anos. (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

Nesse aspecto, a inclusão toma características de abertura dos espaços (escolares), aceitação das diferenças e de caráter humanitário (do capital), apresentando ideais de justiça social, diversidade, protagonismo, igualdade de oportunidades, entre outros conceitos. Coloca-se que a inclusão é papel de todos e que ninguém pode ser contra essa premissa, já que possui preceitos que são bem aceitos pela sociedade em geral.

As políticas de inclusão não são propostas para exterminarem as desigualdades sociais, políticas ou econômicas, em busca de uma vida mais justa e de fato emancipatória, mas para amenizarem as disparidades sociais. Consideramos, inclusive, que essas iniciativas que depositam no indivíduo a responsabilidade da política, procura retirar a característica de classe social, com o intuito de fortalecer o poder hegemônico. A relação capital/trabalho continua central para entendermos a dinâmica social. (MESZAROS, 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada, cujo tema é a política educacional voltada à formação dos sujeitos da educação especial, teve como objetivo discutir e analisar a política de perspectiva inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Instituto Federal de Santa Catarina. Para tanto, buscamos fundamentos de cunho teórico que sustentam as políticas e os conceitos que embasam e balizam as políticas de inclusão. Procuramos, com esta pesquisa, apreender o caráter humanitário presente nos discursos e nos documentos relativos à política em tela.

O estudo contou, além de entrevistas com gestores dos IF-SC, com análise de documentos nacionais e institucionais. Os Documentos da Rede Federal analisados foram: *Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – ANAIS* (BRASIL, 2006); *Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas – Documento Básico* (BRASIL, 2010a); *Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2010b) e *Manual de Orientação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas* (BRASIL, 2010c). Já os principais Documentos do IF-SC analisados foram: *Plano de Desenvolvimento Institucional* (IF-SC, 2009a); *Plano Pedagógico Institucional* (IF-SC, 2009b); *Plano de Inclusão 2009-2013* (IF-SC, 2009c); *Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF-SC – NAPNE - Central* (IF-SC, 2011) e *Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão do Exercício de 2011* (IF-SC, 2012). Além desse material empírico, contamos com os micro dados do INEP referentes às matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada das redes de ensino federal.

Os documentos da Rede Federal que utilizamos em nossa empiria fazem parte de um programa mais abrangente do governo federal, chamado Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Específicas (Ação TEC NEP). Esse programa, criado em 2000, tem o intuito de organizar práticas e discutir ações relacionadas aos alunos com “necessidades específicas”. Seus documentos são amplamente divulgados dentro da rede federal, dando indicações sobre ações e estratégias de cunho inclusivo dentro dos campi. Dentre essas estratégias, está o Núcleo de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que foi criado com o objetivo de ser um núcleo de acessibilidade, considerado um espaço de discussão e de referência dentro dos campi.

As apreensões que realizamos na lida com os documentos foram imprescindíveis para verificarmos e elencarmos conceitos que são disseminados nas políticas de inclusão, quais sejam: diversidade, igualdade de oportunidades, solidariedade, justiça social, protagonismo, dentre outros. A partir de então, balizando-nos em referenciais teóricos que nos possibilitaram discutir tais conceitos, percebemos o caráter humanitário presente nessas políticas, onde o capital coloca uma nova roupagem a fim de renovar-se e manter seu poder político, educacional, social e econômico, com aceitação popular, já que demonstra sua preocupação com as mazelas dos excluídos sociais.

Uma de nossas primeiras tarefas em nosso trabalho foi verificar como e o quê se pesquisa na área educacional relacionada ao nosso tema de pesquisa - política educacional. Para tanto, realizamos um balanço de produções acadêmicas, o qual nos fez perceber que são escassas as pesquisas envolvendo nossa temática. Especificamente nos trabalhos envolvendo o Ação TEC NEP e o NAPNE, percebemos que em geral as pesquisas são realizadas por pessoas envolvidas diretamente com a implementação dessa política nas rede federal e numa perspectiva muito mais de divulgação e *marketing* do que com a proposta de discussão crítica sobre as políticas em tela. Vale ressaltar que não encontramos nenhuma pesquisa com o objetivo de discutir os conceitos os quais nos propomos realizar em nosso trabalho.

Por isso, mostrou-se relevante estudar as políticas voltadas aos sujeitos da educação especial, como forma de contribuir com a área. Os ideários inclusivistas são colocados com grande destaque na rede federal e consideramos, no entanto, que a forma como acontece o acesso dos alunos da educação especial se dá de forma precarizada, em cursos de formação continuada e acaba por criar estigmas em relação aos alunos da educação especial.

Compreendemos, com a análise de nossa empiria, que as políticas educacionais de perspectiva inclusiva para os sujeitos da educação especial acabam por disseminar conceitos de caráter humanitário, difundidos e amplamente empregados pelas OM (influência esta que se dá com consentimento) e muitas vezes os reproduzindo de forma natural, cotidiana e acrítica. Os neologismos, expressões e conceitos são aceitos e utilizados, sem uma base teórica específica e legitimados por um discurso de construção conjunta, sem definição de suas origens.

A inclusão é colocada pelos discursos dentro dos Institutos Federais como uma alternativa para o extermínio da exclusão social e propulsora de igualdades em nossa sociedade, atribuindo-lhe caráter salvacionista, modificador da realidade, sem considerar sua característica de “administração gerencial das desigualdades” (GARCIA, 2004, p. 196). O que se tenta obscurecer com tais discursos é que a desigualdade social (e por consequência educacional) tem origens muito mais complexas e, para uma transformação, necessitar-se-iam mudanças sociais, econômicas e culturais de fato, não uma amenização de situações que são causadas pelo próprio capital e sua relação com o trabalho.

Podemos afirmar que as políticas de inclusão como estão propostas acabam por justificar e legitimar as desigualdades sociais em questão, pois ao invés de mudar esta realidade, elas servem para manter o poder vigente do capital, sob a lógica mercadológica. Confrontamos nos documentos que essas políticas acabam por abarcar um público bastante heterogêneo, o que segue os encaminhamentos já indicados pela Declaração de Salamanca (1994). Segundo o Plano de Inclusão 2009-2013 (2009c),

no âmbito do Ministério da Educação, constituem as políticas inclusivas: políticas para as pessoas com necessidades especiais; políticas de direitos humanos para crianças e adolescentes; políticas de gênero e diferença sexual; políticas de inclusão étnico-racial; políticas para inclusão étnico-racial das comunidades indígenas; políticas de inclusão de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica; políticas inclusivas para educação do campo. (IF-SC, 2009c, p. 6).

Observamos, nos documentos e nas entrevistas, a amplitude do público que abarca a política de inclusão. Embora não se apresente de forma direta neste excerto, a questão socioeconômica aparece muito forte nos documentos estaduais, como um dos principais focos das políticas inclusivas do IF-SC. Além desses, referem-se às questões psíquicas, aos sujeitos da educação especial, aos sujeitos alvo de ações afirmativas, entre outros. Consideramos esses públicos bastante diversos, presentes nos mesmos documentos, com ações e estratégia para todos – às vezes as mesmas ações. Problematicamos sobre o quanto pode ser equivocado uma política tão ampla, pois as estratégias para os

sujeitos da educação especial podem, ao invés do que é apregoado, gerar ainda mais desigualdades:

Em nome dessa bandeira [da inclusão], são propostos mecanismos de flexibilização curricular que podem significar empobrecimento e rebaixamento das exigências escolares, uma vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional. Nesse caso, numa mesma escola, na mesma classe, alunos identificados como “diferentes” podem aprender menos que os outros. Aquilo que, a meu ver, pode ser apontado como problema para a inclusão, uma vez que os alunos com “necessidades educacionais especiais” estariam convivendo com os demais, mas não acessando aos mesmos conhecimentos, ganhou o sentido de parte do processo de acolhimento à “diversidade” na escola. As “diferenças individuais” relacionadas à deficiência, como já destacado, são re-significadas como motivo sem culpa para o estabelecimento de limites às aprendizagens dos sujeitos. A educação inclusiva que está sendo proposta para todos, numa perspectiva de universalização, vem permeada por sentidos de desigualdade. (GARCIA, 2004, p. 197).

Ao invés de possibilitar a formação ao sujeito, essas políticas acabam por estigmatizar a formação profissional na educação especial.

Constatamos durante nossa investigação que a proposta de formação dos sujeitos da educação especial é diferenciada da proposição para os demais alunos do IF-SC, o que podemos considerar uma forma de justificar e condicionar esses alunos ao acesso de vagas precárias de trabalho, continuando o processo de desigualdades vivido em nossa sociedade, baseada na lógica de mercado. Comprovamos, portanto, que as desigualdades educacionais e sociais se justificam e são possibilitadas pelas políticas de inclusão.

Nessa perspectiva, a desigualdade se dá de forma tão arraigada que até o acesso a níveis de ensino para os sujeitos da educação especial é limitado. Percebemos que a maioria dos alunos da educação especial encontra-se na Formação Inicial e Continuada (FIC), o que deixa

transparecer que o acesso aos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação dentro da rede federal para os alunos da educação especial é restrito. Com formação inicial, esses sujeitos acabam por ocupar postos precarizados de trabalho ou fazer parte do exército de reserva, continuando um ciclo de exploração do trabalho, justificada pela baixa escolaridade e despreparo.

Seguindo nessa linha, Kuenzer (2006, 2007, 2008) e Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005) nos auxiliam a pensar sobre a inserção desses sujeitos na formação inicial e continuada. Kuenzer (2007) problematiza a questão da precarização e esvaziamento do conteúdo pedagógico, que conduz a uma certificação desqualificada. Afirma que a educação profissional, ao invés de democratizar a educação, aumenta as diferenças de classe, estreitando as relações entre o trabalho intelectual e manual. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que a educação profissional direcionada à educação básica objetiva a formação das pessoas com baixa escolaridade, sem a preocupação da recuperação desta escolarização. Por mais que se fale em FIC como aperfeiçoamento, o que se mostra é que ele se refere a cursos que "iniciam" os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. Os autores ponderam que a formação inicial só existe porque não houve ainda universalização da educação básica. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Pudemos verificar, pelos dados disponibilizados pela instituição e pelos microdados em educação do INEP, que o número de alunos da educação especial na rede federal é ínfimo, sendo percentualmente muito baixo. Efetivamente tais informações demonstram o restrito acesso desse público, mas ainda assim, problematizamos que se o acesso fosse amplo e abrangesse um maior contingente da população, a formação desses sujeitos ainda convergiria para a exploração do trabalho com o objetivo da mais-valia, não modificando, dessa forma, a característica de exploração do trabalho e do homem.

O ideário do pós-modernismo defende um foco diverso das políticas, cuja aceitação das diferenças e o enaltecimento do indivíduo são premissas que regem as políticas inclusivas. Prega-se a aceitação do outro, a abertura de espaços, a convivência com o diferente como um ponto a ser destacado, onde se procura, no nosso entendimento, retirar as discussões e a característica de classe social da população, como uma forma de coesão social hegemônica.

Podemos considerar também que uma característica das políticas de inclusão na Rede Federal é a proliferação de ideais que podemos definir como mantenedoras do sistema produtivo excludente, como

aceitação das diferenças, valorização da diversidade, exercício de cidadania, igualdade de oportunidades, dentre outros. Além dessas expressões, existem outras, presentes nos documentos como *igualdade, justiça social, inclusão social, protagonismo* e outros. Esses conceitos aparecem de forma constante e repetida em praticamente todos os documentos, o que podemos considerar uma forma de proliferação dos discursos, a fim de obtenção de consensos sociais e legitimação dos processos inclusivos.

Os documentos colocam uma necessidade de reestruturação dos IFs para o recebimento dos alunos com *necessidades específicas*, e a criação do Ação TEC NEP e dos NAPNEs tem esse intuito. A ideia que se propõe é a do atendimento desse público, possibilitando o acesso à escolarização. A inclusão, nesses espaços, é colocada como “politicamente correta”.

Importa ainda ressaltar que se justifica as desigualdades sociais pelas condições do indivíduo, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, e pelo acesso (ou não) a determinados níveis de ensino. Garcia (2004, p. 197) assevera que “reconhecimento das diferenças’, [...] é compreendido como ofertar aquilo que o sujeito tem condições de receber”. Questionamos, inclusive, que esses alunos acabam por ter um percurso escolar controvertido, e que a culpabilização sobre os abandonos e repetências não recaem sobre uma precária escolarização, ou por questões históricas, culturais e econômicas de nossa sociedade, mas sim, sob o aluno que, mesmo obtendo acesso, não obtêm êxito escolar.

Em uma perspectiva mais ampla, a educação profissional ganha destaque principalmente no último quinquênio, com a criação dos Institutos Federais e com políticas de expansão da rede em destaque em âmbito nacional. Oliveira problematiza, sobre a educação profissional, que:

Hoje, vendo o movimento estabelecido na política de educação profissional, fica patente que a escolarização para os setores populares no Brasil não se configura como um elemento a mais para a construção de uma cidadania dentro de uma perspectiva que contemple o seu exercício em várias dimensões. A educação profissional assume um papel muito mais compensatório – ao privilegiar os setores marginalizados socialmente – ou artifício ideológico, que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de um

padrão de vida com melhor qualidade. (OLIVEIRA, 2003, p. 28-29).

Nossa sociedade demonstra sinais arraigados de discriminação e desigualdade social e uma organização de educação especial precária dá indícios de tal situação. A sociedade capitalista exploradora do trabalho não é capaz de garantir liberdade, igualdade e justiça social, pois as ações e iniciativas colocadas para os sujeitos da educação especial respondem à lógica de mercado e a falácia da humanização do capital.

Ressaltamos que a política de expansão vivida hoje pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia caminha na mesma lógica ditada pelas organizações multilaterais, na qual:

para o Banco Mundial, as nações pobres necessitam implementar políticas concretas de qualificação profissional de forma a aumentar o número de trabalhadores capazes de se adequarem às novas necessidades postas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a maior qualificação dos trabalhadores contribuirá diretamente para o aumento da capacidade de competição de suas economias, o que implicaria o aumento do número de empregos, e conseqüentemente, a diminuição da pobreza. (OLIVEIRA, 2003, p. 53-54).

A compreensão do papel da educação profissional e especial passa por condicionantes políticos, sociais e econômicos, ainda mais que “há de se reconhecer que a prática educacional é uma atividade essencialmente histórica, coletiva e que, conseqüentemente, só podemos apreendê-la a partir das relações contraditórias existentes na sociedade”. (OLIVEIRA, 2003, p. 82). As políticas inclusivas e sociais são postas com o ideal de obterem resultados a favor do capital. Behring (2003, p. 64) aponta que “as políticas sociais entram nesse cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado”. Sendo assim, analisamos que o objetivo e a estruturação dessas políticas atendem os ideais capitalistas e não alcançam resultados que modifiquem de fato a situação vivida pelos indivíduos; apenas ameniza as disparidades vividas – quando isso acontece.

Sobre os termos utilizados para caracterizarem os sujeitos-foco dessas políticas de caráter inclusivo, não conseguimos visualizar um

consenso em relação à sua definição e conceitos. Notamos que o termo *necessidade específica* é o mais utilizado, mas algumas vezes é posto como definição os sujeitos da educação especial (pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação). O documento Prestação de Contas do IF-SC (IF-SC, 2012), que apresenta dados sobre a educação especial, traz informações sobre alunos com *necessidades especiais*, colocando alunos com questões psíquicas no campo “condutas típicas”. Diversos documentos do Ação TEC NEP acabam por definir *necessidade específica* conforme o público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e, outras vezes, utilizam o termo *necessidades educacionais especiais*. Concluimos, portanto, que ainda não está claro quem é o sujeito foco dessas políticas e nem a forma como deve ser denominado, embora essa política conte com mais de dez anos de história, já que foi gestada no início dos anos 2000.

A inclusão é colocada pelos discursos dentro dos Institutos Federais como uma alternativa para o extermínio da exclusão social e propulsora de igualdades em nossa sociedade, atribuindo-lhe caráter salvacionista, modificador da realidade, sem considerar sua característica de “administração gerencial das desigualdades” (GARCIA, 2004, p. 196). O que se tenta obscurecer com tais discursos é que a desigualdade social (e por consequência educacional) tem origens muito mais complexas e, para uma transformação, necessitar-se-iam mudanças sociais, econômicas e culturais de fato, não uma amenização de situações que são causadas pelo próprio capital e sua relação com o trabalho.

Podemos afirmar que as políticas de inclusão como estão propostas acabam por justificar e legitimar as desigualdades sociais em questão, pois ao invés de mudar esta realidade, elas servem para manter o poder vigente do capital, sob a lógica mercadológica. Confrontamos nos documentos que essas políticas acabam por abarcar um público bastante heterogêneo, o que segue os encaminhamentos já indicados pela Declaração de Salamanca (1994). Segundo o Plano de Inclusão 2009-2013 (2009c),

no âmbito do Ministério da Educação, constituem as políticas inclusivas: políticas para as pessoas com necessidades especiais; políticas de direitos humanos para crianças e adolescentes; políticas de gênero e diferença sexual; políticas de inclusão étnico-racial; políticas para inclusão étnico-racial

das comunidades indígenas; políticas de inclusão de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica; políticas inclusivas para educação do campo. (IF-SC, 2009c, p. 6).

Observamos, nos documentos e nas entrevistas, a amplitude do público que abarca a política de inclusão. Embora não se apresente de forma direta neste excerto, a questão socioeconômica aparece muito forte nos documentos estaduais, como um dos principais focos das políticas inclusivas do IF-SC. Além desses, referem-se às questões psíquicas, aos sujeitos da educação especial, aos sujeitos alvo de ações afirmativas, entre outros. Consideramos esses públicos bastante diversos, presentes nos mesmos documentos, com ações e estratégia para todos – às vezes as mesmas ações. Problematizamos sobre o quanto pode ser equivocado uma política tão ampla, pois as estratégias para os sujeitos da educação especial podem, ao invés do que é apregoado, gerar ainda mais desigualdades:

Em nome dessa bandeira [da inclusão], são propostos mecanismos de flexibilização curricular que podem significar empobrecimento e rebaixamento das exigências escolares, uma vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional. Nesse caso, numa mesma escola, na mesma classe, alunos identificados como “diferentes” podem aprender menos que os outros. Aquilo que, a meu ver, pode ser apontado como problema para a inclusão, uma vez que os alunos com “necessidades educacionais especiais” estariam convivendo com os demais, mas não acessando aos mesmos conhecimentos, ganhou o sentido de parte do processo de acolhimento à “diversidade” na escola. As “diferenças individuais” relacionadas à deficiência, como já destacado, são re-significadas como motivo sem culpa para o estabelecimento de limites às aprendizagens dos sujeitos. A educação inclusiva que está sendo proposta para todos, numa perspectiva de universalização, vem permeada por sentidos de desigualdade. (GARCIA, 2004, p. 197).

Ao invés de possibilitar a formação ao sujeito, essas políticas acabam por estigmatizar a formação profissional na educação especial.

Constatamos durante nossa investigação que a proposta de formação dos sujeitos da educação especial é diferenciada da proposição para os demais alunos do IF-SC, o que podemos considerar uma forma de justificar e condicionar esses alunos ao acesso de vagas precárias de trabalho, continuando o processo de desigualdades vivido em nossa sociedade, baseada na lógica de mercado. Comprovamos, portanto, que as desigualdades educacionais e sociais se justificam e são possibilitadas pelas políticas de inclusão.

Nessa perspectiva, a desigualdade se dá de forma tão arraigada que até o acesso a níveis de ensino para os sujeitos da educação especial é limitado. Percebemos que a maioria dos alunos da educação especial encontra-se na Formação Inicial e Continuada (FIC), o que deixa transparecer que o acesso aos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação dentro da rede federal para os alunos da educação especial é restrito. Com formação inicial, esses sujeitos acabam por ocupar postos precarizados de trabalho ou fazer parte do exército de reserva, continuando um ciclo de exploração do trabalho, justificada pela baixa escolaridade e despreparo.

Seguindo nessa linha, Kuenzer (2006, 2007, 2008) e Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005) nos auxiliam a pensar sobre a inserção desses sujeitos na formação inicial e continuada. Kuenzer (2007) problematiza a questão da precarização e esvaziamento do conteúdo pedagógico, que conduz a uma certificação desqualificada. Afirma que a educação profissional, ao invés de democratizar a educação, aumenta as diferenças de classe, estreitando as relações entre o trabalho intelectual e manual. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que a educação profissional direcionada à educação básica objetiva a formação das pessoas com baixa escolaridade, sem a preocupação da recuperação desta escolarização. Por mais que se fale em FIC como aperfeiçoamento, o que se mostra é que ele se refere a cursos que "iniciam" os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. Os autores ponderam que a formação inicial só existe porque não houve ainda universalização da educação básica. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Pudemos verificar, pelos dados disponibilizados pela instituição e pelos microdados em educação do INEP, que o número de alunos da educação especial na rede federal é ínfimo, sendo percentualmente muito baixo. Efetivamente tais informações demonstram o restrito

acesso desse público, mas ainda assim, problematizamos que se o acesso fosse amplo e abrangesse um maior contingente da população, a formação desses sujeitos ainda convergiria para a exploração do trabalho com o objetivo da mais-valia, não modificando, dessa forma, a característica de exploração do trabalho e do homem.

O ideário do pós-modernismo defende um foco diverso das políticas, cuja aceitação das diferenças e o enaltecimento do indivíduo são premissas que regem as políticas inclusivas. Prega-se a aceitação do outro, a abertura de espaços, a convivência com o diferente como um ponto a ser destacado, onde se procura, no nosso entendimento, retirar as discussões e a característica de classe social da população, como uma forma de coesão social hegemônica.

Podemos considerar também que uma característica das políticas de inclusão na Rede Federal é a proliferação de ideais que podemos definir como mantenedoras do sistema produtivo excludente, como *aceitação das diferenças, valorização da diversidade, exercício de cidadania, igualdade de oportunidades*, dentre outros. Além dessas expressões, existem outras, presentes nos documentos como *igualdade, justiça social, inclusão social, protagonismo* e outros. Esses conceitos aparecem de forma constante e repetida em praticamente todos os documentos, o que podemos considerar uma forma de proliferação dos discursos, a fim de obtenção de consensos sociais e legitimação dos processos inclusivos.

Os documentos colocam uma necessidade de reestruturação dos IFs para o recebimento dos alunos com *necessidades específicas*, e a criação do Ação TEC NEP e dos NAPNEs tem esse intuito. A ideia que se propõe é a do atendimento desse público, possibilitando o acesso à escolarização. A inclusão, nesses espaços, é colocada como “politicamente correta”.

Importa ainda ressaltar que se justifica as desigualdades sociais pelas condições do indivíduo, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, e pelo acesso (ou não) a determinados níveis de ensino. Garcia (2004, p. 197) assevera que “‘reconhecimento das diferenças’, [...] é compreendido como ofertar aquilo que o sujeito tem condições de receber”. Questionamos, inclusive, que esses alunos acabam por ter um percurso escolar controvertido, e que a culpabilização sobre os abandonos e repetências não recaem sobre uma precária escolarização, ou por questões históricas, culturais e econômicas de nossa sociedade, mas sim, sob o aluno que, mesmo obtendo acesso, não obtêm êxito escolar.

Em uma perspectiva mais ampla, a educação profissional ganha destaque principalmente no último quinquênio, com a criação dos Institutos Federais e com políticas de expansão da rede em destaque em âmbito nacional. Oliveira problematiza, sobre a educação profissional, que:

Hoje, vendo o movimento estabelecido na política de educação profissional, fica patente que a escolarização para os setores populares no Brasil não se configura como um elemento a mais para a construção de uma cidadania dentro de uma perspectiva que contemple o seu exercício em várias dimensões. A educação profissional assume um papel muito mais compensatório – ao privilegiar os setores marginalizados socialmente – ou artifício ideológico, que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de um padrão de vida com melhor qualidade. (OLIVEIRA, 2003, p. 28-29).

Nossa sociedade demonstra sinais arraigados de discriminação e desigualdade social e uma organização de educação especial precária dá indícios de tal situação. A sociedade capitalista exploradora do trabalho não é capaz de garantir liberdade, igualdade e justiça social, pois as ações e iniciativas colocadas para os sujeitos da educação especial respondem à lógica de mercado e a falácia da humanização do capital.

Ressaltamos que a política de expansão vivida hoje pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia caminha na mesma lógica ditada pelas organizações multilaterais, na qual:

para o Banco Mundial, as nações pobres necessitam implementar políticas concretas de qualificação profissional de forma a aumentar o número de trabalhadores capazes de se adequarem às novas necessidades postas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a maior qualificação dos trabalhadores contribuirá diretamente para o aumento da capacidade de competição de suas economias, o que implicaria o aumento do número de empregos, e consequentemente, a diminuição da pobreza. (OLIVEIRA, 2003, p. 53-54).

A compreensão do papel da educação profissional e especial passa por condicionantes políticos, sociais e econômicos, ainda mais que “há de se reconhecer que a prática educacional é uma atividade essencialmente histórica, coletiva e que, conseqüentemente, só podemos apreendê-la a partir das relações contraditórias existentes na sociedade”. (OLIVEIRA, 2003, p. 82). As políticas inclusivas e sociais são postas com o ideal de obterem resultados a favor do capital. Behring (2003, p. 64) aponta que “as políticas sociais entram nesse cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado”. Sendo assim, analisamos que o objetivo e a estruturação dessas políticas atendem os ideais capitalistas e não alcançam resultados que modifiquem de fato a situação vivida pelos indivíduos; apenas ameniza as disparidades vividas – quando isso acontece.

Sobre os termos utilizados para caracterizarem os sujeitos-foco dessas políticas de caráter inclusivo, não conseguimos visualizar um consenso em relação à sua definição e conceitos. Notamos que o termo *necessidade específica* é o mais utilizado, mas algumas vezes é posto como definição os sujeitos da educação especial (pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação). O documento Prestação de Contas do IF-SC (IF-SC, 2012), que apresenta dados sobre a educação especial, traz informações sobre alunos com *necessidades especiais*, colocando alunos com questões psíquicas no campo “condutas típicas”. Diversos documentos do Ação TEC NEP acabam por definir *necessidade específica* conforme o público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e, outras vezes, utilizam o termo *necessidades educacionais especiais*. Concluimos, portanto, que ainda não está claro quem é o sujeito foco dessas políticas e nem a forma como deve ser denominado, embora essa política conte com mais de dez anos de história, já que foi gestada no início dos anos 2000.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. J. M. et. al. A educação profissional no Paraná e as mudanças no mundo do trabalho. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, PR: ANPED/SUL, 2010.

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.**São Carlos, SP,2006. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2006. Disponível em: <[www.http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARAUJO, J. J.; HYPOLITO, A. M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Inovações e Continuidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...**Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2010.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.**Currículo sem Fronteiras [online]**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez.2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

BEHRING, E. **R.Brasil em Contra-Reforma - Desestruturação do Estado e Perda de Direitos.** São Paulo: Cortez, 2003. v. 1. 304 p.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In.: BOURDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do Mundo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481- 486.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. et. al (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

_____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997. p. 159-181.

CASTEL, R. As armadilhas da Exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BOGUS, L.; YASBEK, M. C. **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.

CNC1, Entrevista sobre inclusão. **Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, 05/07/2011. Entrevista semi-estruturada realizada por Julia Rech Sincero.[arquivo eletrônico].**

CN1, Entrevista sobre inclusão. **Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, 04/07/2011. Entrevista semi-estruturada realizada por Julia Rech Sincero.[arquivo eletrônico].**

CN2, Entrevista sobre inclusão. **Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, 08/07/2011. Entrevista semi-estruturada realizada por Julia Rech Sincero.[arquivo eletrônico].**

CN3, Entrevista sobre inclusão. **Palhoça, Instituto Federal de Santa Catarina, 28/07/2011. Entrevista semi estruturada realizada por Julia Rech Sincero. [arquivo eletrônico].**

CN4, Entrevista sobre inclusão. **Canoinhas, Instituto Federal de Santa Catarina, 29/07/2011. Entrevista semi estruturada realizada por Julia Rech Sincero. [arquivo eletrônico].**

COSTA, L. C.; ORTIZ L. C. M.; NEGRINI, T. Acessibilidade e Inclusão: Desdobramentos Legais, Discussões e Aproximações. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 5., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, PR: ANPED/ SUL, 2010.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade [online]**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, p. 65-78, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2010.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31. Reunião Anual da ANPED, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22out. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FERNANDES, O. A. **Educação Profissional e Educação Especial: Políticas para a Formação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental no Brasil na Década de 1990**. Maringá, PR, 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2009. Disponível em: <[www.http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em 20 nov. 2010.

FERREIRA, L. S. H. **A Capacitação Profissional da Pessoa com Deficiência: Um Estudo de Caso do SENAC Tiradentes**. São Carlos, SP, 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, SP, 2006. Disponível em: <[www.http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

FERRETTI, C. J. Mudanças em Sistemas Estaduais de Ensino em Face das Reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação e**

Sociedade[online], Campinas, SP, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.

_____. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FOGLI, B. F. C. S. **A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade num cenário de contradições**: um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na Rede de Ensino FAETEC. Rio de Janeiro, 2010. 186 f. 2010. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <[www.http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2000.

FRIGOTTO, G. Educação para a “Inclusão” e a “Empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERTS, S. M. (Orgs). **Mundo do Trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 61-77.

_____. Exclusão e/ou inclusão social? Questões teóricas e político práticas. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, RS, v. 1, p. 417-442, 2010.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar F. (Org). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade[online]**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unica mp.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS,

Denise M. de. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 15-33.

_____. **Políticas Públicas de Inclusão**: uma análise no campo da educação especial Brasileira. Florianópolis, 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. v. 1, p. 11-23.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: Edunesp, 1996.

_____. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2001.

GODKE, F. **A Inclusão Excludente dos Trabalhadores com Deficiência nos Processos Produtivos Industriais**. Curitiba, 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Loyola: São Paulo, 1989.

_____. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre a modernidade. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008. p. 15-96.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; SANTOS-BENATTI, M. M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise M. de ...et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 21-31.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. [online], Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan/abr. 2003.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade** [online], Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio 2010.

_____. Desafios para a Educação sob a ótica do Trabalho, na Perspectiva dos Trabalhadores. 2008. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 8., 2008, Itajaí, SC. **Anais eletrônicos...** Itajaí, SC: ANPED/SUL, 2008.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade** [online], Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

LAPLANE, A. L. F. Educação x Necessidades Especiais: uma discussão política e discursiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...**Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2011.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 867-892, 2004.

_____. Educação no Capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 223- 251.

LIMA FILHO, D. L; GARCIA, N. M. D. Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...**Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação Sociedade [online]**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2011.

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

MARTINO M. A. **A Importância das Parcerias na Educação Profissional**. São Paulo, 2006. 221 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <[www.http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em 20 jun. 2011.

MARTINS, André. **Direita pelo social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. A responsabilidade social e o paradigma da inclusão: ideologias articuladas ao projeto da "direita para o social". In: JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 9.,

2010, Belém. **O Nacional e o Local na História da Educação**. Campinas, SP: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2010. v. 1. p. 1-24.

MARX, Karl. Posfácio. In: MARX, Karl. **O Capital**.5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1.

_____. **O Capital**: para a crítica da economia política. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 6 v.

_____. Grundrisse 1857-1858. In: MARX; ENGELS. **Obras fundamentais**. Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura económica, 1985. v. 6-7.

MENDES, A K. S...et al. Atendimento aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e com Deficiências Múltiplas - DMU na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.2010. In: AÇÃO TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.p. 66-72.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, István. **Filosofia Ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio. 1993.

MICHELS, Maria H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

MOTA, R. M. S. **A educação especial no ensino profissionalizante nas escolas agrotécnicas federais**: possibilidades de inclusão. Rio de Janeiro, 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[www. http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em 20 nov. 2010.

NASCIMENTO, F. C.; BUGARIM, M. C. C.; MARTINS, I. C.; MARTINS, A. R. A Ação TEC NEP Tecnologia, Educação, Cidadania e

Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **InterSciencePlace**, v. 4, n. 18, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/331/220>>. Acesso em : 20 nov. 2011.

NEVES, Lúcia M. W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **A Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia M. W.; SANTANNA, R. S. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a pedagogia da hegemonia. In: WANDERLY, Lúcia Maria (Org.). **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova Pedagogia da Hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. V.1, p. 19-39.

OKA, C. M.; SILVA, E. C. T. Cidadania, Autonomia e Mundo do Trabalho: uma proposta crítica de formação para jovens e adultos com deficiência visual. In: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. **Anais...** Brasília, 2006.p. 106–109.

OLIVEIRA, R.A **(Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C (Orgs.) **Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 55-81.

OZGA, Jenny. Recursos para uma investigação em política. In: OZGA, Jenny (Org.). **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto, Pt: Porto, 2000. p. 129-202.

PACHECO, E. M... et al (Orgs.). **Institutos Federais: Lei 11892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN Ed., 2009. v. 1.

PLETSCH, D. P. A Dialética da Inclusão/exclusão nas Políticas Educacionais para Pessoas com Deficiências: um balanço do governo Lula (2003 – 2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25-33.

PORTO JUNIOR, M. J. P.; DEL PINO, M. A. B. D. A Produção da Exclusão Escolar e a Contra-reforma da Educação Profissional: Um Estudo de Caso sobre a Implantação do Decreto 2208/97. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 25 nov. 2010. Caxambu: ANPED, 2009.

RIBEIRO C. T... et al. Ação TEC NEP – uma questão de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2010. In: AÇÃO TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010. p. 11-17.

RODRIGUES, A. S. **A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas**. Rio de Janeiro, 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <[www.http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

ROSA, V. F. **Políticas Públicas Educacionais, Direitos Sociais e Democratização do Acesso à Escola: uma Visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. São Paulo, 2011. 138f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, SP, 2011.

ROSA, V. F. Atendimento aos estudantes com Deficiência Física na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In:

AÇÃO TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010. p. 26-33.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Cortez, 1978.

SCHWARTZMANN, S.; COX, C. **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009. Parte introdutória.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, A. G.; PALHANO E. G. S. Formação Profissional: Uma Alternativa Inclusiva para Pessoas com Deficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 15 fev. 2011.

SILVA FILHO, L. F. **Inclusão na Educação Profissional**: barreiras e possibilidades para a promoção da igualdade e construção da cidadania. 2007. Dissertação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.http://servicos.capes.gov.br> Acesso em: 20 abr. 2012.

SILVA, I. Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2010.

SILVA SOUZA, A.....et al. Atendimento aos estudantes com Deficiência Auditiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: AÇÃO TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.p. 37-49.

SILVA, V. **A luta dos Surdos pelo direito à Educação e ao Trabalho**: Relato de uma Vivência Político-Pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://wiki.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SOUZA, José F. Atendimento aos estudantes com Deficiência Visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: AÇÃO TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.p. 49-57.

SPOSATI, A... et al. **Assistência Social na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Florianópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIEIRA, S. C. A. Atendimento aos estudantes com Superdotação/Altas habilidades na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: Ação TEC NEP Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.p. 58-65.

_____. Educação profissional e tecnológica: desenvolvimento e inclusão social. In: SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DO PROGRAMA TEC NEP. Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, 2006, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006. p. 7-17.

YAMANOE, M. C. A relação trabalho e educação na sociedade capitalista: alguns apontamentos sobre educação profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina, PR. **Anais eletrônicos...**Londrina: ANPED/ SUL, 2010.

WOOD, E. M. In: Wood, E. M (Org.). **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 27-72.

DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas:** documento básico. Brasília, 2010.

_____. **Ação TEC NEP – Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2010.

_____. **Manual de Orientação - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.** Brasília, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica. **Brasília, 2010.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 21 ago. 2011.

_____. **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. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Brasília: 2008. Acesso em: 29 jan. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. Ministério da Educação, 2008. Acesso em: 29 jan. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa TEC NEP Educação, Tecnologia, Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. **Anais**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e artigos 39 a 42 da lei 9394/96. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 1994.**

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: mensagem presidencial. Brasília: MP, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Florianópolis, 2012.

_____. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF-SC – NAPNE Central**. Florianópolis, 2011.

_____. **Termo de Acordo de Metas**. Florianópolis, 2010b. Disponível em: <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. **Política de Assistência Estudantil do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.** Florianópolis, 2010c. Disponível em: <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.** Florianópolis, 2010a. Disponível em: <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 25 maio 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Florianópolis, SC, 2009a. Disponível em: <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. **Plano Pedagógico Institucional.** Florianópolis, SC, 2009b. Disponível em: <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. **Plano de Inclusão 2009 – 2013.** Florianópolis, SC, 2009c. Disponível em: <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 12 jan. 2011.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Trabalhos Selecionados no Balanço de Produção Acadêmica

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com coordenador NAPNE - Central do IF-SC

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para campus com NAPNE

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para Campus sem NAPNE

APÊNDICE E – Listagem dos Cursos do Instituto Federal de Santa Catarina por Campus

APÊNDICE A – Trabalhos Selecionados no Balanço de Produção Acadêmica

Ano	Banco de Dados	Tipo de Material	Título	Autor Orientador ¹⁰⁵	Instituição Estado
2006	CAPES ¹⁰⁶	Dissertação	A Capacitação Profissional da Pessoa com Deficiência: Um Estudo de Caso do SENAC Tiradentes.	Lourdes Satiko Higashi Ferreira	Universidade de São Marcos
				Hélio Santos	SP
2006	CAPES	Dissertação	Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.	Isa Regina Santos dos Anjos	UFSCar
				Enicéia Gonçalves Mendes	SP
2007	CAPES	Dissertação	Inclusão na educação profissional: barreiras e possibilidades para a promoção da igualdade e construção da cidadania.	Lucindo Ferreira da Silva Filho	Universidade Estácio de Sá
				Neise Deluiz	RJ
2008	CAPES	Dissertação	A educação especial no ensino profissionalizante nas escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão.	Rosângela Maria de Sales Mota	UFRRJ
				Rosa Cristina Monteiro	RJ
2009	CAPES	Dissertação	Educação Profissional e Educação Especial: Políticas para a Formação	Odair Antonio Fernandes	UEM
				Irizelda Martins de Souza e Silva	PR

¹⁰⁵ Periódicos e Trabalhos em eventos não possuem orientador.

¹⁰⁶ Fonte: Portal da CAPES (www.capes.gov.br). Acesso em 10 de abril de 2012.

			Profissional de Pessoas com Deficiência Mental no Brasil da Década de 1990.		
2010	CAPES	Dissertação	A Educação Inclusiva na Perspectiva das Teorias das Representações Sociais: Concepções de Docentes e Discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campos Salinas.	Alessandra Sarmiento Rodrigues	UFRRJ
				Denis Giovani Monteiro Naiff	RJ
2006	CAPES	Tese	A Importância das Parcerias na Educação Profissional.	Mariluci Alves Martino	PUC
				Myrtes Alonso	SP
2010	CAPES	Tese	A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade num cenário de contradições – Um Estudo de Caso Sobre a Implementação da Política de Inclusão para Alunos com Deficiências na Rede de Ensino FAETEC.	Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli	UERJ
				Rosana Glat	RJ
2009	IF-SC ¹⁰⁷	Tese	A Política da Diferença: Educadores Intelectuais surdos em Perspectiva	Vilmar Silva	UFSC
				Ronice Muller Quadros	SC
2007	SciELO ¹⁰⁸	Periódico	Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização	AcaciaZeneidaKuenzer	UFPR
					PR

¹⁰⁷ Fonte: www.ifsc.edu.br. Acesso em 23 de junho de 2011

¹⁰⁸ Fonte: <www.scielo.org>. Acesso em 20 de julho de 2011.

			justifica a inclusão excludente.		
2006	SciELO	Periódico	A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.	AcaciaZeneidaKuenzer	UFPR
					PR
2005	SciELO	Periódico	A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.	Gaudêncio Frigotto ^I ; Maria Ciavatta ^{II} ; Marise Ramos ^{III}	I- UERJ II- UFF III- UERJ
					RJ
2010	ANPEd ¹⁰⁹	Trabalho em Evento	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Inovações e Continuidades.	Jair JonkoAraujo; Álvaro Moreira Hypolito	UFPEL
					RS
2009	ANPEd	Trabalho em Evento	A Produção da Exclusão Escolar e a Contra-reforma da Educação Profissional: um estudo de caso sobre a implantação do Decreto 2.208/97.	Manoel José Porto Júnior Mauro Augusto Burkert Del Pino	UFPEL e IFSUL
					RS
2008	ANPEd	Trabalho em Evento	Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência.	Izaura Maria de Andrade da Silva	UFMG
					MG
2005	ANPEd	Trabalho em Evento	Educação x Necessidades Especiais: uma questão política e discursiva.	Adriana Lia FrizzmanLaplane	UNICAMP
					SP
2005	ANPEd	Trabalho em Evento	Formação Profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência.	Adriane Giugni da Silva; Eleanos Gomes da Silva Palhano	UEPA e UFPA
					PA

¹⁰⁹ Fonte: <www.anped.org.br>. Acesso em: 21 jul. 2011.

2010	ANPEd-Sul ¹¹⁰	Trabalho em Evento	A Educação Profissional no Paraná e as mudanças no mundo do trabalho.	Wilson João Marcionilio Alves; Letícia Jensen de Oliveira Costa; Sonia Cristina Rado	UFPR UFPR PUC
					PR
2010	ANPEd-Sul	Trabalho em Evento	A relação trabalho e educação na sociedade capitalista: alguns apontamentos sobre Educação Profissional.	Mayara Cristina Pereira Yamanoe	UNIOESTE
					SC
2010	ANPEd-Sul	Trabalho em Evento	Acessibilidade e Inclusão: desdobramento legais, discussões e aproximações.	Leandra Costa da Costa; Leodi Conceição Meireles Ortiz; Tatiane Negrini	UFSM
					RS
2008	ANPEd-Sul	Trabalho em Evento	Desafios para a Educação sob a ótica do Trabalho, na Perspectiva dos Trabalhadores.	AcaciaKuenzer	UFPR
					PR

¹¹⁰ Fonte: CD- ROM do evento. Os trabalhos de 2010 encontram-se no website <www.anpedsul.com.br>.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com coordenador NAPNE - Central do IF-SC

Questões:

- 1) Você está na coordenação geral do NAPNE desde quando? Você recebe remuneração específica para esta função?
- 2) Como você conceitua ‘inclusão’? Qual a importância dela para a IF-SC?
- 3) Desde quando o NAPNE está em funcionamento em SC?
- 4) Temos notícia que há uma gestora estadual do programa TEC NEP. Qual a função desse setor? Qual a relação entre o NAPNE - Central com esse setor?
- 5) O que há em comum entre os NAPNEs do IF do estado e quais são suas diferenças?
- 6) Quais unidades possuem NAPNE? Todas as unidades de ensino da política de expansão já o possuem?
- 7) Há um acompanhamento da coordenação geral do NAPNE nas diferentes unidades? Como se dá esse acompanhamento?
- 8) Quais as principais demandas das unidades para a coordenação geral?
- 9) No que se constitui o NAPNE - Central? Quais suas principais funções?
- 10) O NAPNE possui recurso/dotação orçamentária? Esses vêm para o NAPNE - Central ou diretamente para as unidades?
- 11) Você considera importante a entrada de alunos com necessidades específicas dentro do IF-SC? E aqueles da educação especial, como você vê a inclusão?
- 12) A entrada desses alunos no IF-SC causou alguma mudança na instituição?

- 13) Você considera que o IF-SC está preparado para a entrada destes alunos da educação especial?
- 14) Os servidores e os professores valorizam o NAPNE dentro da instituição?
- 15) Qual a expectativa do NAPNE em relação à entrada destes alunos (Educação Especial) no IF-SC?
- 16) Quais os resultados já observados referentes às ações desenvolvidas pelo NAPNE?
- 17) Por que o IF-SC utiliza a terminologia 'necessidades específicas' e a quem se refere?
- 18) Quais os documentos orientadores dos NAPNEs?
- 19) Qual a estrutura física e de pessoal do NAPNE?
- 20) O Plano de inclusão especifica a criação de mecanismos diferenciados de ingresso para PNE até o processo de ingresso 2010/2. Tais mecanismos estão/foram colocados em prática?
- 21) Qual a participação do NAPNE - Central na elaboração do PDI, PPI e no Plano de Inclusão do IF-SC?
- 22) No Plano de Inclusão consta a necessidade da elaboração de uma 'política de inclusão' para a instituição. Esta já foi elaborada?
- 23) Você gostaria de informar algo?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para campus com NAPNE**Questões:**

- 1) Você participa do NAPNE desde quando. E como se tornou coordenador/envolvido com questões inclusivas?
- 2) O campus possui NAPNE? Quem o compõe?
- 3) Há encontros sistemáticos dos membros do NAPNE? Com qual frequência? Quantos membros participam?
- 4) Qual o objetivo das reuniões do NAPNE?
- 5) Quais documentos são referência para o trabalho desenvolvido envolvendo inclusão?
- 6) Você acha importante a entrada de alunos com necessidades específicas no IF-SC?
- 7) Especificamente em relação aos alunos da educação especial, qual o papel do NAPNE para sua entrada no IF-SC?
- 8) Que tipo de ações o NAPNE desta unidade já realizou?
- 9) O NAPNE possui recurso? De onde vem a verba para o desenvolvimento de ações do NAPNE?
- 10) Atualmente, o NAPNE desta unidade atende a quantos alunos? Quantos desses apresentam necessidades especiais?
- 11) Os professores procuram os membros do NAPNE diante de alguma situação a qual precise de informação ou suporte em relação a estes alunos?
- 12) Você considera que este campus está preparado para a entrada destes alunos da educação especial? (Cegos, surdos, deficiências físicas, deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/ altas habilidades)

- 13) A comunidade do entorno do IF-SC sabe da existência do NAPNE e que este facilita a entrada de alunos com necessidades específicas na instituição?
- 14) Qual a estrutura física e de pessoal do NAPNE?
- 15) Como você conceituaria ‘inclusão’?
- 16) Qual a expectativa do NAPNE em relação a entrada destes alunos com necessidades específicas no IF-SC?
- 17) Quais os resultados já observados referentes as ações desenvolvidas pelo NAPNE?
- 18) Você gostaria de informar algo?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para Campus sem NAPNE**Questões:**

- 1) Qual a sua relação com a questão da inclusão neste campus do IF-SC?
- 2) Este campus está em funcionamento desde quando?
- 3) Você tem conhecimento da existência do NAPNE? Você acha que ele é importante para a instituição?
- 4) Por que este campus não possui NAPNE? Vocês pretendem implantá-lo?
- 5) Quais documentos são referência para o trabalho desenvolvido em relação aos alunos da educação especial neste campus?
- 6) Atualmente, o campus atende a quantos alunos (e no FIC)? Quantos desses são da educação especial (e no FIC)?
- 7) Que tipo de ações são realizadas em relação aos alunos da educação especial neste campus?
- 8) Quais as estratégias já desenvolvidas por esse Campus para o desenvolvimento das atividades com os alunos da educação especial?
- 9) Os professores quando necessitam de apoio em relação a esses alunos, recorrem a quem? Qual tem sido o mais constante?
- 10) Você considera que esta unidade está preparada para a entrada de alunos da educação especial? (Cegos, surdos, deficiências físicas, deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades)
- 11) Como você conceituaria ‘inclusão’?
- 12) Você gostaria de informar algo referente a inclusão desses alunos nesse campus?

APÊNDICE E – Listagem dos Cursos do Instituto Federal de Santa Catarina por Campus

Organizamos dados referentes aos cursos oferecidos pelos campi do IF-SC. Confirmamos que o website institucional possuía muitas informações desencontradas, com informações de cursos que já aconteceram, mas atualmente não são mais e também de cursos os quais há a pretensão de se colocar em prática, mas não acontecem nem foram realizados ainda. De tal forma, optamos por colocar as informações de cursos com inscrições abertas e com inscrições encerradas¹¹¹. Organizamos tais informações com o intuito de identificarmos os cursos oferecidos, enfatizando os de formação Inicial e Continuada, que estão presentes em quase todas as unidades de ensino.

O campus de Araranguá, localizado no extremo sul catarinense, contava com cerca de 774 alunos em julho de 2011. Possui também unidades de extensão, onde há cursos de formação inicial e continuada em parceria com o município de Içara. Conta com cursos de FIC, técnicos e superior:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	¹ Espanhol: textos e contextos África e América: História e Diáspora africana das Américas Modelagem plana industrial Costura industrial Libras: Aplicação nos Diferentes Contextos Socioculturais Eletricista: Instalador Domiciliar Informática Básica
Cursos Técnicos	Têxtil: Malharia e Confecção (subsequente) Eletromecânica (concomitante, integrado) Produção de Moda (concomitante) Vestuário (integrado)
Superior	Ciências da Natureza com Habilitação em Física

Quadro 8 - Cursos campus Araranguá

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

¹¹¹ Cursos 2012/1.

Ainda no sul do Estado catarinense, o município de Criciúma também é contemplado com um campus. Como os campi de Araranguá e Criciúma são próximos geograficamente, atenderão a mesma região totalizando mais de 700 mil habitantes. Os municípios da região são: Siderópolis, Treviso, Lauro Miller, Bom Jardim da Serra, Orleans, Urussanga, Pedras Grandes, Cocal do Sul, São Ludgero, Gravatal, Braço do Norte, Tubarão, Capivari de Baixo, Treze de Maio, Jaguaruna, Sangão, Morro da Fumaça, Içara, Morro Grande, Nova Veneza, Sombrio, Jacinto Machado, Turvo, Forquilha, Meleiro, Maracajá, Balneário Arroio do Silva, e Timbé do Sul, além dos municípios sedes dos campi¹¹².

Os campi da expansão II, o qual este faz parte, iniciaram seus cursos em sua grande maioria em 2011. Segundo o site de ingresso, o campus Criciúma oferece os seguintes cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Eletricista Instalador Industrial ¹¹³ Eletricista manutenção Industrial Informática Básica Espanhol Básico – Módulo 1 Inglês Básico – Módulo 1 Informática- Laboratório Móvel Informática- Polo de Apoio
Cursos Técnicos	Edificações (concomitante, integrado e subsequente) Mecatrônica (integrado)

Quadro 9 - Cursos Campus Criciúma

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No oeste catarinense, o município de Chapecó ocupa o lugar de sexto maior município de Santa Catarina. O campus do IF-SC está em

¹¹² Atentamos para o fato da proximidade entre alguns campi, e que muitos municípios de abrangência estão referenciados em mais de uma unidade de ensino.

¹¹³ O “curso eletricista instalador industrial”, além da oferta em Criciúma, também é oferecido em Siderópolis. Os cursos Informática - Laboratório Móvel, e Informática - Polo de Apoio, são realizados em Siderópolis.

funcionamento desde 2006 e possuía 770 alunos em julho de 2011. Os seguintes cursos são oferecidos para a comunidade:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	¹ Leitura e interpretação de Desenho Técnico NR10 Informática Fundamentos da Metrologia Costura Industrial Informática Básica ¹¹⁴
Cursos Técnicos	Curso Técnico em Eletromecânica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Eletroeletrônica (subsequente) Mecânica (subsequente) Informática (integrado)
Superior	Engenharia de Controle e Automação
Pós-graduação Lato Sensu	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos

Quadro 10 - Cursos Campus Chapecó

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Outro campus da região oeste é o localizado no município de Caçador, que possui uma microrregião de abrangência de cerca de 250 mil habitantes, compreendendo os municípios de: Arroio Trinta, Calmon, Fraiburgo, Frei Rogério, Ibiama, Ibicaré, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Monte Carlo, Pinheiro Preto, Porto União, Rio das Antas, Salto veloso, Tangará, Timbé Grande, Treze Tílias e Videira.

Cursos Oferecidos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	¹ Secretariado para a Indústria Inglês para Negócios Costura industrial ¹¹⁵
-------------------------------------	---

¹¹⁴ Os cursos de costura industrial e informática básica fazem parte deste campus, mas são realizados no município de São Carlos.

¹¹⁵ O curso de Formação Inicial e Continuada de costura industrial, além da oferta no campus, também é oferecido em Matos Costa.

Cursos Técnicos	Vestuário (concomitante) Plástico (subsequente)
-----------------	--

Quadro 11 - Quadro 11 – Cursos Campus Caçador

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No extremo oeste encontra-se o campus São Miguel do Oeste. A região atendida pelo campus possui cerca de 250 mil habitantes e compreende os municípios de Anchieta, Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Bom Jesus do Oeste, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Descanso, Dionísio Cerqueira, Flor do Sertão, Guaraciaba, Guarujá do Sul, Iporã do Oeste, Iraceminha, Itapiranga, Maravilha, Modelo, Mondaiá, Palma Sola, Palmitos, Paraíso, Princesa, Riqueza, Romelândia, Saltinho, Santa Helena, Santa Terezinha do Progresso, São João do Oeste, São José do Cedro, São Miguel da Boa Vista, Serra Alta, Tigrinhos e Tunápolis. Os cursos oferecidos no campus são os seguintes:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	¹ Pedreiro de Edificações: Alvenaria e Revestimento Técnicas de Agricultura Familiar
Cursos Técnicos	Agroecologia (concomitante) Agroindústria (integrado, concomitante)
Pós-graduação Sensu	Latu Educação para a Diversidade com ênfase em Educação de Jovens e Adultos

Quadro 12 - Cursos Campus São Miguel do Oeste

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No município de Xanxerê, a implantação do IF-SC se deu pela federalização do Centro Tecnológico de Metal Mecânica (CETIMM). A microrregião atendida pelo campus possui cerca de 230 mil habitantes e compreende os seguintes municípios: Abelardo Luz, Águas Frias, Arabutã, Arvoredo, Bom Jesus, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Formosa do Sul, Guatambu, Ipuacu, Ipumirim, Irani, Itá, Jardinópolis, Lindóia do Sul, Nova Erechim, Ouro Verde, Paial, Passos Maia, Ponte Serrada, Quilombo, Santiago do Sul, São Domingos, Seara, União do Oeste, Vargeão, Xavantina e Xaxim. Oferece os seguintes cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	¹ Manipulação, Processamento e Boas Práticas de Fabricação de Alimentos Fundamentos de Metrologia SOS Matemática
Cursos Técnicos	Agroindústria (concomitante) Fabricação Mecânica (subsequente)

Quadro 13 - Cursos Campus Xanxerê

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Na região da Grande Florianópolis, o campus Florianópolis é o maior e também o mais antigo. Possui 103 anos completados em 2012 e conta com mais de 3500 alunos. Localizado em região central e nobre da capital, possui diversos cursos, conforme quadro a seguir:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	¹ Curso Básico de Instrumentos de Orquestra
Cursos Técnicos	Mecânica Industrial Eletrônica (integrado, subsequente) Agrimensura (competências) Edificações (integrado, subsequente) Eletrotécnica (integrado, subsequente) Informática (subsequente) Manutenção automotiva - automobilística (subsequente) Mecânica Industrial (subsequente) Meio Ambiente (subsequente) Meteorologia (subsequente) Saneamento (integrado, subsequente) Segurança do Trabalho (subsequente) Química (integrado)
Superior	Mecatrônica Industrial Design de Produto Sistemas Eletrônicos Sistemas de Energia Radiologia

	Construção de Edifícios Gestão da Tecnologia da Informação
Pós-graduação Lato Sensu	Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos Educação para a Diversidade com ênfase em Educação de Jovens e Adultos
Mestrado	Mecatrônica

Quadro 14 - Cursos Campus Florianópolis

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

A Grande Florianópolis conta com outros campi, como o do município de São José, que foi implantado no ano de 1988. Possui mais de 1100 alunos e cursos em variados níveis:

Cursos Técnicos	¹ Refrigeração e Climatização (integrado, concomitante, subsequente) Telecomunicações (Ênfase em Redes) (integrado, subsequente)
Superior	Química Sistemas de Telecomunicações Engenharia de Telecomunicações
Pós-graduação Lato Sensu	Educação para a Diversidade com ênfase em Educação de Jovens e Adultos Mídias na Educação ¹¹⁶

Quadro 15 - Cursos Campus São José

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No nordeste do Estado, o campus Jaraguá do Sul é bastante consolidado, já que foi inaugurado no ano de 1994. Conta atualmente com 486 alunos, distribuídos em diversos cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Criação e Confecção de Moda I Vestuário
-------------------------------------	--

¹¹⁶ O curso de mídias da educação é oferecido pela UAB em parceria com o IF-SC na modalidade a distância.

Cursos Técnicos	Vestuário (subsequente, PROEJA) Malharia (subsequente) Produção de Moda (subsequente) Química (integrado)
Superior	Ciências da Natureza com Habilitação em Física

Quadro 16 - Cursos Campus Jaraguá do Sul

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Com a política de Expansão, foi implantado no ano de 2010 em Jaraguá do Sul o Campus Avançado Geraldo Werninghaus, que surgiu com a federalização do Centro Politécnico Geraldo Werninghaus (CEPEG). Ele objetiva a ampliação da oferta de vagas de educação profissional e tecnológica nas áreas de metalmecânica e eletroeletrônica. Possui 537 alunos (julho 2011) nos cursos de:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	NR10
Curso Técnico	Eletrotécnica (subsequente) Mecânica Industrial (subsequente)
Superior	Fabricação Mecânica

Quadro 17 - Cursos Campus Avançado Geraldo Werninghaus

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

A região norte de Santa Catarina possui campus em sua maior cidade, Joinville. No município, o IF-SC passou a atuar com um curso técnico de enfermagem, no ano de 1994, e funcionava como uma Gerência Educacional de Saúde, ligada ao campus Florianópolis. Contudo, o campus Joinville só foi inaugurado de 2006, ampliando cursos e áreas de atuação, como as ligadas à indústria, já que a cidade é forte polo no estado. Possui os seguintes cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Fabricação Mecânica
-------------------------------------	---------------------

Técnico	Mecânica (concomitante, integrado) Eletroeletrônica (integrado, concomitante) Eletrônica (concomitante) Enfermagem (subsequente)
Superior	Gestão Hospitalar Mecatrônica Industrial

Quadro 18 - Cursos Campus Joinville

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No Vale do Itajaí, dois municípios foram contemplados com campi: Gaspar e Itajaí. O município de Gaspar com seu campus abrangerá vários municípios da microrregião, com mais de um milhão de habitantes: Apiúna, Ascurra, Balneário Camboriú, Barra Velha, Benedito Novo, Blumenau, Bombinhas, Botuverá, Brusque, Camboriú, Canelinha, Guabiruba, Guaramirim, Ilhota, Indaial, Itajaí, Itapema, Jaraguá do Sul, Luiz Alves, Major Gercino, Massaranduba, Navegantes, Nova Trento, Penha, Balneário Piçarras, Porto Belo, Rio dos Cedros, Rodeio, São João Batista, São João do Itaperiú, Tijucas e Timbó. Possui os seguintes cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Auxiliar em Recursos Humanos Tratamento de Águas de Piscinas e Limpezas de Caixa D'Água Informática Básica e Mídias Sociais Desenho de Moda em Corel Draw Modelagem Básica Auxiliar de Escritório
Cursos Técnicos	Administração (concomitante) Informática (concomitante) Vestuário (integrado, concomitante) Modelagem do Vestuário (Concomitante) Química (integrado)

Quadro 19 - Cursos Campus Gaspar

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O campus Itajaí, com abrangência na região, atenderá Balneário Piçarras, Balneário Barra do Sul, Balneário Camboriú, Barra Velha,

Blumenau, Bombinhas, Botuverá, Brusque, Camboriú, Canelinha, Gaspar, Governador Celso Ramos, Guabiruba, Ilhota, Itapema, Luiz Alves, Massaranduba, Navegantes, Nova Trento, Penha, Porto Belo, São João Batista, São João do Itaperiú e Tijucas. Possui os seguintes cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Fundamentos de Corrosão e Técnicas de Proteção Fundamentos de Hidráulica Industrial Desenho Técnico Mecânico em Solidworks NR10 Fundamentos de Metrologia Assistente de Operador de Águas e Efluentes Instalações Elétricas Residenciais Operador de Computador Solidworks – Desenho Assistido por Computador (CAD)
Cursos Técnicos	Pesca (subsequente)
Pós-Graduação Latu Sensu	Mídias na Educação ¹¹⁷

Quadro 20 - Cursos Campus Itajaí

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No Planalto Serrano, o IF-SC está presente no município de Lages e de Urupema. O Campus Lages atenderá também os municípios da região, somando cerca de 235 mil habitantes: Bocaina do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino e São José do Cerrito. Cursos oferecidos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	CLP – Controladores Lógicos Programáveis Desenvolvimento de Software em Java Boas Práticas para Manipuladores de
-------------------------------------	--

¹¹⁷ O curso de mídias da educação é oferecido pela UAB em parceria com o IF-SC na modalidade a distância.

	Alimentos Matemática Comercial e Financeira Básica sem uso de Calculadoras Financeiras Instalações Elétricas Residenciais e Prediais Noções Básicas de Cosmetologia Pós-Colheita de Frutas e Hortaliças Desenho Industrial: Básico 2D e 3D Auxiliar em Agroecologia
Cursos Técnicos	Agroecologia (concomitante) Informática (concomitante) Biotecnologia (subsequente)

Quadro 21 - Cursos Campus Lages

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O campus avançado de Urupema atenderá a uma microrregião com cerca de 230 mil habitantes: Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Chapadão do Lageado, Lages, Paineira, Palmeira, Petrolândia, Rio Rufino, São Joaquim e Urubici. Cursos oferecidos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Agricultura Orgânica Atendimento ao Público Higiene e Manipulação de Alimentos Informática Básica Aplicada à Administração Rural Tecnologia Educacional Operações Básicas em Cozinha Operação de Leite e Derivados
Cursos Técnicos	Fruticultura (concomitante)

Quadro 22 - Cursos Campus Urupema

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

No litoral sul de Santa Catarina, o campus Garopaba funciona em sede provisória, mas já tem local definido para construção do seu

prédio¹¹⁸. Iniciou atividades com alunos em cursos de Formação Inicial e Continuada e mais tarde estenderá a mais cursos e modalidades. Por meio de audiência pública, foram escolhidas duas grandes áreas para a oferta de cursos técnicos: área de hospitalidade e lazer e área de construção civil. Cursos realizados:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Condutor Ambiental Local de Garopaba Espanhol Básico voltado ao setor Turístico e ao Comércio Empreendedorismo no Setor Turístico Inclusão Digital com o uso de Software Livre Linux para Servidores da Educação Técnicas de Captação de Clientes em Meios de Hospedagem
-------------------------------------	--

Quadro 23 - Cursos Campus Garopaba

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Ainda na região da capital, o campus Florianópolis-Continentes foi criado em 2006 e possui foco em cursos de formação inicial e continuada e em cursos de nível técnico, nas áreas de turismo e hospitalidade. Localiza-se no bairro Coqueiros da capital catarinense, mesmo local físico onde se encontra a Reitoria, e oferece os seguintes cursos:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Cozinha do Mar Garçom Treinamento Manipuladores de Alimentos Empreendedorismo e Gestão em Alimentos e Bebidas Aperfeiçoamento no Serviço de Vinhos Condutor Ambiental Local da Ilha de Santa Catarina Espanhol no Setor Turístico Inglês para o Turismo Básico de Tradução e Interpretação entre Língua Brasileira de Sinais e Português – a Distância
-------------------------------------	--

¹¹⁸ Dados encontrados no website institucional.

	Operações Básicas de Serviço de Restaurante e Bar Operações Básicas em Panificação e Confeitaria Operações básicas em cozinha
Cursos Técnicos	Curso Técnico em Cozinha com Ensino Médio (subsequente, PROEJA) Panificação e Confeitaria com Ensino Médio (subsequente, PROEJA) Serviços de Restaurante e Bar com Ensino Médio (Subsequente, PROEJA) Hospedagem (subsequente) Guia de Turismo (subsequente) Cozinha (subsequente) Eventos (subsequente)

Quadro 24 - Cursos Campus Florianópolis-Continente

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O Campus Palhoça tem por base a formação de profissionais surdos e ouvintes na modalidade bilíngue, onde seus cursos se dividem em dois eixos: Produção Cultural e Design, e Formação de Profissionais de Educação.

O campus iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011 com cursos de formação inicial e continuada, mas conta com servidores desde o segundo semestre de 2010. Sua sede está em construção no Bairro Cidade Universitária Pedra Branca. Ainda conta com poucos cursos, mas outros serão colocados em prática após a construção da sede do campus Palhoça-bilíngue, já que, segundo o assessor de ensino, na sede provisória conta apenas com cinco salas, junto à Faculdade Municipal de Palhoça.

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Libras Básico Libras Intermediário
Cursos Técnicos	Materiais Didáticos Bilíngue (Libras/Português) – Subsequente
Pós-Graduação Latu Sensu	Educação para a Diversidade com ênfase

	em Educação de Jovens e Adultos
--	---------------------------------

Quadro 25 - Cursos - Campus Palhoça-bilíngue

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O IF-SC possui campus também no município de Canoinhas. Localizado no planalto norte do estado catarinense, atende vários municípios da região, como Três Barras, Major Vieira, Timbó Grande, Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Monte Carlo, Papanduva, e Itaiópolis, com uma população desta região de 150 mil habitantes (fonte: www.ifsc.edu.br).

O campus está em funcionamento desde o segundo semestre de 2010, mas os cursos iniciaram no primeiro semestre de 2011. Os cursos oferecidos são os seguintes:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Informática Básica
Cursos Técnicos	Agroecologia (concomitante) Agroindústria (concomitante) Edificações (concomitante e subsequente)

Quadro 26 - Cursos Campus Canoinhas

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Há também curso oferecido no município de Sombrio¹¹⁹ na modalidade FIC:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Modelagem Plana Industrial
-------------------------------------	----------------------------

Quadro 27 - Cursos Campus Sombrio

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O município de Blumenau¹²⁰ conta com os seguintes cursos de FIC e especialização:

¹¹⁹ Município de Sombrio conta com Instituto Federal Catarinense.

¹²⁰ Município de Blumenau conta com Instituto Federal Catarinense

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Revisores de Texto
Pós-graduação Lato Sensu	Mídias na Educação ¹²¹ Educação para a Diversidade com ênfase em Educação de Jovens e Adultos

Quadro 28 - Cursos Campus Blumenau

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O campus Concórdia¹²², no oeste do estado, conta com curso de especialização:

Pós-graduação Lato Sensu	Mídias na Educação ¹²³
--------------------------	-----------------------------------

Quadro 29 - Cursos Campus Concórdia

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

Pinhalzinho, no oeste do estado, também conta com aulas na modalidade formação inicial e continuada. Ela é oferecida em parceria entre o Instituto Federal e a prefeitura da cidade:

Formação Inicial e Continuada (FIC)	Montagem e Manutenção de Computadores
-------------------------------------	---------------------------------------

Quadro 30 - Cursos Campus Pinhalzinho

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) possui uma parceria com o IF-SC e oferece alguns cursos de especialização pelo estado. O município de Indaial é um dos contemplados:

¹²¹ O curso de mídias da educação é oferecido pela UAB em parceria com o IF-SC na modalidade a distância.

¹²² Município de Concórdia conta com Instituto Federal Catarinense.

¹²³ O curso de mídias da educação é oferecido pela UAB em parceria com o IF-SC na modalidade a distância

Pós-graduação Lato Sensu	Mídias na Educação ¹²⁴
--------------------------	-----------------------------------

Quadro 31 - Cursos Campus Indaial

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

O município de Itapema também foi contemplado com a especialização pela UAB:

Pós-graduação Lato Sensu	Mídias na Educação ¹²⁵
--------------------------	-----------------------------------

Quadro 32 – Cursos Campus Itapema

Fonte: IF-SC. Portal do Ingresso. Disponível: <ingresso.ifsc.edu.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

¹²⁴ O curso de mídias da educação é oferecido pela UAB em parceria com o IF-SC na modalidade a distância.

¹²⁵ O curso de mídias da educação é oferecido pela UAB em parceria com o IF-SC na modalidade a distância.

ANEXO

ANEXO – Informações disponibilizadas por arquivo Excel, pelo coordenador do NAPNE - Central, sobre alunos com necessidades específicas no primeiro semestre de 2011

Campus	Necessidade	Curso	Duração do Curso	Ações Desenvolvidas
Chapecó	Física	Técnico Subsequente-Eletroeletrônica	4 semestres	Não necessita de atendimento especial
Chapecó	Física	Técnico Subsequente-Eletroeletrônica	4 semestres	O aluno tem trazido travesseiro e almofada para apoiar a coluna ao sentar
Araranguá	Surdez	Técnico Produção de Moda	3 semestres	A Prefeitura de Araranguá cedeu um intérprete
Araranguá	Visão	Licenciatura em Física	8 semestres	Temos ampliado os materiais impressos para ele
Gaspar	Distúrbio no processamento auditivo, dificuldades de decodificação e associação auditivo-linguística	Técnico Concomitante em Informática	4 semestres	O aluno, conforme orientação médica, senta logo à frente, próximo ao professor e longe da parede
Continente	Surda (baixa audição)	Técnico em Hospedagem	2semestres	Ela reprovouem 3 unidades curriculares no semestre 2010-2.

				Neste semestre 2011-1 ela está cursando novamente essas unidades curriculares com acompanhamento do Prof. de Língua de Sinais
Continente	Baixa Visão (Síndrome de Moebius)	Técnico em Hospedagem	2semestres	Material de aula disponibilizado com fonte maior. Está acompanhando bem as aulas
Continente	Deficiência Intelectual	Estágio em prática de cozinha	8 aulas de 4h	Acompanhamento de servidora da APAE (instituição de origem da estagiária)
Joinville	–	Técnico em Eletroeletrônica	04 semestres	Encaminhamento ao CAPS – Centro de Apoio Psicossocial e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Joinville	Baixa audição	Técnico em Enfermagem	04 semestres	Encaminhamento ao Centrinho Prefeito Luiz Gomes - Centro de Reabilitação de Fissuras Lábio-Palatais e Acompanhamento do processo ensino-

				aprendizagem
Joinville	Transtorno Bipolar	Técnico em Eletroeletrônica	04 semestres	Encaminhamento ao CAPS – Centro de Apoio Psicossocial e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Joinville	Baixa audição	Técnico em Enfermagem	04 semestres	Encaminhamento ao Centrinho Prefeito Luiz Gomes - Centro de Reabilitação de Fissuras Lábio-Palatais, no qual foi adquirido o aparelho auditivo. Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.
Joinville	Transtorno Psiquiatra	Técnico em Mecânica	04 semestres	Acompanhamento com o CAPS – Centro de apoio Psicossocial e Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Joinville	Depressão e Pânico	Técnico em Mecânica	04 semestres	Acompanhamento com o Psiquiatra do aluno e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Joinville	Paralisia Cerebral leve	Tecnólogo em Gestão Hospitalar	06 semestres	Acompanhamento com o CAPS – Centro de apoio Psicossocial e Acompanhamento

				do processo ensino-aprendizagem;
Joinville	Transtorno Bipolar	Tecnólogo em Gestão Hospitalar	06 semestres	Acompanhamento com o Psiquiatra do aluno e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Joinville	Transtorno Psiquiatra	Técnico em Mecânica	04 semestres	Acompanhamento com o CAPS – Centro de apoio Psicossocial e Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem;
Canoíñas	Deficiência na mão esquerda	FIC em Gestão Rural auxiliada pela Informática	277h	Apesar de a aula ser realizada com o auxílio de notebooks, os professores relatam que o desempenho do aluno não é afetado pela deficiência.
Canoíñas	Transtornos psíquicos e de desenvolvimento	PROEJA-FIC em Gestão Rural auxiliada pela Informática	1200h - 3 semestres	É de conhecimento que a aluna recebe apoio psicológico no CRAS. Os professores relatam que, apesar de reclamar bastante para realizar as atividades do curso, sempre consegue finalizá-las com êxito.
Canoíñas	Deficiência	Técnico em	3	O aluno recebeu

	visual	Agroindústria	semestres	um notebook adaptado para deficientes visuais, no qual está instalado o software Dosvox. Recebe acompanhamento do departamento de ensino quanto a possíveis dificuldades durante as aulas. No entanto, até o momento, mostra-se bastante adaptado às atividades escolares e ao ambiente físico do campus.
Canoíhas	Acidente de trabalho decepou partes dos dedos de uma das mãos.	FIC em Gestão Rural auxiliada pela Informática	277h	Apesar de a aula ser realizada com o auxílio de notebooks, os professores relatam que o desempenho do aluno não é afetado pela deficiência e ainda consegue utilizar a mão afetada para realizar as atividades.
Canoíhas	Sofre de acromegalia (tumor na hipófise) e faz tratamento para stress	Técnico em Agroecologia	3 semestres	Quando necessita ausentar-se para realizar tratamento, a aluna recebe apoio para recuperar conteúdos e atividades

				perdidas.
Canoíñas	Perna esquerda mais curta do que a direita	FIC em Gestão Rural auxiliada pela Informática	277h	Os professores relatam que, durante as aulas, a dificuldade motora descrita não afeta o desempenho, bem como não apresenta dificuldade de locomoção no espaço da sala de aula.
Canoíñas	Dificuldade motora (atrofia dos dedos da mão direita)	FIC em Gestão Rural auxiliada pela Informática	277h	Apesar de a aula ser realizada com o auxílio de notebooks, os professores relatam que o desempenho do aluno não é afetado pela deficiência.
Canoíñas	Transtorno Bipolar	Tecnólogo em Gestão Hospitalar	06 semestres	Acompanhamento com o Psiquiatra do aluno e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem
Canoíñas	Transtorno Psiquiatra	Técnico em Mecânica	04 semestres	Acompanhamento com o CAPS – Centro de apoio Psicossocial e Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem;
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue -

				Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Instrutor de Libras	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Informática Básica/ FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Português Instrumental para Surdos	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Informática Básica/ FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português

Palhoça	Surdo	FIC Português Instrumental para Surdos	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital/ FIC Português Instrumental para Surdos	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Instrutor de Libras	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Instrutor de Libras	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo/deficiência física	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Informática Básica/ FIC	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade

		Edição de Imagens e Fotografia Digital		bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Instrutor de Libras	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Português Instrumental para Surdos	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Edição de Imagens e Fotografia Digital	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português
Palhoça	Surdo	FIC Português Instrumental para Surdos	160 h	Os cursos são estruturados na modalidade bilíngue - Libras/Português