

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

YVONETE BAZBUZ DA SILVA SANTOS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
A PROPOSTA DESENVOLVIDA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Fortaleza

2011

YVONETE BAZBUZ DA SILVA SANTOS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
A PROPOSTA DESENVOLVIDA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.
Orientadora: Prof^a Dr^a Elenilce Gomes de Oliveira

Fortaleza

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S239p Santos, Yvone de Bazbuz da Silva.

As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. – 2011.

109f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

Área de Concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientação: Prof^ª Dr^ª Elenilce Gomes de Oliveira.

1. Políticas Públicas em Educação. 2. Educação das Pessoas com Deficiência. 3. Profissionalização do Deficiente. 4. Política de Inclusão Social. 5. Política de Formação Profissional. 6. Educação Tecnológica - pessoas com deficiência. I. Título.

CDD: 373.2460981

YVONETE BAZBUZ DA SILVA SANTOS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
A PROPOSTA DESENVOLVIDA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elenilce Gomes de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Enéas Arrais Neto
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a. Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima.
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a. Dr^a Antonia Abreu de Sousa
Universidade Federal do Ceará - UFC

Ao meu parceiro e esposo Eugenio, ao meu filho Paulo, à
minha mãe Yvonne e ao meu pai Adarsil (com sua luz),
dedico este trabalho, fruto das horas que estive distante....

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dr^a Elenilce Gomes, que esteve sempre presente, não só como orientadora, também como parceira pois, devido à distância, muitas vezes precisei da sua ajuda, em situações que envolviam tarefas próprias do mestrando, junto à secretaria da Pós-graduação.

Aos Professores Msc. Sônia Santos e ao Prof. Dr. Gerardo Vasconcelos, por terem assumido o desafio de coordenar o Projeto Minter UFC-IFPA.

Ao Professor Dr. Enéas Arrais Neto, pelas brilhantes aulas que me ajudaram a começar entender a dinâmica da sociedade em que vivemos.

À Professora Dr^a Antônia de Abreu Sousa e mais uma vez ao Professor Dr. Enéas, pelas contribuições durante a qualificação do projeto desta pesquisa.

A todos os Professores da UFC, que contribuíram nessa trajetória.

Aos meus colegas de NAPNE: à Ermelinda Melo, por ter paciência de trabalhar comigo muitas vezes à distância; à Leyla e Ricardo, que acompanharam os trabalhos do Núcleo na minha ausência, devido às viagens para Fortaleza; aos meus bolsistas do ano de 2010 e 2011, por terem seguido com os projetos apesar das orientações por telefone e e-mail.

Aos meus colegas do IFPA-Campus Belém, por terem compreendido as minhas ausências em algumas atividades e reuniões.

Aos meus colegas do Minter UFC-IFPA, pela parceria, colaborações....

Aos meus alunos com deficiência de ontem e de hoje, que vêm contribuindo para minha formação como pessoa, estudante e profissional.

A todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram a concluir mais essa etapa da minha trajetória acadêmica.

“O mais importante que um documento técnico específico, é a coerência ente os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais princípios”

(MAZZOTTA, 2005, p. 201)

RESUMO

A história mostra que a busca pela igualdade das pessoas com deficiência vem gradativamente conquistando mais espaço na sociedade. A influência das associações e dos movimentos sociais nacionais e internacionais tem contribuído para que o Brasil planeje políticas públicas para esse segmento. Entre essas políticas estão àquelas relacionadas à Educação e, como uma expressão delas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trouxe pela primeira vez o ensino voltado para as pessoas com deficiência, sob a forma de modalidade direcionada ao ensino regular. A modalidade da Educação Especial tem a peculiaridade de permear toda a Educação Brasileira, e está presente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e na Educação Superior. Neste trabalho, a pesquisa realizada visa à análise da Educação Profissional desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência, com a intenção de responder às seguintes questões: Como se apresenta o cenário brasileiro no que se refere às políticas voltadas para a formação profissional da pessoa com deficiência? Em que sentido as legislações voltadas para a educação da pessoa com deficiência orientam as políticas desenvolvidas pelos Institutos Federais? De que forma as ações de inclusão, desenvolvidas pelos Institutos Federais, promovem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos para essas pessoas? Após estudos desenvolvidos nas reuniões da Linha de Pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS), a qual este trabalho está relacionado, o paradigma de pesquisa qualitativo, na abordagem materialista histórica e dialética, foi escolhido como fundamentação para esta pesquisa por possibilitar a análise dos aspectos econômicos, políticos e sociais que interferem na orientação das políticas educacionais desenvolvidas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A técnica de pesquisa utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental sendo a Legislação Brasileira, os Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná, lócus da pesquisa, as principais fontes. Diante da realidade contraditória em que as Instituições Federais estão inseridas, refletida no seu processo formador, estabelecer uma política não se resume na escritura de metas e ações, pois essas tendem a reproduzir as necessidades da ideologia dominante. Para que essas se efetivem numa perspectiva emancipadora, é necessário que as instituições formadoras, junto às associações e movimentos voltados para os direitos humanos, atuem visando à implosão da hegemonia, contribuindo para que a igualdade da pessoa com deficiência, na sociedade, seja ampliada para além da acessibilidade física, com profissionais qualificados e capacitados para atuarem na formação profissional de forma a suscitar a formação para a vida, na qual se inclui o trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional. Pessoa com Deficiência. Trabalho.

RESUMEN

La historia muestra que la búsqueda por la igualdad de las personas con discapacidad viene gradualmente conquistando más espacio en la sociedad. La influencia de las asociaciones y de los movimientos sociales, nacionales e internacionales tiene contribuido para que el Brasil posea planear políticas públicas para ese segmento. Entre esas políticas están aquellas relacionadas a la Educación y, como una expresión de ellas, tenemos la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, que trajo por la primera vez la enseñanza volteada para las personas con discapacidad, bajo la forma de modalidad direccionada a la enseñanza regular. La modalidad de la Educación Especial tiene la peculiaridad de interponerse en toda la Educación Brasileña, estando presente en la Educación Infantil, en la Primaria y Secundaria, bien como en la Enseñanza de Jóvenes y Adultos, y hasta en la Educación Profesional y Superior. En este trabajo, la investigación tiene como objetivo analizar la formación profesional desarrollada por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, en atención a las políticas de educación pública, direccionada para la persona con discapacidad. En relación a ésta temática se tiene la intención y necesidad de contestar a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se presenta el escenario brasileño con respeto a las políticas dirigidas para la formación profesional de la persona con discapacidad? ¿En qué sentido las legislaciones volteadas para la educación de la persona con discapacidad, orientan las políticas desarrolladas por los Institutos Federales? ¿De qué forma las acciones de inclusión, de estos Institutos, proporcionan el acceso, la permanencia y la conclusión de los cursos para esas personas? Además de esta cuestiones, contribuirían los estudios desarrollados en las reuniones de la Línea de Investigación Filosofía y Sociología de la Educación (FILOS), a cual este trabajo está relacionado, el paradigma de investigación cualitativo, en el abordaje materialista histórica y dialéctica, electo como fundamentación para esta investigación por posibilitar el análisis de los aspectos económicos, políticos y sociales que interfieren en la orientación de las políticas educacionales desarrolladas en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. La técnica de investigación se hace a través de los datos bibliográfico y documental, bien como en la Legislación Brasileña, además de los Planos de Desarrollos Institucional de los Institutos de Brasilia, Pernambuco, Pará, São Paulo y Paraná, locus de la investigación y principales fuentes. Delante de la realidad contradictoria en que las Instituciones Federales están integradas, que se refleja en su proceso formativo, establecer una política no sólo en los escritos de los objetivos y de las acciones, puesto que estos tienden a reproducir las necesidades de la ideología dominante. Para que esas se realicen en una perspectiva emancipadora, es necesario que las instituciones formadoras, junto a las asociaciones y movimientos volteados para los derechos humanos, actúen objetivando a la implosión de la hegemonía, contribuyendo para que la igualdad de la persona con discapacidad, en la sociedad, sea ampliada para allá de la accesibilidad física, con profesionales cualificados y capacitados para actuar en la formación profesional de con propósito de elevar la educación para la vida, en la cual se incluye el trabajo.

Palabras-clave: Educación Profesional. Persona con Discapacidad. Trabajo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cegos e surdos-mudos, por sexo e grupos de idades, com discriminação, para os cegos, da origem do defeito.	28
Tabela 2 - Número de Estabelecimentos públicos de Educação Profissional em Nível Técnico, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006.	45
Tabela 3 - Saldo de empregos por grau de instrução – 2010.	54

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1 - Distribuição de Professores com Curso, de no mínimo 40h, para atender a alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 2006. 46
- Figura 2 - Sinopse das determinações encontradas nas legislações que tratam da educação para as pessoas com deficiência no ensino regular. 68
- Figura 3 - Hierarquia quanto às metas e ações para a inclusão das pessoas com deficiência identificadas nos PDIs analisados. 85

QUADROS

- Quadro 1 - Consideração sobre a Educação Especial no Ensino Regular 47
- Quadro 2- Total de matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino de alunos com necessidades educativas especiais, na educação básica, em que se localizam as Reitorias dos Institutos Federais, agrupados por região político-geográfica. 70
- Quadro 3 - Acessibilidade dos Institutos Federais. 82
- Quadro 4 - Quantitativo de alunos com deficiência. 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCB	- Associação de Paralisia Cerebral do Brasil
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Mundial
CADEME	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PA	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFET-RJ	- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CENEC	- Campanha Nacional de Educação de Cegos
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CESB	- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF	- Constituição Federal
CFE	- Conselho Federal de Educação
CONADE	- Conselho Nacional do Direito da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	- Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência
EAFIC	- Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFMA	- Escola Agrotécnica Federal de Marabá
ENABLE	- Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência
ETB-BSB	- Escola Técnica de Brasília
EUA	- Estados Unidos da América
FEBEC	- Federação Brasileira de Entidade de Cegos
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBC	- Instituto Benjamim Constant
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	- Instituto Federal do Amazonas

IFB	- Instituto Federal de Brasília
IFET	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPA	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
IFPE	- Instituto Federal de Pernambuco
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
IFSP	- Instituto Federal de São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
MORHAN	- Movimento Nacional de Reintegração do Hanseniano
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
NAPNE	- Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educaçãoais Especiais
NID	- Núcleo de Integração de Deficientes
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONEDEF	- Organização Nacional de Entidades de Pessoa com Deficiência Física
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	- Programa de Educação Especial
PNDE	- Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	- Pessoas com Necessidades Especiais
PREAL	- Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC	- Secretaria de Educação Tecnológica
SOB	- Sociedade Brasileira de Ostromizados
TEC NEP	- Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URSS	- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO E TRABALHO	23
2.1 Os primeiros movimentos nacionais	24
2.2 Políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência	30
2.3 O movimento histórico da educação profissional	38
2.4 A fase da qualidade social na perspectiva da formação profissional da pessoa com deficiência	42
2.4.1 Aspectos que devem ser considerados pelo sistema educacional para o atendimento de pessoas com deficiência no ensino regular	46
2.5 A pessoa com deficiência e a igualdade nas relações de trabalho e educação	49
2.5.1 Diretrizes quanto à formação profissional da pessoa com deficiência	53
3. A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	57
3.1 A Estrutura do Programa TEC NEP	60
3.2 A implementação do programa TEC NEP pela SETEC nos Institutos Federais	61
3.3 As Legislações que fundamentam a formação profissional quanto à inclusão	65
3.4 A relação entre as determinações legais e os PDIs.	68
3.5 O processo de escolha dos PDIs para a análise	70

3.6 A análise dos PDIs dos Institutos Federais selecionados à luz da legislação voltada para as pessoas com deficiência.	72
3.6.1 Análise do PDI do Instituto Federal de Brasília	72
3.6.2 Análise do PDI do Instituto Federal de Pernambuco	74
3.6.3 Análise do PDI do Instituto Federal do Pará	76
3.6.4 Análise do PDI do Instituto Federal de São Paulo	78
3.6.5 Análise do PDI do Instituto Federal do Paraná	79
3.7 Ações de inclusão, desenvolvidas pelos Institutos Federais	81
3.8 Síntese dos indicadores para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nos Institutos Federais analisados	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	99

1.INTRODUÇÃO

A investigação referente à formação profissional das pessoas com deficiência¹ de que trata este trabalho, surgiu em virtude dos estudos realizados no curso de Especialização em Gestão e Financiamento da Educação, na UFPA, onde iniciou-se a pesquisa voltada para a profissionalização das pessoas com deficiência.

Na especialização ocorreu a oportunidade de aproximação das discussões com enfoque materialista histórico e, a partir dessas discussões, emergiu a reflexão sobre o programa “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas²” (TEC NEP), desenvolvido no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém, no período de 2004 a 2009.

Entre as diversas ações do programa TEC NEP, na Rede Federal de Educação Tecnológica, uma parte delas ocorre no sentido de promover, à pessoa com deficiência, acesso às instituições de educação tecnológica; condições para sua permanência; e atendimento adequado para que possa concluir os estudos com sucesso.

As reflexões no processo da pesquisa da especialização, e o acesso a diversos documentos oficiais que norteavam as diretrizes para a acessibilidade das pessoas com deficiência, bem como o acesso não só à escola como ao mundo do trabalho, foram aspectos orientadores para a definição do tema referente à pesquisa de mestrado, ou seja, as políticas de educação para a formação profissional da pessoa com deficiência.

¹ A escolha da expressão “pessoa com deficiência” será utilizada neste trabalho em atenção ao Decreto Legislativo 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, que define as pessoas com deficiência como aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Artigo 1).

² A expressão “pessoas com necessidades específicas” nasceu de uma discussão em um evento da Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC, que um dos participantes, deficiente visual, cego, sustentava a idéia de que toda pessoa é especial, o que o diferencia o deficiente é que ele tem uma necessidade específica. A partir de então, as instituições ligadas à SETEC, passaram a utilizar essa expressão nas ações de inclusão.

As preocupações com a profissionalização da pessoa com deficiência tiveram maior atenção do Estado a partir da Revolução Francesa pois, até os primeiros movimentos de revolução (séc. XV), a deficiência era entendida como um fenômeno metafísico e espiritual, diante da qual a sociedade tinha atitudes de intolerância e de punição.

A revolução burguesa também acarretou a mudança da relação do homem com o trabalho, o que Marx sintetiza como a “livre exploração do homem pelo homem” (2009, p. 829). O que antes estava restrito ao domínio do reino, onde os súditos produziam para os senhores feudais, com a revolução burguesa ficou estabelecido o modo capitalista de produção, iniciando a fase das relações entre os donos dos meios de produção e os operários. Nessa relação, os indivíduos que não possuíam os meios de produção, vendiam sua força de trabalho para poder sobreviver.

A partir do período das revoluções se começou a ver a pessoa com deficiência como um indivíduo produtivo. A exemplo disso, Napoleão Bonaparte utilizava soldados que sofreram ferimentos de guerra que os impediam de estar nas linhas de batalha em serviços de apoio, como o de cuidar dos cavalos e outros animais utilizados na guerra. “Essa idéia de reabilitação foi compreendida em 1884 pelo Chanceler alemão Otto Von Bismark, que constitui a lei de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho” (GUGEL, 2008).

Esse movimento foi se fortalecendo e, nesse processo de reconhecimento da igualdade entre os homens, respeitada a sua diversidade, base das discussões da Organização das Nações Unidas (ONU), a pessoa com deficiência também passou a ser foco de discussão através de outras organizações, especialmente da Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (ENABLE); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); e Organização Mundial da Saúde (OMS). Essas organizações contribuíram para a criação de diversos documentos e convenções com o intuito de promover melhores condições para que as pessoas com deficiência pudessem viver dignamente.

No Brasil, apenas no final da década de 1970, aliados a esse movimento mundial, começaram a ocorrer movimentos de mobilização das próprias pessoas com deficiência, forçando o país ao ajuste das suas leis à nova ordem social mundial, voltada para a garantia dos direitos fundamentais e à promoção de políticas

para concretizá-las.

Desde a primeira década deste século, quando o Brasil tinha 183,9 milhões de habitantes e, aproximadamente, 14,5% da população total apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência, conforme dados do Censo Demográfico realizado em 2000. Assim, as pessoas com deficiência vêm conquistando uma série de avanços, entre eles, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (BRASIL, 2007), da qual o Brasil é signatário, promulgando suas orientações e, dentre estas, se encontra o direito à educação profissional.

Outro fator que influenciou o Brasil a atender às exigências das organizações internacionais, diz respeito às condicionalidades para que o país tivesse aprovado os acordos internacionais para a obtenção de financiamentos que manteriam o controle e o poder do Estado, mesmo diante da crise econômica em que o país vivia.

Um exemplo dessas duas influências está na Constituição Federal de 1988, que incluiu determinações e garantias explícitas às pessoas com deficiência que não foram consideradas nas legislações anteriores:

- Competência da União, dos Estados e do Distrito Federal de legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das pessoas com deficiência;
- Competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de cuidar da saúde e assistência pública e proteção;
- Dever do Estado de ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Percentual de cargos e empregos públicos;
- Habilitação e reabilitação para a promoção de sua integração à vida comunitária;
- Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência, sensorial ou mental, treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, Art 206), se reflete na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996, no Art. 59, assegurando ao aluno com deficiência:

- Que os sistemas de ensino proporcionem currículo, métodos, recursos e

organizações específicas para atender às suas necessidades;

- Autoriza a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

Outro aspecto relevante em relação à Constituição Federal de 1988 são as garantias quanto à qualificação, habilitação, reabilitação, acessibilidade para o trabalho, igualdade de salários, asseguradas à pessoa com deficiência (BRASIL, 1988, artigos: 7º, 37, 203, 227, 244). Essas garantias também estão refletidas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao estabelecer que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art 1º, § 2º).

Nesse sentido, o Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora³ de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, orientando as ações para efetivação da inclusão.

Na esteira dos documentos nacionais que passaram a apresentar em seus textos itens direcionados especificamente às pessoas com deficiência, no sentido de que essas tivessem oportunidade de inclusão social, estão os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), que regem as ações dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais).

O estudo dos documentos que tratam da formação profissional da pessoa com deficiência e que orientam essas políticas suscitou as seguintes indagações:

- Como se apresenta o cenário brasileiro no que se refere às políticas voltadas para a formação profissional da pessoa com deficiência?

- Em que sentido as legislações voltadas para a educação da pessoa com deficiência orientam as políticas desenvolvidas pelos Institutos Federais?

- De que forma as ações de inclusão, desenvolvidas pelos Institutos Federais, promovem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos para as pessoas com deficiência?

³ A expressão “portador de deficiência” não é mais utilizado nos documentos oficiais, conforme consta na nota 1 deste trabalho. Neste trabalho, ao referir-me aos textos de documentos será respeitada a expressão utilizada na época da elaboração desses, a fim de possibilitar ao leitor uma referência histórica.

As reflexões feitas visando responder a essas indagações têm o propósito de analisar a proposta da educação profissional desenvolvida pelos Institutos Federais, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa será necessário:

- Descrever o cenário brasileiro diante das políticas públicas de educação profissional voltadas às pessoas com deficiências presentes nas legislações.

- Identificar nos PDIs dos Institutos Federais, nos dados do Censo Escolar 2010 e Censinho TEC NEP 2010, os indicadores que permitem visibilizar a adoção ou não das prescrições e orientações oficiais para a educação da pessoa com deficiência.

- Conhecer as ações de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência desenvolvidas para a promoção do acesso e permanência dos alunos com deficiência nos Institutos Federais, objetivando o sucesso da sua formação profissional.

A intenção dessa pesquisa não é avaliar a gestão dos campi estudados quanto à forma como tratam as questões de educação e profissionalização da pessoa com deficiência. Refletir sobre a proposta de formação profissional para as pessoas com deficiência dos Institutos Federais é necessário para que se construa uma política efetiva de inclusão, política essa que, sendo os Institutos Federais um dos seus executores, podem prestar importante contribuição no sentido de promover a inclusão social e não apenas uma inclusão voltada para os interesses do capital.

O percurso da pesquisa

Na tentativa de contribuir para o desvelamento da realidade aqui estudada, o percurso da pesquisa adotado procura analisar os detalhes históricos, seu desenvolvimento e sua coerência com as propostas dos Institutos.

As relações que se manifestam na vida social e as relações de poder entre as classes ou grupos, como os das pessoas com deficiência, a representação dessas na forma da lei e como elas interferem e se representam no planejamento das instituições aqui estudadas, compõem o processo de análise desta pesquisa.

Dessa forma, o percurso escolhido para a análise do problema tem base na dialética materialista histórica, por se tratar de um estudo sob o plano da

realidade que, sendo essa histórica, pressupõe relações contraditórias e conflitantes, cuja análise revela o desenvolvimento e a transformação dos fatos.

A dialética, na concepção materialista histórica, é compreendida como o método que se sustenta a partir da explicitação dos fenômenos culturais, manifestos por meio da *práxis* do homem histórico.

Kosik orienta que para uma reflexão pautada na dialética é necessário fazer um *detour*, onde “o concreto se torna compreensível através da mediação da parte” (2010, p.36), e para tal, lembra que Marx estabeleceu para o emprego da dialética duas metodologias: a investigação e a exposição.

O método da investigação, primeira parte do emprego do método dialético, detalha a coisa conhecida através da análise das relações dos vários fenômenos que se relacionam com o objeto. Nessa parte o pesquisador procura destruir a aparência que o fenômeno apresenta, a realidade imediata, a fim de buscar a sua essência. A segunda parte do método, denominado de exposição, ocorre quando o pesquisador chega à síntese, desvela a forma crítico-científica da matéria, conclui a investigação e apresenta seus resultados (KOSIK, 2010).

Dessa forma, o materialismo histórico dialético possibilita ao pesquisador a compreensão da totalidade, pois pressupõe que os fatos sociais não podem ser entendidos se considerados isoladamente, por ser resultado das interferências políticas, econômicas, culturais, entre outras.

A técnica de pesquisa utilizada foi a bibliográfica e documental, visando identificar a historicidade que perpassa especificamente a legislação que afeta as políticas de educação e formação profissional, voltadas para as pessoas com deficiência.

A partir da análise dos detalhes históricos foram analisados cinco PDIs dos Institutos Federais, representativos de cada região política-geográfica brasileira, mediante o maior número de alunos com deficiência matriculados nas escolas de ensino regular, conforme dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao censo escolar de 2010.

Os dados do Censo Escolar, do Censinho do TEC NEP, as informações publicadas nos sites dos Institutos analisados e as informações fornecidas pelo Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), quanto às pessoas com deficiência no mercado de trabalho, possibilitaram o confronto dessas informações com as políticas propostas nos

Institutos para essas pessoas.

Para a exposição dessa investigação os resultados foram organizados em seções:

- Na introdução, a proposta é de informar o porquê da pesquisa, seu propósito, como ela foi desenvolvida e sua relevância.
- A seção “A pessoa com deficiência no contexto brasileiro: relações de educação e trabalho” tem por proposta apresentar, com base no levantamento bibliográfico e documental, recortes da história brasileira quanto à política educacional e de trabalho para as pessoas com deficiência, apontando, por meio dos fundamentos teóricos de Nicos Poulantzas, as mudanças nas políticas públicas quanto ao encaminhamento dessas pessoas conforme os interesses do Estado.
- “A inclusão dos alunos com deficiência nos Institutos Federais” será tratada na terceira seção, na qual será apresentada a relação entre as normas que apresentam as orientações do Estado para o desenvolvimento das políticas públicas de educação, dirigidas à formação profissional da pessoa com deficiência e como elas se apresentam nos Institutos analisados. Para tanto, foram analisados cinco PDIs, representativos de cada região político-geográfica brasileira, quanto ao número de estudantes com deficiência, segundo dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao Censo Escolar de 2010, dados do Censo Escolar referentes à acessibilidade das Instituições e dados do Censinho TEC NEP 2010.
- Nas “Considerações Finais” é apresentada a síntese de todo o trabalho desenvolvido, apontando as principais reflexões quanto à condução das políticas inclusivas nos Institutos Federais, expondo o caráter contraditório da realidade, que reproduz a ideologia dominante direcionada aos interesses do capital, concluindo ser necessário suscitar aspectos na formação, que contribuam para que a pessoa com deficiência tenha, além da acessibilidade física, aspectos que auxiliem na desconstrução dessa hegemonia.

2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: RELAÇÕES DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Descrever de forma crítica recortes históricos do cenário brasileiro quanto às políticas públicas de educação voltadas para as pessoas com deficiência, implica que se retomem fatos históricos do período do império, passando pelas primeiras políticas públicas promovidas por Juscelino Kubitschek, em 1957, para então chegarmos às políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho na atualidade.

A concepção que fundamenta o arcabouço teórico deste estudo tomou como base as reflexões de Poulantzas (2000), sobre o poder do Estado, que monopoliza a separação das massas por meio da articulação da escrita, típico do Estado capitalista, que se organiza, se legitima e se formaliza, utilizando-se do saber-poder para estabelecer essa separação. Outros autores como Sztompka (2005), Jessop (2009) e Arrais Neto (2002, 2006), também contribuíram para as reflexões quanto às relações entre o Estado e o grupo das pessoas com deficiência .

As discussões envolvendo a trajetória histórica da pessoa com deficiência, para sua inclusão no mundo do trabalho, foram tratadas tendo por fundamento a bibliografia de autores como Jannuzzi (1992, 2006), Mazzotta (2005), Pessotti (1984), que também fazem reflexões contextualizadas quanto ao papel do Estado neste processo de inclusão.

No decorrer da história tem-se o papel das instituições que promovem a formação profissional na rede regular de ensino, e é possível observar o quanto o fator econômico interfere no percurso pedagógico dessas instituições, as “reviravoltas políticas” que, como disse Poulantzas (2000), não representam uma incapacidade do Estado ou de uma falta de coerência; ao contrário, ela é necessária num contexto capitalista para que o Estado mantenha sua estrutura, assim como as influências de um mundo globalizado, onde os interesses do capital se apropriam dos interesses das classes para fortalecer as relações de poder.

Não obstante a isso, se encontram os movimentos que se constituíram oficialmente a partir de 2006 e que promovem na sociedade discussões afetas aos direitos das pessoas com deficiência.

2.1 Os primeiros movimentos nacionais

O estudo da primeira Carta Magna com o objetivo de apresentar um pouco da história da pessoa com deficiência no Brasil, revela que a mesma não percebia a pessoa com deficiência como um sujeito que tem condição de expressar sua vontade.

A primeira Constituição, outorgada por D. Pedro I, em 1824, trouxe no Art. 8º, Inciso I, a suspensão dos direitos políticos daqueles que tinham incapacidade física ou moral⁴, apresentando um caráter discriminatório quanto à pessoa com deficiência, deixando claro na lei que aqueles indivíduos não tinham autorização para participar da vida política do país.

Acreditar que a incapacidade física ou moral dessas pessoas era o principal motivo para sua exclusão da vida política, é um ledor engano, pois na mesma Constituição estava determinado que o direito político era definido pela quantidade de réis que o indivíduo tinha.

O eleitor para ser reconhecido devia ter bens que representassem uma determinada quantia em dinheiro (100 mil réis de renda anual). Os bens eram vistos como símbolo de poder político, reflexo das idéias liberais que tomaram força a partir da Independência do Brasil e influenciaram a economia e a política, que tinham como principais articuladores os fazendeiros e senhores de escravos que, ao libertarem-se do jugo de Portugal, expandiram suas relações comerciais e ampliaram o poder legislativo (COSTA, 1999).

Neste contexto, uma pessoa que não possuísse bens, como os deficientes, mulheres, crianças e escravos, não eram reconhecidos como pessoas de interesse para o Estado, não tinham espaço na política do país para manifestarem suas opiniões e, por não disporem do poder do voto, suas necessidades não eram ouvidas e muito menos respeitadas.

⁴ A incapacidade moral estava relacionada aos deficientes mentais, por se entender que tinham dificuldade ou incapacidade de julgamento.

Esse fato caracteriza muito claramente o momento político da época, momento em que uma legislação foi escrita não porque representasse o povo, mas por imposição de interesses por parte dos proprietários de terra e comerciantes. A discussão entre o que é moral e o que é direito (MARX, 2005), é adequada a esse contexto, pois revela que o homem muitas vezes compactua com as leis por estas estarem representando ritos formais que envolvem o seu mundo egoísta, justificando suas ações políticas e não por elas serem justas ou atenderem às necessidades de uma nação.

No Brasil, a discussão da pessoa com deficiência, como um indivíduo que faz parte da sociedade e, como tal, tem o direito de receber o apoio do governo necessário para seu desenvolvimento estava, naquela época, pautada em iniciativas particulares. As idéias humanistas defendidas na Europa e Norte da América, reflexos da influência da Revolução Francesa, até então não afetavam as decisões do governo imperialista brasileiro.

O Estado brasileiro apresentava ações relacionadas aos interesses particulares em que “ora a face-homem, ora a face-fera se coloca ao lado das classes” (POULANTZAS, 2000, p. 10), atendendo a propósitos específicos. Essa característica das relações das classes é também apresentada por Sztompka, ao descrever o que Marx trata por “contradição de classe”:

[...] quando ocorre a contradição objetiva entre os interesses entre os que têm e os que não têm: quando mais amplamente são concretizados os interesses e satisfeitas as necessidades dos possuidores, mais difícil se torna a realização dos interesses e a satisfação das necessidades dos não-possuidores (2005, p.294).

Dessa forma, no período regido pelo Imperador Pedro II, algumas pessoas que tinham interesse particular, e que participavam do seu círculo de relações, conseguiram sensibilizá-lo quanto à educação das pessoas com deficiência, o que provocou ações do Império no sentido de que fossem tomadas algumas providências.

O primeiro ato oficial foi a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC), na época, 12 de setembro de 1854, denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A Instituição foi criada graças ao trabalho desenvolvido por Álvares de Azevedo, professor, cego, que cuidou da educação da filha, cega, do médico da família imperial, o que despertou grande interesse do Ministro do Império, o

Conselheiro Couto Ferraz, que influenciou D. Pedro II para a criação do Instituto (MAZZOTTA, 2005).

Mazzotta (2005), também relata que D. Pedro II além de se sensibilizar com ao trabalho desenvolvido por Álvares de Azevedo, acolheu em 1856 as idéias do Prof. Ernesto Hüer, cidadão francês, que desejava fundar uma escola para surdos-mudos⁵, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No período de 1854 a 1956, conforme pesquisa desenvolvida por Mazzotta (2005), existiram poucas ações públicas para o atendimento das pessoas cegas e surdos-mudos. Especificamente em 1872, apesar de haver no Brasil uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, o IBC atendia apenas 35 cegos e o INES, 17 surdos. Quanto a outras deficiências, físicas ou mentais, nem mesmo as pesquisas domiciliares de 1872, 1900 e 1920 buscaram informações referentes ao número de pessoas com outros tipos de deficiência, relevando o descompromisso público com aqueles indivíduos.

Com o fim da Primeira Guerra (1918) e a ascensão do movimento operário, que em virtude da expansão industrial fomentava a imigração de europeus, em sua maioria italianos e espanhóis (GONDRA, 2003), que vinham para o Brasil em busca de emprego e melhores condições de trabalho, estes trouxeram consigo novas ideologias que passaram a permear os discursos políticos.

Nesse movimento de discussões políticas, as associações dos profissionais, como médicos, psicólogos e professores, que também buscavam desde o século XIX seu reconhecimento como classe, com poder político, ganharam força.

A classe médica buscava se firmar no contexto político, visando fortalecer sua importância nas ações do Estado. A conquista desse espaço, com o reconhecimento do Estado do poder das ações médicas como valor político (COSTA *apud* GONDRA 2003, p. 216), possibilitou o aumento das instituições que atendiam às pessoas com deficiência. Esse movimento promoveu, também, os estudos

⁵ Serão mantidos os termos utilizados nas pesquisas, a fim de manter a fidelidade à compreensão das deficiências no período da pesquisa domiciliar.

voltados para as diversas formas de deficiência, que foram gradativamente ganhando espaço nas discussões das políticas públicas.

No período de 1874 a 1929 ocorreu um aumento no número de instituições para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, concentradas nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Amazonas, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Os registros mostram que a assistência aos deficientes mentais começou em 1874, no Hospital Juliano Moreira, em Salvador (JANUZZI, 2006).

As discussões promovidas pela classe médica levaram os governantes gradativamente a tomar posicionamento quanto às políticas voltadas para o cidadão com deficiência, passando inclusive a tratar de questões quanto à profissionalização e aos regimentos das instituições afins.

Nesse período, a visão da pessoa com deficiência estava ainda muito relacionada às discussões de ordem terapêutica; dessa forma, as políticas implementadas não se preocupavam com os direitos sociais daqueles indivíduos, apesar de já haverem algumas leis que davam inclusive direitos políticos às pessoas com deficiência.

Esses fatos históricos estão longe de significar que o Estado passou a ver o deficiente como um ser político, haja vista que essas pessoas ainda não estavam organizadas em grupos e muito menos pertenciam a uma classe fundamentada no poder econômico ou de exploração o que, conforme análise de Poulantzas (2000), são as bases para uma classe se firmar de alguma forma como significação política.

Um exemplo dessa falta de significação política ocorreu em 1922, quando o então Presidente da República Epitácio Pessoa, em uma mensagem ao Congresso Nacional, demonstra sua preocupação quanto às condições de estudo e trabalho, para as pessoas com deficiência, promovidas pelo IBC. Destaca o preceito liberal em que o dever do governo é o de oferecer oportunidades, não importando os demais fatores que contribuem para a efetivação do objetivo daquela ação, como a conscientização dos empregadores da capacidade profissional do deficiente visual, fator que contribuiria para sua contratação.

O quadro dos ofícios ensinados no Instituto é pequeno e insuficiente. As contingências da cegueira restringem a atividade do cego a umas tantas ocupações, dentro das quais, ainda assim, eles têm que lutar

desvantajosamente com a concorrência dos videntes. Por isso a vida profissional do cego em todos os países é difícil e precária (BRASIL, 1987, p.81)

Foi apenas em 1934, com a promulgação da nova constituição, com a garantia do voto universal e secreto, e retirada a menção à perda dos direitos políticos dos que possuíam deficiência física, é que foi possível, para a população com deficiência, o exercício político do voto, fortalecendo sua organização, e passando a ser observada pelos que organizam o rumo das ações dos governantes.

Em virtude da possibilidade das pessoas com deficiência expressarem por meio do voto suas necessidades é que o Estado se preocupou em identificar quem eram essas pessoas.

Assim, o Censo Demográfico de 1940 procurou identificar melhor essa população brasileira, o que levou ao detalhamento quanto àqueles que eram deficientes sensoriais. As questões investigadas especificavam, além da faixa etária, a forma como foi adquirida a deficiência das pessoas cegas, dos surdos-mudos, acrescentando, também, a categoria surdos-mudos cegos. O Censo de 1940 indicou 60.482 pessoas cegas, 36.455 surdos-mudos, e 219 surdos-mudos cegos.

Tabela 1- Cegos e surdos-mudos, por sexo e grupos de idades, com discriminação, para os cegos, da origem do defeito⁶.

Defeito físico	Totais			Pessoas de 0 a 29 anos					
				De 0 a 9 anos		De 10 a 19 anos		De 20 a 29 anos	
	Total	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Cegos	60482	31164	29318	1728	1291	2729	2103	3205	2559
De nascença	6317	3461	2856	609	507	878	681	677	511
Por doença	39184	18977	20207	749	534	1228	946	1514	1184
Por acidente	12717	7657	5060	305	205	539	392	910	796
Com a origem do defeito não declarada	2264	1069	1195	65	45	84	84	104	68
Surdos-mudos	36455	19325	17130	3048	2489	5153	4446	4495	3777
Surdos-mudos cegos	219	117	102	20	25	26	15	17	6

Fonte: Brasil, 1950, p. 62.

Nota: Total da população segundo o Censo Demográfico de 1940: 10 112 061

⁶ Foram mantidos os termos utilizados no relatório do Censo de 1940, como mais uma informação quanto à compreensão do indivíduo com deficiência na época.

A expansão das instituições que atendiam às pessoas com deficiência continuou a ocorrer, chegando a 1950 o número de cinquenta e quatro instituições de ensino especial e onze instituições especializadas (MAZZOTTA, 2005). Foram também realizados cursos para especialização de professores, a fim de suprir a necessidade de pessoal capacitado nessa área.

Com base no livro “A educação nas mensagens presidenciais - 1890 1986.” (BRASIL, 1987), é possível observar que, apesar das ações de capacitação para os professores, o ensino especial voltado para a pessoa com deficiência não ocorria da mesma forma que o ensino regular; ele fazia parte do ramo que tratava do ensino supletivo, então denominado ensino emendativo⁷, um sistema de ensino à parte.

Outro fato que mostra tratamento desigual é na efetivação da ação básica dos direitos políticos do indivíduo, o voto. Apesar de que desde a Constituição de 1934 não havia mais a restrição às pessoas com deficiência de exercerem seus direitos políticos, Getúlio Vargas, em 1954, sugere que seja viabilizado o voto para o indivíduo cego, enfatizando que esse seria um “grande passo para a sua recuperação social” (BRASIL, 1987, p. 233), o que demonstra a falta de políticas públicas que viabilizassem o exercício da cidadania das pessoas deficientes pois, apesar de já terem adquirido constitucionalmente seus direitos políticos, não tinham condições de exercê-lo.

A relação entre o econômico, o político e o ideológico como manutenção do poder, define as relações entre as classes sociais e os grupos que as compõem. Essas relações determinam objetivamente a forma de conduta político-ideológica dos grupos diante do poder do Estado que, no caso do grupo das pessoas com deficiência, naquele período era quase nula, sendo expressa apenas por interesses particulares que não o representava.

A análise do discurso político e das políticas públicas revelam a forma ilusionista como eram tratados os direitos das pessoas com deficiência, dando a

⁷ O termo “ensino emendativo” foi definido na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação a para padronizar o ramo do “ensino supletivo”, que integrava o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum”, destinava-se a “anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos)”; “anormais de conduta”, isto é, menores “delinquentes, perversos, viciados” e “anormais de inteligência”, que não são conceituados. Jannuzzi (1992).

impressão àquele grupo que seus direitos estavam sendo conquistados porém, para que esses direitos fossem efetivados, necessitavam de grande envolvimento o que começou a ocorrer, segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2010b), a partir da década de 1970.

2.2 Políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência

O movimento no Brasil quanto às políticas que promovessem melhores condições de saúde e educação para a pessoa com deficiência ainda não era pauta dos governos brasileiros até o governo de Juscelino Kubitschek, em 1957, que passou a promover nacionalmente as Campanhas (MAZZOTTA, 2005) que visavam a ampliação do atendimento educacional às pessoas deficientes, numa perspectiva assistencialista e terapêutica.

Foram criadas em seu governo diversas campanhas: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Essas ações do governo federal podem ser consideradas como as primeiras ações de política pública orientadas especificamente para as pessoas com deficiência.

Juscelino também defendeu o programa de ensino emendativo que deveria, além de ampliar o acesso à educação da pessoa com deficiência, promover o “levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida, oferecimento de oportunidades de trabalho” (JANNUZZI, 2006, p. 71).

Das campanhas surgiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que, segundo palavras do então Presidente Ernesto Geisel, em 1975, tinha por objetivo promover “em todo o território nacional [...] a expansão e melhoria do atendimento aos deficientes mentais e físicos, da visão e audição, bem como aos superdotados, visando à sua progressiva integração social” (BRASIL, 1987, p.442). Essa ação não significava que o Estado iria assumir totalmente a Educação Especial. Havia, também, um projeto de assistência técnica e financeira às instituições especializadas filantrópicas e privadas que, desde 1945, segundo estudos de MAZZOTTA (2003), atendiam àqueles que “devido ao grau de

excepcionalidade”, não podiam frequentar escolas comuns.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a ter um capítulo dedicado à educação de excepcionais⁸, foi a LDB nº 4024/1961, que nos artigos 88 e 89 orientam o seu enquadramento “no que for possível” ao sistema geral de educação e o apoio dos poderes públicos às iniciativas privadas quanto à educação dos excepcionais, distanciando a responsabilidade do Estado nesse processo.

A LDB nº 4024/1961 e as Campanhas, apesar de expressarem a construção histórica para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência,

[...] em termos de deficientes atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente favorecidos (JANNUZZI, 2006, p. 136).

Outra observação no que se refere à influência de um grupo no Estado está no quanto a economia leva em consideração suas necessidades. Jannuzzi (2006) comenta não ter encontrado em seus estudos relação entre a educação da pessoa com deficiência e o plano econômico brasileiro até a década de 1970, quando os princípios do trabalho parcelado, taylorismo⁹, passaram a ser utilizados pelas instituições que atendiam às pessoas com deficiência, que as treinavam para tarefas específicas e repetitivas, como separar pequenas peças, colar envelopes, montar caixas, atividades que não geravam rentabilidade às empresas.

Com a LDB nº 5692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e regulariza o ensino profissionalizante, em decorrência do desenvolvimento da indústria no país, fica estabelecido que a educação deve: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º). Essa visão tecnicista da Educação conduz à necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento das pessoas com deficiência voltados para o

⁸ Respeitados os termos utilizados para se referir à pessoa com deficiência no período.

⁹ A contratação de pessoas com deficiência para tarefas específicas na indústria pode ser exemplificada com Henry Ford, que pôs em prática o taylorismo, inovando em alguns aspectos na forma de produção criando o fordismo. Ford dividiu minimamente as atividades de sua indústria automobilística, chegando a identificar que 670 delas poderiam ser realizadas por homens sem as duas pernas, 2.637 por homens de uma só perna, 2 prescindiam-se os dois braços, 715 de um braço, e em 10 casos o trabalho podia ser realizado por cegos (FORD, 1921) [tradução minha].

trabalho.

Nesse período, é importante a mão de obra das pessoas com deficiência, a fim de liberar os outros trabalhadores para atividades mais produtivas e essenciais para a produção, deixando para as pessoas deficientes atividades que não tinham impacto econômico.

O Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 848/1972, que explicitava "a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos [então denominados] excepcionais", passou a orientar as atividades do CENESP, como resultado do movimento das instituições assistencialistas, promovendo, por meio do Fundo de Educação Especial, a capacitação de profissionais para o atendimento aos excepcionais.

Nessa época, década de 1970, as políticas públicas fortaleciam a idéia de "políticas especiais", em virtude das ações serem muito mais voltadas para a formação dos técnicos de educação do que para a formação dos docentes, sugerindo uma abordagem mais voltada para o atendimento e treinamento do que para a educação das pessoas com deficiência, privilegiando a assistência e/ou a reabilitação (MAZZOTTA, 2005), que muito bem atendiam à realidade econômica da época.

O Presidente João Figueiredo, em 1982, ao tratar do atendimento à educação especial em mensagem ao Congresso, destaca entre as ações da CENESP:

[...] a implantação de espaços culturais integrados, nos quais os deficientes e a comunidade possam desenvolver o seu potencial criativo e a sua capacidade de absorver a realidade que os cerca; a implementação de centros de produção de material especializado e a distribuição de bolsas de trabalho (BRASIL, 1987, p. 498).

É importante observar que, naquele período, estavam ocorrendo no cenário mundial discussões referentes à integração da pessoa com deficiência na sociedade, que resultaram nas seguintes declarações: Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971) e Declaração dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (1975), que apresentam em seus textos a proposta de integração, visando uma "vida social normal" para o deficiente.

No Brasil, conforme estudos realizados em 2006, pelo Programa de Educação Especial (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(UNIOESTE), foram identificados vários movimentos em relação aos deficientes, em virtude dessa demanda não atendida, de interesse social específico, principalmente a partir da década de 1980, a saber: Organização Nacional de Entidades de Pessoa com Deficiência Física (ONEDEF), Movimento Nacional de Reintegração do Hanseniano (MORHAN), Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), Sociedade Brasileira de Ostomizados (SOB), a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB) e a Federação Brasileira de Entidade de Cegos (FEBEC). Os estudos da PEE (2006) fazem referência à conclusão de Gohn no texto, “Educação Não Formal e Cultura Política: Impacto Sobre o Associativismo do Terceiro Setor”, o qual revela

[...] uma mudança substancial no modo de organização e no conteúdo das reivindicações (ou proposições) dos movimentos sociais dos anos noventa, com o deslocamento do plano econômico para o plano da cultura, a autora demonstra que “O cenário da mobilização e organização da sociedade civil também mudou substancialmente nos anos 90. Os movimentos que resistiram estão colocando ações mais defensivas do que reivindicativas e adquirindo também outra natureza, atuando mais no plano da cultura, na busca de valores identitários, no plano da moral, do que no plano econômico” (GOHN *apud* PEE, 2006, p. 188).

Este processo de mobilização formou duas propostas no interior do movimento, que deram origem à Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituída pelo Decreto n.º 93.481/1986, e ao Conselho Nacional do Direito da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), criado pelo Decreto n.º. 3.076/1999. A criação desses dois órgãos, na estrutura do governo federal, “ao mesmo tempo em que atende à reivindicação do movimento acaba também atraindo o segmento para dentro da estrutura do Estado, comprometendo a sua autonomia e as lutas políticas reivindicatórias” (PEE, 2006, p. 198).

Dessa forma, o processo histórico visto até aqui revela o quanto o movimento social das classes, e dos grupos, não ocorre de forma relacionada diretamente à vontade do homem ou de um grupo; ao contrário, ele é que orienta e conduz a vontade do homem. O tempo histórico-social ocorre independente dos anseios do indivíduo; ele advém de uma história anterior, que influencia ativamente o momento histórico atual (MARX e ENGELS, 2002; MARX, 2009).

Isso não deixa por menos as conquistas dos grupos que buscam a igualdade de direitos para a pessoa com deficiência e a força do individual em relação ao Estado é uma forma de representação que, por mais imbricada de

interesses contraditórios entre as classes dominantes e as classes dominadas, não deixa de ser uma marca das lutas e resistências populares dos grupos diante do Estado (POULANTZAS, 2000; SZTOMPKA, 2005)

A “abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado” (CHAUÍ, 1999, p. 363), diante do estreitamento entre as relações mundiais provocado pela globalização, contribuiu para que as minorias se reconhecessem em suas dificuldades e necessidades, independente do espaço geográfico em que estivessem vivendo. O homem passa a perceber o quanto o rumo da história está relacionado com a compreensão que temos do momento presente, no sentido de descobrir novas possibilidades.

Marx e Engels ao escreverem o “Manifesto do Partido Comunista” já previam as mudanças que as relações entre os mercados provocariam na cultura dos povos, não só quanto à troca de produtos para a produção industrial, mas também o fato de que “os produtos intelectuais de cada nação tornar-se-iam patrimônio comum” (2002b, p. 49).

Assim, os movimentos voltados para a pessoa com deficiência, na busca de uma sociedade que respeite as diferenças, e que reconheça todos os indivíduos com deficiência como seres humanos que têm direitos e deveres perante a sociedade em que vivem, passaram a discutir mundialmente essas diferenças, por meio das diversas organizações internacionais.

A exemplo disso, destaca-se a “Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência” que, ao solicitar a adoção de medidas para apoio e proteção, diz:

As pessoas portadoras de deficiências têm direito de que suas necessidades especiais sejam levadas em consideração, em todas as fases do planejamento econômico-social do país e de suas instituições (ONU,1975).

As convenções e orientações assinadas pelos dirigentes de diversos países geraram um movimento de intervenção política nos países consignatários, refletindo-se em leis, decretos e outras normas que orientam a direção das políticas públicas.

Bottomore lembra que Marx traz o direito como “parte da superestrutura, um reflexo das concepções, das necessidades e dos interesses de uma classe dominante” (2001, p. 109), e que esse tipo de sociedade ainda não evoluiu de forma

a possibilitar e afirmar que o indivíduo “contribuía com ela segundo as suas possibilidades e receba de acordo com as suas necessidades” (idem).

Assim, apesar das convenções e documentos em que estão expressos os direitos das pessoas com deficiência serem objetivos, quanto ao que se espera dos Estados, é importante ressaltar que eles só ocorrerão por meio das ações das políticas desenvolvidas exigidas e fiscalizadas pela sociedade.

Essas ações, segundo Poulantzas (2000), não podem ser analisadas desvinculadas do fato de que o Estado, na sua forma capitalista, usa as Leis para conduzir as classes populares e os grupos sociais, a fim de atingir os interesses individuais, que servem não somente ao interesse da nação popular mas, também, aos interesses de longo prazo dos detentores do poder.

Numa perspectiva liberal a sociedade só existe quando é efetivado o contrato-social. Nele, os limites são estabelecidos e sem contrato o homem não vive em sociedade; vive em estado de natureza. Por meio do contrato-social o homem cede ao Estado poderes para que esse estabeleça as leis e firme regras para todos os cidadãos (CHAUÍ, 1999).

No Brasil, o poder está dividido entre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Cada qual tem sua legitimidade e procedimentos conforme estabelece a Constituição Brasileira de 1988, que devem dar publicidade aos seus atos a fim de que a sociedade acompanhe e se manifeste quanto a estes. Quando o Brasil é consignatário a uma convenção internacional, o Estado desempenha um papel essencial nas relações de dominação/subordinação, articulando os poderes das classes e dos grupos com os interesses políticos e ideológicos. Assim, o Estado,

Também organiza e sanciona *direitos reais* das classes dominadas (claro que investidos na ideologia dominante e que estão longe de corresponder em sua aplicação à sua forma jurídica) e comporta os compromissos materiais impostos pelas lutas populares às classes dominantes (POULANTZAS, 2000, p. 82) [grifos do autor].

Dessa forma, a legalidade não significa que todos terão direito ao que se apresenta na Lei pois, no Estado liberal, os interesses econômicos interferem diretamente nas ações do Estado, e o indivíduo que apenas possui sua força de trabalho ou o grupo que não tem poder político, poderão ser conduzidos a um entendimento ilusório das ações públicas, diante do poder do Estado que atua juntamente com a economia capitalista.

As associações e os movimentos sociais devem refletir sobre os atos do Estado, a fim de desvelar o que está escondido por trás da pseudoconcreticidade, da realidade aparente (KOSIK, 2010), que muitas vezes se mostra aparentemente de acordo com os interesses desses grupos.

É importante observar que a própria ONU, durante a preparação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a elas se referia como um grupo consumidor, mesmo que essa realidade atingisse apenas a um pequeno número de pessoas, revelando a contradição existente entre os que têm suas necessidades satisfeitas e os que não têm (PEE, 2000).

Kosik (2010) trata essa relação como um fetiche que nesse caso se apresenta sob a forma da legalidade, cujo discurso traz a igualdade de oportunidades e uma sociedade inclusiva para todos, negando a realidade que sonega o acesso à satisfação das necessidades a todos os indivíduos, deficientes ou não.

No rumo dessas relações conjugadas e com o avanço das discussões internacionais, especialmente na Europa, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira são delineadas e promulgadas, orientando as políticas de educação condizentes ao contexto político e econômico de cada época.

Em 1985, na Nova República, a CENESP elaborou um plano intitulado “Educação Especial – Nova Proposta”, sob a participação conjunta do governo e da sociedade, pautado nos seguintes princípios norteadores:

[...] *participação* (envolvimento de todos os setores da sociedade), *integração* (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), *normalização* (possibilitar a vida tão normal quanto possível), *interiorização* (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e *simplificação* (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade) (MAZOTTA, 2005, p. 102) [grifos do autor].

A Nova Proposta apresentava, entre as suas linhas de ação, uma especificamente voltada à inserção, das pessoas com deficiência, no trabalho, por desenvolver programas específicos para o seu preparo profissional, visando sua integração na força de trabalho (MEC/CENESP *apud* MAZOTTA, 2005). Dessa forma, o treinamento que antes estava camuflado por uma proposta de reabilitação, tornou-se oficialmente reconhecido.

Nos anos 90, “quando os interesses políticos nacionais sofreram interferência das organizações internacionais que estavam controlando o capital no mundo através de políticas neoliberais” (RAMOS, 2003, p. 121), a educação no Brasil e na esteira a Educação Especial, passam a ter um novo direcionamento. Na época, o Brasil e outros países em desenvolvimento, em virtude da crise financeira e da inflação descontrolada, foram obrigados a solicitar financiamento das organizações internacionais. O país, para receber este provimento, deveria se comprometer a atingir metas, conforme cita Ramos:

À proporção que os diversos países eram “obrigados” a pedir empréstimos ao [Fundo Monetário Internacional] FMI, acabavam submetendo-se a uma série de medidas impostas e enquanto aceitavam os recursos do Banco Mundial (BIRD) tinham que acatar suas “condicionalidades”, o que significava adotar o programa “sugerido” (RAMOS, 2003, p. 125).

Poulantzas (2000) diz que o Estado muitas vezes desenvolve suas ações exacerbando o caráter repressivo e ideológico, agindo diretamente na economia e consentindo compromissos aparentemente impostos pelas classes dominadas às classes dominantes, organizando e sancionando direitos das classes dominadas. Porém, todo esse processo é investido de ideologia do grupo dominante.

Esse movimento nada mais é do que uma forma de controlar as classes dominadas. Mesmo apresentando um caráter essencialmente político, seu propósito visa à manutenção da coesão social de forma “democrática” (JESSOP, 2009).

Assim, as metas traçadas por essas organizações internacionais eram orientadas no Brasil pelo Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe¹⁰ (PREAL). Segundo Maués (2003), os países que fazem parte do PREAL deveriam desenvolver estratégias, programas e projetos, tendo por base quatro eixos de políticas: Gestão, Equidade e Qualidade, Aperfeiçoamento de Professores e Financiamento. Dessa forma, as políticas públicas, a partir da década de 1990, tomaram um caráter estratégico, a fim de favorecer o governo a obter aprovação dos acordos de financiamento com as organizações internacionais.

O Eixo “Equidade e Qualidade” tem, entre suas estratégias, a de favorecer a determinação positiva para grupos vulneráveis, o que contempla as pessoas com deficiência, e coaduna com a discussão desenvolvida na Conferência

¹⁰ Os países que fazem parte são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, e Uruguai.

Mundial sobre Necessidades educativas especiais, em Salamanca, na Espanha, em 1994, realizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO).

Nessa conferência, foi escrita a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, assinada por oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais. Trata de uma nova perspectiva para a educação especial, voltada à percepção de que a “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (UNESCO,1994).

O fato intensificou no Brasil as discussões sobre o movimento pela escola inclusiva levando a LDB nº 9394/1996 à determinação de que o aluno com necessidades educativas especiais deve ser atendido preferencialmente na rede pública de ensino.

A influência das discussões internacionais na legislação brasileira, nesse momento, quanto à pessoa com deficiência, mostra o quanto os interesses econômicos trazem em seu lastro os interesses específicos da ideologia dominante. Essa, segundo Poulantzas (2000), compreende mudanças nos hábitos, costumes, no conjunto de práticas sociais, por meio das quais o Estado organiza os grupos em favor do poder público.

Faz-se presente, também, nesse movimento, os avanços obtidos pelas associações de pessoas com deficiência em busca da diminuição entre o direito proclamado e a realidade, fato que tem levado uma parcela das pessoas com deficiência a sair da condição de indivíduos assistidos para cidadãos em busca dos seus direitos.

2.3 O movimento histórico da educação profissional

A influência da economia no Estado gerou movimentos que levaram a mudanças na perspectiva das relações estabelecidas entre a sociedade e a pessoa com deficiência. Estas mudanças afetaram não só as relações de trabalho, como também a forma da escola atuar junto a essas pessoas.

As pessoas com deficiência ficavam isoladas, institucionalizadas e o discurso formal justificava o isolamento para proteger tanto a pessoa com deficiência das dificuldades de se viver em sociedade, deixando-a aos cuidados de alguma entidade, quanto para proteger a própria sociedade dessas pessoas, em virtude do risco em potencial que naquela época acreditava-se que elas representavam (BRASIL, 2002).

Diante do fato de muitos soldados voltarem das guerras com alguma deficiência, para que essa mão de obra fosse reabsorvida, foi necessário que o Estado cuidasse de promover uma forma de reabilitá-los, pois não era conveniente isolar tantos homens que poderiam empregar sua força de trabalho em instituições que iriam apenas consumir os recursos do Estado.

Essa mudança de paradigma, quanto à visão da pessoa com deficiência, favoreceu o desenvolvimento de diversas atividades terapêuticas e pedagógicas (JANNUZZI, 1992), possibilitando a reinserção daqueles indivíduos no mercado de trabalho, já que na maioria das vezes não voltavam apenas com deficiências físicas ou sensoriais das guerras, mas sim, se ressentiam de condições emocionais e mentais para retornar a uma vida voltada para o trabalho produtivo.

Num segundo momento também foi observada a necessidade de, além de reabilitar aqueles jovens para atender às necessidades dos detentores dos meios de produção, qualificá-los e capacitá-los para que pudessem atender às necessidades do mercado.

É possível identificar, nesse movimento, que as pessoas com deficiência saíram da condição de marginalização social em que ficavam isoladas do convívio com o restante da sociedade, para uma condição de marginalização dentro do sistema capitalista, tornando-se mão de obra excedente, contribuindo para o controle social exercido pelo Estado e pelos detentores dos meios de produção.

No contexto brasileiro, a história da formação profissional está intimamente ligada ao desenvolvimento econômico do Estado brasileiro, a fim de responder aos interesses e demandas da classe dominante, visando à conquista de mercado e ao poder político.

Dessa forma, foi no período republicano, diante da necessidade do Estado de garantir mão de obra qualificada para atender às manufaturas, que

ocorreu a criação de uma escola voltada à formação para o trabalho.

Assim, começou oficialmente a história da educação profissional no Brasil, em 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices, que viabilizavam ao Estado indivíduos aptos para o trabalho e favoreciam a manutenção do controle social, dando uma ocupação àqueles “desfavorecidos da fortuna”¹¹, os quais Manfredi (2002) retrata como meninos em estado de mendicância, órfãos e desvalidos, que eram a essas escolas conduzidos.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram fundadas em dez províncias brasileiras e ofereciam aprendizagem de um ofício e instrução primária, seguindo os padrões de hierarquia e disciplina militar. Nessas escolas, apesar de serem políticas de Estado, durante os três anos em que os alunos nelas viviam e recebiam instrução, os trabalhos por eles desenvolvidos nas oficinas financiavam sua estadia e aprendizagem. Parte desse valor também era guardado como um pecúlio, que o aluno recebia ao se formar (MANFREDI, 2002).

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, mudança que ocorreu em virtude do Brasil ter passado de uma economia fundamentada na atividade agroexportadora para a industrial. Assim, a mudança na escolarização dos “desfavorecidos de fortuna” era necessária, tendo em vista o novo perfil de desenvolvimento econômico do país, atendendo às necessidades de um Estado capitalista moderno. Nesse momento, conforme histórico apresentado pelo MEC (BRASIL, 2002), o ensino profissional passa a ser vinculado à estrutura do ensino do país, propiciando aos alunos das Escolas Industriais e Técnicas a possibilidade de continuidade dos estudos.

Na década seguinte, com a entrada no Brasil da indústria automobilística e os investimentos do Estado em infraestrutura, especialmente energia e transporte, a formação profissional teve um novo direcionamento, passando as Escolas Industriais e Técnicas à condição de autarquias, com autonomia didática e de gestão, recebendo a denominação de Escolas Técnicas Federais, favorecendo, então, a formação de mão de obra específica para atendimento ao processo de industrialização por que o país estava passando.

¹¹ Expressão contida no Decreto nº 7576/1909, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha.

Com o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), na década de 1970, ocorreram outras mudanças na política de educação profissional, delineadas na LDB nº 5692/1971. A principal mudança foi a transformação compulsória de todo currículo do antigo segundo grau em técnico-profissional. Segundo dados do MEC (BRASIL, 2010), naquela época houve um aumento expressivo de matrículas nas escolas técnicas e implantação de novos cursos técnicos, a fim de atender à demanda de profissionais provocada pelo PNDE. Esse movimento levou à transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham também a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Em decorrência da disparada inflacionária e da retração do crescimento nas décadas de 1980 e 1990, agregadas às mudanças no processo de produção e do desenvolvimento de novas tecnologias, a proposta de formação de grande número de técnicos foi contida pela Lei 7.044/1982, que desobrigou a formação de nível médio associada à formação profissional.

No final da década de 1990, quando já estava em vigor a LDB Nº 9394/1996, e com a assinatura do convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional¹² (PROEP), ocorreu um redirecionamento da educação profissional, atendendo aos anseios dos CEFETs e das Agrotécnicas Federais que, segundo o MEC (BRASIL, 2010), vinham discutindo desde 1978 um modelo de educação profissional que atendesse aos arranjos regionais, a fim de ser criada a Rede de Educação Tecnológica mas, em decorrência da crise econômica, não houve disponibilidade política para avanços nessa discussão.

Somente em 2004, com o Decreto nº 5154, é que na Rede de Educação

¹² “O Proep é objeto do Acordo de Empréstimo nº 1052/OC-BR celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. O valor atual do Contrato é de U\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento BID e 50% de contrapartida brasileira. Ao final de sua execução, o programa terá financiado 261 projetos escolares, por meio de 275 convênios, além de 27 planos estaduais, totalizando 302 convênios firmados com os segmentos federal, estadual e comunitário. A partir dos investimentos do Proep, os Centros de Educação Profissional terão a capacidade de ofertar 1.360.176 vagas em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada”. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/programas-concluidos-proep>> Acesso em 15/04/2011.

Tecnológica é regulada a implantação de cursos nos diversos níveis, visando à verticalização do ensino. Nessa mesma época, o Estado começa a direcionar o foco das Escolas Técnicas para outra vertente, a da qualidade social, que passa a ser o elemento direcionador das políticas educacionais desenvolvidas pela rede, que até então estavam vinculadas diretamente ao fator econômico (BRASIL, 2010).

Quanto à fase da qualidade social, o discurso oficial diz que a educação profissional e tecnológica “assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010), o que abrange as pessoas com deficiência.

Esse discurso está alinhado com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que, desde o primeiro trabalho desenvolvido no PNDH I, em atenção à Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, traz entre suas propostas a de “formular programa de educação para pessoas portadoras de deficiência [...] Apoiar programas de educação profissional para pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 2010, p.199, 216).

Tais mudanças nas políticas educacionais não ocorreriam sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada que, por meio das associações que discutem e atuam em busca da garantia dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência, está sempre empenhada em cobrar do Estado brasileiro sua responsabilidade.

Diante desses fatos, a rede de educação tecnológica passa, a partir de então, a ter um novo olhar sobre seus alunos e, nesse sentido, abre espaço para reflexões quanto à formação profissional e tecnológica da pessoa com deficiência, sendo então criado o programa TEC NEP, o qual visa, por meio dos seus centros de referência, a implantação e expansão da oferta de educação profissional às pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de obter acesso e permanência no trabalho (BRASIL, 2006).

2.4 A fase da qualidade social na perspectiva da formação profissional da pessoa com deficiência

A fase da qualidade social vem ao encontro dos estudos, discussões e encontros internacionais direcionados à educação, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiências, e ao trabalho dos movimentos sociais de sensibilizar os poderes públicos para as especificidades das questões ligadas a essas pessoas, tanto para aquelas que têm uma deficiência permanente, quanto para aquelas que estão com alguma incapacidade ou limitação temporária.

Entre essas discussões encontram-se as que levaram à redação da Convenção nº 159/1983 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, e a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico¹³ (OCDE), que trata da educação.

O Brasil, ao promulgar a Convenção nº 159 da OIT, concluída em Genebra, em 1º de junho de 1983, por meio do Decreto nº 129/1991, sem qualquer restrição, assumiu o compromisso de atender às medidas por ela determinadas. Entre as quais estabelece que:

Art. 2º - [...] cada País Membro formulará, aplicará e periodicamente revisará a política nacional sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes.

[...]

Art. 4º - Essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral (OIT, 1983).

Quanto ao estudo desenvolvido pela OCDE, que congrega vinte e nove países da Europa, América, Ásia e Oceania, indica que em relação à educação das pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado:

[...] 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

¹³ É importante ressaltar que “A missão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social em todo o mundo. A OCDE fornece aos governos um fórum onde podem trabalhar juntos, compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Nós trabalhamos com os governos para entender o que é o motor de desenvolvimento econômico, social e ambiental. Nós medimos a produtividade e os fluxos mundiais de comércio e investimento. Temos de analisar e comparar os dados para prever tendências futuras” Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=fr&u=http://www.ocde.org/&ei=WLWgTYi6LMPEgQeJ2KjaBQ&as=X&oi=translate&ct=result&resnum=8&ved=0CGMQ7gEwBw&prev=/search%3Fq%3DOOCDE%26hl%3DptBR%26biw%3D1308%26bih%3D588%26prmd%3Ddivnsu>> Acesso: 09/04/2011.

que se efetive uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2006, p. 4).

Essa estatística foi então utilizada pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), para fundamentar o trabalho voltado para a inserção de pessoas com deficiência nas suas instituições. É uma mostra do direcionamento das ações do Estado, a fim de apresentar uma resposta adequada às “orientações internacionais” que analisam o desenvolvimento dos países.

Nesse caso, a OCDE, como organização que realiza levantamento estatístico quanto à produtividade dos países, e em virtude dos seus dados servirem de base para as relações econômicas internacionais, se torna conveniente aos interesses do Estado contendo em seus documentos oficiais, preocupação quanto à formação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais por ser um elemento de análise da OCDE, fato que pode ser “lido” nos estudos realizados pela Comissão Especial estabelecida pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, em atenção ao Decreto 3.298/1999, que trata da “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que regulamenta a Lei 7.853/1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras” de deficiência e sua integração social. Essa Comissão tinha como finalidade apresentar propostas que:

- Visassem à implementação de programa de formação profissional, mediante disponibilização de bolsas de qualificação, para pessoas com deficiência, a fim de disponibilizar, para o mercado, profissionais para absorver as vagas estabelecidas pelas cotas tratadas no Art. 36 do Decreto 3.298/1999.

- Sugerissem medidas de estímulo à adoção de trabalho em regime especial para as pessoas com deficiência.

Entre os problemas que a Comissão identifica para a efetividade do Decreto, alguns estão relacionados diretamente à formação profissional:

- A educação profissional não está voltada para as necessidades do Mercado de Trabalho para as pessoas com deficiência.

- Apenas 30% das escolas da Rede Tecnológica têm experiência com a educação profissionalizante de pessoas com necessidades educativas especiais.

- A maioria dos profissionais de educação profissional não está preparada para atender às pessoas com deficiência.

- Inexistência de cursos de formação profissional adequados às pessoas com deficiência.
- As escolas não desenvolvem seus planos na perspectiva da educação inclusiva.
- Falta divulgação sobre estágio para estudantes com deficiência.

É interessante observar que, mesmo após 10 anos de publicação da Lei 7.853/1989, todos os problemas identificados pela Comissão estão intimamente relacionados às políticas públicas que devem ser promovidas pelo Estado, dando a impressão que a legislação, ao ser criada, apesar de ser uma necessidade efetiva do grupo das pessoas com deficiência, foi organizada pelo Estado em virtude da necessidade desse em cumprir uma meta. Vale lembrar que naquela época o Brasil estava buscando financiamento nas organizações internacionais que estabeleciam condicionalidades para a liberação dos recursos.

O reflexo do descompasso entre as políticas públicas, voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional, já podia ser observado por meio da análise dos dados do Censo Escolar de 2006 apresentados na Tabela 2 e Figura 1.

Tabela 2 - Número de Estabelecimentos públicos de Educação Profissional em Nível Técnico, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/03/2006

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Educação Profissional em Nível Técnico			
	Total	Dependência Administrativa		
		Federal	Estadual	Municipal
Brasil	998	144	727	127

Fonte: Censo Escolar 2006

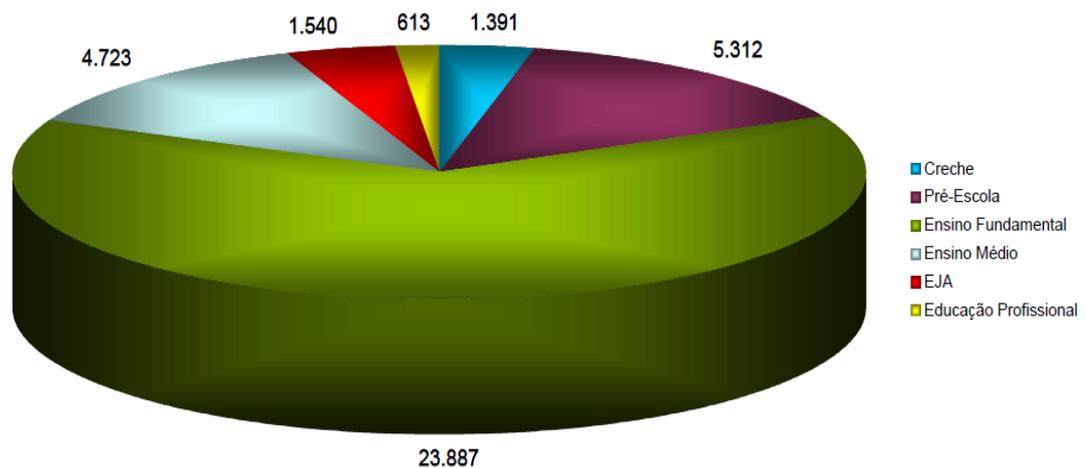


Figura 1 - Distribuição de Professores com Curso, de no mínimo 40h, para atender a alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 2006.

Fonte: Brasil. A evolução da Educação Especial no Brasil, MEC/SEESP (s/d)

A relação entre a quantidade de estabelecimentos que promoviam a Educação Profissional naquela época e o efetivo de professores capacitados para o trabalho com pessoas com deficiência era de 1,22% de estabelecimentos para cada professor capacitado.

Assim é possível refletir, considerando os estudos de Poulantzas (2000), que o Estado, por meio das intervenções econômicas, utiliza-se da aparente legitimidade que é concedida às classes dominadas para inscrever no corpo da lei compromissos às pessoas com deficiência, mas a legalidade da lei traz a ideologia das classes dominantes, o que acaba por encobrir ou reprimir sua legitimidade, cerceando as ações que poderiam advir de uma legislação que fosse aliada aos interesses dos grupos.

2.4.1 Aspectos que devem ser considerados pelo sistema educacional para o atendimento de pessoas com deficiência no ensino regular.

Outro trabalho desenvolvido no sentido de promover a formação das pessoas com deficiências ocorreu em 1995, em que o MEC, por meio da SEESP e

com apoio da UNESCO, promoveu a criação de uma série de cadernos voltados para a expansão da oferta da educação especial no Brasil. Entre esses cadernos encontra-se uma série destinada a “informar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1995).

As orientações propostas para as escolas estão fundamentadas em três aspectos:

- Perfil da instituição: filosofia, política e diretrizes;
- Estrutura física: mobiliário e arquitetura;
- Estrutura e funcionamento: alunado, estrutura orgânica, estrutura do poder, processo pedagógico, material pedagógico, recursos humanos, e relação com a comunidade.

Em atenção a esses três aspectos, as orientações conduzem à identificação de elementos quanto ao que a escola atual apresenta e o que ela deve adotar ao assumir uma proposta de trabalho voltada para as pessoas com deficiência.

Quadro 1 - Consideração sobre a Educação Especial no Ensino Regular

ASPECTOS RELATIVOS	COMO SE APRESENTA A ESCOLA ATUAL	COMO DEVE SER A ESCOLA QUE PRETENDE ADOTAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL
1. FILOSOFIA, POLÍTICA E DIRETRIZES	<ul style="list-style-type: none"> . Não consegue atender a todos os segmentos sociais. . Defende o padrão de “normalidade”. . Tem dificuldade em defender a individualização. . Apresenta, ainda, preconceitos (barreiras atitudinais) 	<ul style="list-style-type: none"> . Deve prestar atendimento a todos os segmentos sociais. . Deve respeitar o direito do indivíduo de ser diferente. . Deve adotar o princípio da normalização. . Deve superar os preconceitos (abolir as barreiras atitudinais).
2. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA 2.1 Mobiliário 2.2 Arquitetura	<ul style="list-style-type: none"> . Apresenta uniformidade, já que a clientela está constituída por alunos que não apresentam diferenças. . Apresenta barreiras arquitetônicas 	<ul style="list-style-type: none"> . Deve atender às necessidades apresentadas pelos alunos. . deve apresentar-se sem barreiras arquitetônicas.
3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA 3.1 Alunado 3.2 Estrutura orgânica 3.3 Estrutura do Poder 3.4 Processo Pedagógico 3.5 Material Pedagógico 3.6 Recursos Humanos 3.7 Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> . Organizada para alunos considerados “normais”. . Constituída basicamente do diretor e dos professores, o alunado é mais ou menos homogêneo. . Centralizada na autoridade do diretor e do professor. . Preocupada com a classe de maneira geral. . Apresenta métodos e técnicas pedagógicas voltados para o ensino e não individualizado, 	<ul style="list-style-type: none"> . Deve estar organizada para atender todos os tipos de alunos. . Deve ser composta de equipe multiprofissional, já que o alunado é heterogêneo. . Deve apresentar decisões compartilhadas entre todos os que estão envolvidos no processo educativo. . Deve estar preocupada com as necessidades, interesses e limitações individuais. . Deve apresentar flexibilidade nos

	<p>estimulando sobretudo a competitividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Falta de flexibilidade nos currículos escolares. . prioriza os aspectos negativos do aluno no processo de avaliação somativa e formativa. <p>Apresenta pouca variedade, já que as técnicas pedagógicas não estão baseadas no ensino individualizado e os alunos não apresentam grandes diferenças entre si.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Apresenta recursos humanos preparados para atuar com um só tipo de aluno. . Participa pouco dos problemas da sociedade a que pertence. 	<p>currículos escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Deve priorizar os aspectos positivos do aluno no processo de avaliação formativa, somativa e diagnóstica. . deve apresentar quantidade e variedade que atendam às necessidades dos diferentes tipos de alunos, facilitando o processo educativo. . Deve manter recursos humanos preparados para atender todos os tipos de alunos . deve participar e se desenvolver com os problemas e mudanças da sociedade a que pertence.
--	--	--

Fonte: Brasil. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: SEESP, 1995, pp. 28-31.

Cabe aqui, também, destacar que, observando o movimento histórico, os estudos financiados pela UNESCO, ocorridos em 1995, anos antes dos estudos da Comissão para a implementação do Decreto 3.298/1999, já destacavam, no âmbito do sistema regular de ensino, elementos indicadores de uma dissociação entre a legislação e as políticas públicas de educação.

Assim, as mudanças apesar de estarem longe do almejado pelas instituições que buscam uma vida com efetivos direitos às pessoas com deficiência, a Organização dos Estados Americanos (OEA) identifica o Brasil como um dos países mais inclusivos das Américas, em virtude das medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas, aqui promovidas (BRASIL, 2010c).

A dissociação entre o que está promulgado e sua efetividade refletem o quanto o Estado manipula as leis, a fim de atender aos interesses da classe dominante, dando a ilusão, à classe dominada, de que essa está sendo ouvida e atendida.

O fato de não haver ações que promovam a legitimação do que está legalmente instituído não é preocupação imediata do Estado. Este só se manifestará quando sentir seu poder ameaçado, o que só ocorrerá se o grupo das pessoas com deficiência passe a lutar, por meio das suas associações e movimentos, para que a legislação se cumpra.

2.5 A pessoa com deficiência e a igualdade nas relações de trabalho e emprego.

O homem depende da natureza, porém, o homem diferentemente dos outros animais, que agem instintivamente, é livre para planejar e premeditar como será essa relação (BOTTMORE, 2001). Dessa forma, o homem interfere diretamente na história, controlando o tempo e o espaço, mesmo que não tenha consciência para onde essa interferência irá levar a humanidade (MARX, 2009).

Nesse sentido, Marx e Engles (2002) colocam a seguinte premissa: “os homens têm de estar em condições de poder viver para poderem fazer História”. Esse “poder viver” implica ter condições de se manter vivo, tendo o que comer, beber, vestir, um lugar para se abrigar; enfim, satisfazer suas necessidades. Para tanto, esse homem começou a produzir os meios para ter essas condições, isto é, controlar o tempo e o espaço, interferir na história.

O primeiro fato histórico que o homem executa é produzir meios que permitam satisfazer suas necessidades. A produção de sua vida material é condição fundamental de toda a história, necessária tanto hoje como há milhares de anos; portanto, o homem deve desenvolver a cada dia, a cada hora, as condições necessárias para se manter vivo.

Com o advento da divisão do trabalho, o artesão que antes produzia com base no valor de uso da mercadoria, perde o domínio da sua arte, passando a executar apenas uma parte do processo. Nesse ato, passa a ser visto pelo proprietário dos meios de produção como um elemento do processo produtivo que vende sua força de trabalho em troca de um salário.

A classe dominante passa, então, a explorar a força produtiva do trabalhador se apropriando do excedente do trabalho da classe dominada para acumular mais riqueza e, com isso, manter o poder e interferir nas ações do Estado.

A sociedade capitalista passa a se utilizar da necessidade do homem em se manter vivo e estabelece relações entre as condições de cada um e a sua capacidade de satisfazer essas necessidades.

Essas relações são exploradas pelas sociedades competitivas, que se utilizam do processo educativo para passar a ideologia de que a educação é solução para que o homem tenha condições de satisfazer suas necessidades, e que estando capacitado, por meio da educação, ele conseguirá, através do emprego, um salário de acordo com sua capacidade, sendo de sua responsabilidade o fato desse salário satisfazer ou não suas necessidades.

As discussões de cunho econômico sempre reportam que estamos vivendo um tempo de reestruturação produtiva em virtude de uma economia competitiva e do mundo globalizado. Diante dessas discussões, as escolas que visam a uma formação técnico-profissional precisam adaptar-se, a fim de gerar um “novo trabalhador” – flexível, polivalente e moldado para a competitividade” (FRIGOTTO, s/d). Este profissional deve estar preparado para superar as dificuldades em seu dia-a-dia e devem estar prontos não para executar tarefas referentes a um posto de trabalho, mas que se relacionem com o mundo do trabalho, alçando novos horizontes.

A escola que assim age passa a formar o homem unilateral, o homem alienado, que estranha o produto do seu trabalho, em virtude da divisão social do trabalho¹⁴. Esse homem não consegue ver a realidade, pois não conhece todos os aspectos que deveriam compor sua omnilateralidade (MARX, 2009; KOSIK, 2010).

A escola profissionalizante deve promover a qualificação plena, “visando a incorporação de todos os lados e aspectos da vida dos trabalhadores [...] definida pelo caráter de liberdade, de autodeterminação, de autonomia [...] marcados pela consciência de classe que se eleva à consciência do gênero humano” (ARRAIS NETO, 2002, p. 95).

A formação unilateral passa para o trabalhador a ideologia do sistema capitalista que, por meio da escola, transmite para o indivíduo a idéia de que se ele

¹⁴ “A expressão ‘divisão social do trabalho’ tem sido usada no sentido cunhado por Karl Marx (1818-1883) e também referendada por autores como Braverman (1981) e Marglin (1980) para designar a especialização das atividades presentes em todas as sociedades complexas, independente dos produtos do trabalho circularem como mercadoria ou não” Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>> Acesso: 20/07/2011.

recebe um salário que não satisfaz às suas necessidades é porque ele não tem qualificação para tal, devendo, então, investir em sua educação. Na verdade, “em esquemas duais, onde há ‘boa educação’ para alguns [...] ou nenhuma educação para outros” (ARRAIS NETO, 2006, p.26), não é a educação que irá garantir o emprego que atenda às necessidades do trabalhador, até porque não é ela que cria os postos de trabalho.

A escola, apesar de não criar os postos de trabalho, é uma das responsáveis por produzir mão de obra qualificada e, em tempos atuais, essa mão de obra envolve também as pessoas com deficiência.

A inserção do indivíduo com deficiência no trabalho não se resume a sua qualificação; envolve aspectos relacionados à acessibilidade que, para serem promovidos nos locais de trabalho e estudo, passam pela quebra de paradigmas.

A discussão, referente ao preparo profissional e integração ao mundo do trabalho das pessoas com deficiência, identifica que para ocorrer o princípio da igualdade é necessário mudar o paradigma que atualmente norteia a relação do deficiente na sociedade, que é o paradigma da integração pois, para se atingir a tão desejada igualdade, esse não é o paradigma ideal. Sasaki, sob o atual paradigma, esclarece:

O paradigma da integração social consiste em adaptarmos as pessoas com deficiência aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte de algumas dessas pessoas, criarmos sistemas especiais separados para elas. Este paradigma não mais satisfaz a compreensão que adquirimos recentemente a respeito de como deve ser a sociedade ideal não somente para pessoas com deficiência como também para todas as demais pessoas (2003)¹⁵.

Sasaki afirma que o paradigma ideal, da Inclusão Social, vem surgindo lentamente na sociedade e sob o qual esclarece que:

O paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade toda um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades. Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc (idem).

¹⁵Palestra proferida pelo Prof. Romeu Kazumi Sasaki, na Câmara Municipal de Limeira, durante o 1º Seminário de Políticas Públicas do Município de Limeira, sobre Pessoas com Deficiência. Limeira, 24 de setembro de 2003 Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?Modulo=akemi¶metro=12916>> Acesso em 10/08/2009.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, confirma o princípio da igualdade, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

No Brasil, as organizações voltadas para a busca dos direitos da pessoa deficiente têm lutado para que o princípio da igualdade seja respeitado. Hoje, a pessoa com deficiência tem adquirido direitos nas mais diversas áreas, incluindo reserva de assentos para o lazer, Decreto 5.296/2004.

As pesquisas das organizações que apoiam as causas do deficiente apontam diversos fatores para que as políticas públicas não consigam atingir um maior número de pessoas com deficiência (PEE, 2006). Citam:

- O descaso dos empresários por não buscarem apoio dos sistemas de ensino na preparação profissional do empregado.
- A dificuldade quanto à acessibilidade aos ambientes públicos e de trabalho.
- A eliminação de preconceitos e a falta de acessibilidade atitudinal, são as principais causas das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para o exercício do direito à igualdade.

Quanto à acessibilidade atitudinal, Maria Teresa Mantoan, em entrevista ao Jornal online da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2006, diz que: “A acessibilidade atitudinal, aquela que trata da eliminação dos preconceitos, da discriminação, dos estigmas, rótulos, estereótipos, sem dúvida, é e será sempre o nosso maior desafio”¹⁶. Superar esse desafio é o que levaria o homem a atingir o princípio fundamental da igualdade, da isonomia entre si, em respeito aos ideais democráticos, desmistificando a afirmativa de Rousseau (2000), de que a democracia é apenas para os deuses, pois não é cabível que seu pensamento, representado no lema da Revolução Francesa “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, seja impossível de ser atingido pelo homem.

¹⁶ Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2006/ju321pag12.html>

Talvez, infelizmente, se precise de mais um movimento de proporções mundiais, revolucionário, para se assumir o que está diante dos olhos, ratificando que todos estão ligados, envolvidos por um sistema muito maior que os interesses e valores pessoais e que, se não se quebrarem as barreiras atitudinais, o homem corre o sério risco de ser absorvido por elas e perder a sua condição humana, tornando-se escravo de um sistema em que muitos trabalham, a fim de manter o poder nas mãos de poucos.

2.5.1 Diretrizes quanto à formação profissional da pessoa com deficiência

A Lei 8.213/1991 estabelece no Art. 93 que a empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com pessoas reabilitadas para o trabalho ou pessoas com deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- Até 200 empregados..... 2%;
- De 201 a 500..... 3%;
- De 501 a 1.000..... 4%;
- De 1.001 em diante..... 5%.

No que diz respeito à dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado, em seu § 1º diz que “ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante”.

Com relação à criação de postos de trabalho para a pessoa com deficiência, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no 3º quadrimestre de 2010¹⁷, foi identificado um saldo positivo de 1210 admissões. Porém, numa observação atenta aos dados do MTE, é possível identificar o quanto a inclusão é cíclica, já que nesse mesmo quadrimestre foram admitidos 24.393 e

¹⁷ Dados CAGED – 3º Quadrimestre de 2010 disponível em:<www.met.gov.br> Acesso em: 16/06/2011.

demitidas 23.183 pessoas com deficiência em empregos formais, perfazendo uma rotatividade de 95%.

Outro dado do MTE relevante é referente ao grau de instrução das pessoas com deficiência em relação ao saldo de empregos no ano de 2010:

Tabela 3 - Saldo de empregos por grau de instrução - 2010

Grau de Instrução	Saldo
Analfabeto	-75
Até o 9ª ano incompleto do Ensino fundamental	-2.123
Ensino Fundamental Completo	-333
Ensino Médio Incompleto	235
Ensino Médio Completo	4.988
Educação Superior Incompleta	442
Educação Superior Completa	887
Total	4.021

Fonte: Dados CAGED – 3º Quadrimestre de 2010

Segundo nota emitida pelo Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE referente à análise desse quadro:

[...] a redução de postos de trabalho ocorre somente nos graus de instrução mais baixos [...]. Nos níveis mais altos de escolaridade a concentração foi superior em 6.552 empregados. Isso pode indicar substituição por mão-de-obra qualificada (MTE, 2010).

Para analisar essa nota é imprescindível refletir sobre o alto percentual de rotatividade de pessoas com deficiência empregadas com base na afirmativa de Arrais Neto, acerca da relação entre educação e emprego, quando diz que:

[...] a melhor educação ou mais alta qualificação profissional somente pode conferir melhores chances àqueles que vivem em sociedades competitivas, onde alguém, ou algum grupo particular, é o 'perdedor' (2006, p. 26).

É possível concluir, com base nessa análise, que a realidade confirma o fetiche da escola que, como instrumento do Estado, tira a responsabilidade deste em conduzir uma economia que estimule a oferta de emprego para todos, migrando essa responsabilidade para o indivíduo, iludindo o trabalhador no sentido de que o

nível de qualificação é condição para sua empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, KOSIK, 2010, ARRAIS NETO, 2006).

O que não é esclarecido ao trabalhador é que isso não significa que a vaga ocupada está relacionada ao nível de instrução, mas que um diploma de maior nível de instrução poderá dar melhor condição de empregabilidade ao seu possuidor, mesmo que para a função ser exercida não seja necessário um grau maior de escolaridade.

Deve-se, então, pensar na inclusão das pessoas com deficiência a partir desse contexto, a fim de se atingir a meta de uma formação técnico-profissional que qualifique “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, Art. 6º, I). Para tanto, é necessária a quebra de paradigmas e mudanças de atitudes, pois não bastam leis e normas para que uma política se efetive; são necessárias ações para que se mude um paradigma.

A Lei nº 7.853/1989 que traça as diretrizes a serem aplicadas quanto à formação profissional da pessoa com deficiência, estabelece ao Poder Público e aos seus órgãos que: assegurem às pessoas com deficiência o pleno exercício dos seus direitos à educação, à saúde, ao trabalho, e de outros, a fim de que propiciem bem-estar pessoal, social e econômico.

Dessa forma, os órgãos e entidades da administração direta e indireta são responsáveis, segundo a referida Lei, de dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, tratamento prioritário e adequado, quanto à educação profissional das pessoas com deficiência, inclusive em cursos regulares voltados à sua habilitação profissional.

Conforme o Art. 28 do Dec. 3.298/1999, a habilitação profissional da pessoa com deficiência visa propiciar, em nível formal e sistematizado, a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para o exercício de determinada profissão ou ocupação.

O Decreto nº 3.298/1999, em seu Art. 29, também estabelece que devem ser adaptados o material pedagógico, equipamento e currículo; os professores, instrutores e profissionais especializados devem ser capacitados para o atendimento

desse grupo e precisam ser eliminadas as barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Para atender ao estabelecido no Decreto, as instituições de ensino profissionalizantes devem oferecer a acessibilidade necessária para a inserção de todos os tipos de deficiência, como por exemplo: intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), material em Braille, sintetizadores de voz, piso tátil, corrimão, auxílios para as pessoas com deficiência física, acessibilidade da estrutura física e metodologia capaz de inserir as pessoas com deficiência intelectual.

Com o propósito de oferecer o ensino profissional a todas as pessoas com deficiência o Decreto ainda determina que:

As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade (BRASIL, 1999, Art 28, § 2º).

Fecha-se no campo legislativo o ciclo que, por um lado estabelece as cotas pela Lei nº 8213/1991 e, por outro, determina a formação profissional pela Lei 7.853/1989. O Estado oferece, portanto, condições legais para que as políticas públicas de educação e emprego se articulem, a fim de que o indivíduo tenha condições de poder viver tendo satisfeitas suas necessidades, conforme sua capacidade.

Cabe, no entanto, à sociedade, acompanhar como essas políticas são desenvolvidas e exigir do Estado condições para sua efetivação, para que a legislação não se torne apenas uma escritura de manipulação para o domínio das classes e grupos que não estão no poder.

3. A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A história da inclusão das pessoas com deficiência nos Institutos Federais começou a ser escrita de forma efetiva com a criação do programa TEC NEP. A proposta da Rede de Educação Tecnológica para o atendimento das pessoas com deficiência e outras necessidades educativas especiais¹⁸ ocorreu com a criação desse programa.

A criação do Programa TEC NEP aconteceu em Brasília, nos dias 05 e 06 de junho de 2000, como fruto da Oficina de Trabalho: “PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes da SETEC e da SEESP, e dos CEFETs de Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamim Constant/RJ; Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ; e representantes do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Este programa tinha por objetivo mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades especiais em seu projeto político-pedagógico.

Essa oficina de trabalho, em que foi criado o Programa TEC NEP que, atualmente, se constitui uma ação da SETEC, que “visa constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), propondo uma mudança na atuação do Estado, na política voltada para as pessoas com deficiência, visando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39), ganhou em 2008, com a expansão da Rede, um novo compromisso: o de levar suas ações para todos os campi.

As estratégias referentes ao processo de preparação das instituições da

¹⁸ O programa TEC NEP considera necessidades educativas especiais: Altas Habilidades/Superdotação; Apenados; Déficit cognitivo; Deficiência Física; Deficiências múltiplas; Deficiência Auditiva/ Baixa audição; Deficiência Visual/ Cegos; Deficiência Visual/ Baixa Visão; Indígenas; Jovens e adultos PROEJA; Jovens e adultos pesca; Jovens em risco social; Quilombolas; Negros e Afro descendentes; Surdez; Terceira Idade; Transtornos Globais do desenvolvimento; outras.

Rede Federal de Educação Tecnológica, para integrar o projeto de expansão de oportunidades para pessoas com necessidades educacionais especiais, têm como base as seguintes premissas:

- A implantação de uma nova política de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no país;
- A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Tecnológica e o fato de 40% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem à pessoas com necessidades especiais;
- A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais [...]
- O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais [...]
- A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente; [...]
- A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais da uma sociedade solidária;
- O compromisso de garantir, durante todo o processo de preparação da Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a relação entre teoria e prática; [...] (BRASIL, 2006, p. 20).

Dessa forma, o programa TEC NEP “visa constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), propondo uma mudança na atuação do Estado, na política voltada para as pessoas com deficiência, passando de uma proposta puramente teórica para uma proposta de ação que visa o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art.39).

O Programa TEC NEP, 2006, apresenta a proposta de desenvolver uma política pública inclusiva que crie condições de acesso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Tecnológica, garantindo-lhes, assim, a inserção no mundo do trabalho e, por conseguinte, independência econômica.

Em virtude disso, o programa TEC NEP se relaciona com diversos compromissos internacionais tomados pelo Estado brasileiro:

- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ONU (1966), que estabelece em seu art. 13 que a educação secundária técnica e profissional deverá ser disponível e acessível a todos por meios apropriados e

implementada de forma progressiva no ensino gratuito.

- Convenção sobre os Direitos da Criança, 1986, que destaca o acesso da criança deficiente à educação e à reabilitação, visando o emprego e sua integração social.

- Declaração de Copenhague sobre desenvolvimento social, 1995, que assegura oportunidades educacionais iguais, considerando as diferenças e o fortalecimento de parcerias entre governos, comunidade e organizações não governamentais, fundamentais para se promover uma educação para todos.

- Declaração mundial sobre educação para todos, em 1990, emanada na Conferência realizada em Jomtien, sobre Educação para Todos, que destaca em seu art. 3º a garantia de “igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino”.

- Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, Resolução nº49/96 (ONU, 1993). Nelas inscrevem-se diretrizes concernentes à inserção produtiva da pessoa com deficiência, à importância das parcerias e à necessidade de formar formadores.

- A Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, que, ao tratar da preparação da pessoa com deficiência para a vida adulta, orienta que essas devem ser auxiliadas para uma “transição efetiva da escola para ao trabalho” (Art. 53).

Esses documentos internacionais tomaram a forma de compromissos expressos na legislação brasileira, tais como:

- Constituição Federal de 1988, que promove o bem de todos, sem preconceitos, e estabelece como Direitos Sociais, entre outros, a Educação e o Trabalho, proibindo em seu Art.7º “qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”, e no Art. 227 “a criação de programas de [...] atendimento especializado bem como de integração social [...] mediante o treinamento para o trabalho e a convivência.”

- Estatuto da Criança e do Adolescente, que firmou regras para a formação técnico-profissional do jovem.

- LDB nº 9394/1996, que assegura aos educandos com necessidades

especiais a educação especial para o trabalho, “para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (Art. 59, IV).

- Lei nº 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade de pessoas com necessidades especiais aos espaços públicos, edificações, transportes, meios de comunicação e circulação com segurança. Regulada pelo Decreto nº 5296/2004.

Assim, diante do contexto internacional e do reflexo na legislação brasileira, foi necessário que o Estado tomasse certas medidas, pois “não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (POULANTZAS, 2000, p. 131) [grifos do autor], que fazem com que o poder do Estado se fortaleça e perpetue.

Nesse sentido, o Programa TECNEP retrata muito bem essa correlação de forças, quando diz que

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, 2006, p.6) [grifo meu].

O Programa TEC NEP vem, portanto, atender a uma demanda do Estado numa época em que era necessário, além de responder com ações aos compromissos adotados junto às organizações internacionais, de forma a manter-se próximo daqueles que estabelecem a ordem social mundial, manter sua posição e até melhorá-la nessa relação de forças, de reduzir custos do Estado com a roupagem de inclusão social.

3.1 A Estrutura do Programa TEC NEP

Durante a oficina de Trabalho: “Pessoas com Necessidades Especiais – uma questão de inclusão” foi traçada a estrutura do programa TEC NEP na Rede

Federal de Educação tecnológica, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar as instituições que compõem a Rede, bem como incluir a profissionalização não só das pessoas com deficiência, mas de todas as pessoas que têm necessidades educativas especiais.

Para promover as ações do programa TEC NEP foi estabelecida a seguinte composição:

- Gestor Central: é o coordenador de todo o programa, que organiza e desenvolve as atividades de implementação em todo o Brasil. Sua lotação é na SETEC e articula, junto às outras secretarias federais, ações de caráter nacional;

- Gestor Regional: em âmbito regional desenvolve o mesmo papel do Gestor Central e está lotado em uma das instituições que compõe a Rede;

- Gestor Estadual: implementa as ações do programa no Estado. É o elemento de ligação entre as instituições do Estado e dos Municípios que o compõe, e que atuam junto às pessoas com necessidades educativas especiais; e

- Coordenador de Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE): articula os diversos setores da instituição para a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Sua atuação está diretamente relacionada ao campus em que está lotado e articula, junto ao gestor Estadual, parcerias para o cumprimento das ações do programa.

O conceito de necessidades educativas especiais, adotado no campo da Educação, traz uma idéia mais ampla que não enfatiza a deficiência e as limitações. Trata da relação pedagógica e trabalha com as potencialidades que demandam ações de superação das barreiras físicas e didáticas e promovem a formação de recursos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino, que a Rede de Educação Tecnológica abrange, a fim de que se efetive uma educação de qualidade para todos.

3.2 A implementação do programa TEC NEP pela SETEC nos Institutos Federais

Conforme Documento Base do Programa TEC NEP (BRASIL, 2006), a implementação desenvolver-se-á em três momentos:

a) 1º Mobilização e sensibilização:

- Apresentar o Programa TEC NEP às Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica e seus representantes em âmbito federal, estadual e nos NAPNEs, das instituições em que o programa já está implementado, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar as demais instituições da Rede, no sentido de que incluíssem pessoas com necessidades especiais em seu projeto político-pedagógico e que fossem sedes dos eventos regionais que visavam expansão de oportunidades de Educação Profissional para as pessoas com necessidades educativas especiais.

b) 2º Estudo de experiências exitosas e composição dos Grupos Gestores e NAPNEs:

- Levantar experiências exitosas na Rede Federal de Educação Tecnológica;

- Estabelecer as instituições que irão assumir o papel de Gestoras Regionais e Estaduais, objetivando descentralizar a gestão, aumentando as oportunidades de educação profissional às pessoas com necessidades educativas especiais na Rede; e

- Criar NAPNEs, um em cada instituição, principal locus de atuação do processo de inclusão, com um Coordenador designado por portaria do Diretor-Geral da instituição, composto por sociólogos, psicólogos, pais de alunos, docentes, técnicos e os próprios alunos que buscam atender o aluno com necessidades educativas especiais, oferecendo possibilidades para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso com sucesso.

c) 3º Formação de Recursos Humanos; acompanhamento e avaliação do TEC NEP:

- Para o biênio 2004/2006, foram estabelecidas as seguintes estratégias, objetivando a formação de Recursos Humanos, acompanhamento e avaliação das ações do programa TEC NEP:

- Implantação/implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs;

- Reunião de Trabalho, em Brasília, para definição dos modelos de capacitação para as IFET – Gestores Regionais e Central;
- Implantação do Banco de Recursos Humanos para encaminhamento profissional de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- Capacitação de Recursos humanos em conteúdos de educação profissional inclusiva;
- Desenvolvimento de Seminários Estaduais de Sensibilização nos seguintes Estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e Sergipe;
- Desenvolvimento do Seminário Nacional de Educação Profissional Inclusiva – Programa TEC NEP; e
- Assistência técnico-financeira às instituições que se integram ao Programa TEC NEP.

Atualmente o programa TEC NEP está em um 4º momento, buscando promover ações de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e de cursos Técnicos, Tecnológicos e Lato Sensu na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A implementação do programa tomou uma maior dimensão em 2008, com a Lei 11.892, quando foi instituída oficialmente a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, constituída pelos CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (totalizando 38 Institutos Federais); pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ); pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Dentre suas finalidades e características estabelecidas na Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, no que diz respeito ao compromisso da educação para todos, a Lei determina a oferta da “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (Art.

6º, I).

A mesma legislação, em seu artigo 14, firma que seja elaborado o PDI¹⁹, com a participação da comunidade acadêmica na construção do documento. O PDI consiste num documento, que abrange um período de cinco anos, no qual encontra-se definida a missão da instituição e as estratégias para se atingir as metas e objetivos a que se destinam, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, com qualidade e ajustadas ao orçamento, mantendo procedimentos de avaliação interna e externa, a fim de balizar as ações e sanar deficiências. No PDI devem estar consolidados os dados e informações em três níveis (BRASIL, s/d): Dimensões, Categorias de Análise, Instalações.

O nível Dimensões, segundo o Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional, disponibilizado pelo MEC (BRASIL, s/d), abrange as informações referentes à organização Institucional e pedagógica, o Corpo Docente e às Instalações. Enfoca o projeto global da instituição, considera a missão institucional, as ações propostas, a gestão acadêmico-administrativa, que corresponde à sua estrutura organizacional, administração superior, administração acadêmica, órgãos colegiados, coordenações de curso etc, e os projetos pedagógicos dos cursos, visando à qualidade de ensino. Trata, também, da descrição dos projetos pedagógicos a serem implantados até sua plena integralização, considerando as diretrizes nacionais.

O mesmo documento orienta que a Organização Institucional e Pedagógica deve compreender, entre outros itens, os cuidados quanto ao corpo discente, descrevendo a política de apoio aos estudantes em: atividades de iniciação científica; encaminhamento profissional; apoio pedagógico; acompanhamento psicopedagógico; informações do registro acadêmico; programas de nivelamento; acompanhamento de egressos; e bolsas de estudo e de trabalho para alunos (BRASIL, s/d).

Nessa dimensão é que se encontra o programa TEC NEP, devendo ter suas ações inseridas no PDI, por meio dos objetivos e metas a serem alcançados

¹⁹ Orientações quanto a elaboração do PDI para as Instituições de Ensino Superior encontram-se disponíveis em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm Acesso em: 17/04/2011.

pelos Institutos Federais, que podem ser operacionalizados pelos NAPNEs, a fim de atender às diretrizes nacionais de educação estabelecidas pelo Estado para o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais.

As ações do programa TEC NEP devem permear todas as atividades desenvolvidas pelos Institutos, e devem estar relacionadas não só ao aluno com deficiência depois que entra na instituição, mas à promoção do acesso e à relação com a comunidade interna e externa.

Para uma maior efetividade dessas ações foram instituídos NAPNEs, que devem estar representados em todos os campi dos Institutos Federais. Cabe aos NAPNEs zelar pela promoção da “cultura da convivência” no campus, promover cursos, buscar as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência consiga obter acesso e acompanhar as atividades escolares, assim como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Os NAPNEs devem estabelecer parcerias com as associações, movimentos, órgãos públicos que atuam na causa da pessoa com deficiência, pessoas com deficiência representantes da comunidade, pais de crianças e jovens com deficiência, a fim de que seja possível promover ações que atendam as suas necessidades.

Com a criação dos Institutos Federais, esses assumem que suas atividades educativas abrangem as diferentes modalidades de ensino, assim sendo, os seus PDIs devem atender às determinações estabelecidas nas legislações brasileiras quanto à inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional.

3.3 As Legislações que fundamentam a formação profissional quanto à inclusão

As conquistas apresentadas na Constituição Federal de 1988 vêm de um intenso trabalho das organizações e associações que buscam a igualdade das pessoas com deficiência na sociedade, conforme expôs o Núcleo de Integração de Deficientes (NID), em carta aberta à população durante ato público realizado em São

Paulo, no ano de 1980.

Não reivindicamos privilégios, apenas meios para que possamos exercer os direitos comuns a todos os seres humanos. Como pode uma pessoa deficiente exercer o seu direito de voto se ela é impedida de fazê-lo porque sua seção possui escadas? Como pode uma pessoa deficiente exercer o seu direito de utilizar o transporte coletivo se os degraus do ônibus são altos demais? (BRASIL, 2010c)

No que diz respeito à educação, a Constituição Federal de 1988 (Art. 205, 206 e 208) diz que ela é direito de todos e que visa o desenvolvimento da pessoa de forma que esteja preparada para exercer a cidadania e qualificada para o trabalho. Para atingir realmente a todos, ela reforça que o ensino está fundamentado no princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, inclusive para os que não acessaram o ensino na idade própria, devendo aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, ter acesso a esse na rede regular de ensino.

A LDB nº 9394/1996 estabelece que as instituições de ensino regular devem ter serviços de apoio especializados para atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, além de desenvolver uma práxis pedagógica que tenha a organização adequada às especificidades do aluno, inclusive sua preparação para o trabalho. Para tanto, deve haver professores especializados para atender o aluno e capacitados para integrá-los nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação (2001- 2010) orienta suas diretrizes no sentido de ofertar uma educação de qualidade para todos, sob os mesmos preceitos que a UNESCO constituiu em Jomtien, em 1993, com a redação da Declaração Mundial de Educação para Todos: a eliminação das barreiras arquitetônicas para que os alunos especiais possam nelas transitar; oferta de transporte escolar adaptado; o material didático-pedagógico, com a produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, favorecendo a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino; a melhoria da capacitação dos professores; e adaptações curriculares. Todos esses são elementos essenciais para as diretrizes do Plano Nacional se efetivarem.

Aliada a esses itens a instituição escolar deve também estar preocupada em fomentar a sensibilização dos alunos e da comunidade em geral para a inclusão.

É importante também a escola articular a cooperação entre os setores de

educação, saúde e assistência, potencializando a ação de cada um deles para que o aluno tenha condições de permanecer e concluir com êxito seus estudos.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta um artigo específico voltado para a educação profissional, determinando que:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Outros documentos como a Lei 11.741/2008, que trata da Educação Profissional, o Decreto 5.622/2005 que orienta a Educação a Distância, e o Decreto 5.773/2006, que regulamenta o ensino superior, abordam que a modalidade da Educação Especial deve estar presente, promovendo o atendimento às pessoas com deficiência nos cursos em que se matricularam, mediante condições de acessibilidade, e adaptações físicas e curriculares.

A figura a seguir procura apresentar os elementos necessários para que ocorra a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva.



Figura 2 - Sinopse das determinações encontradas nas legislações que tratam da educação para as pessoas com deficiência no ensino regular.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos referenciais teóricos

Cabe ressaltar que as determinações estabelecidas nas legislações para o atendimento da pessoa com deficiência na rede regular de ensino podem ser encontradas no PNDH I, PNDH II e PNDH III (BRASIL, 2010b), indicando a influência dos movimentos sociais que aliam suas demandas ao campo dos Direitos Humanos, incluindo os direitos das pessoas com deficiência na discussão do direito de todos, aumentando sua força no direcionamento das políticas do Estado.

3.4 A relação entre as determinações legais e os PDIs.

Em 2008, quando foi promulgada a lei de criação dos Institutos Federais, Lei 1.892, os novos Institutos Federais tiveram que criar suas normas internas; entre

elas, o PDI, o qual consiste em uma apresentação a toda sociedade do perfil da instituição, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo uma visão de presente e futuro (MURIEL, 2006).

Os estudos desenvolvidos por Muriel (2006) apontam que a construção do PDI envolve duas fases distintas. A primeira fase movimenta toda a comunidade escolar numa reflexão; é um momento de natureza política forte, de conflito, pois é quando as decisões quanto ao caminho a seguir são tomadas e definem-se as metas e ações a serem executadas.

Nesse momento, quando é ouvida a comunidade interna e externa é que as associações devem se manifestar, a fim de fazer com que sejam incluídas no planejamento metas e ações que promovam os direitos já promulgados.

O segundo momento, na visão da autora, é o mais difícil, pois é quando tudo que foi traçado deve ser executado e, para atingir a eficiência do que foi proposto, deve contar com a participação de todos da Instituição e da sociedade, por meio de parcerias.

Tanto na construção do planejamento, quanto na sua implementação, pode ocorrer com o que Poulantzas (2000) caracteriza como a expressão das contradições internas do Estado, que não significam a luta das classes e grupos; ao contrário, quando se materializam em contradições significa que já passaram pelos aparelhos do Estado e estão inscritas em sua trama. Essas lutas não estão fora do poder; elas respondem a uma relação de forças, que em alguma medida são decorrentes do poder do Estado nos seus diferentes aparelhos e setores; é quando se percebe a falta de coerência entre as metas, e as estratégias empregadas para o desenvolvimento das ações planejadas.

No que diz respeito às estratégias e ações a serem executadas, voltadas para a promoção das políticas relacionadas à pessoa com deficiência, a análise dos PDIs poderá sinalizar em que nível estão as discussões voltadas para a inclusão: se elas estão ainda num momento de ações voltadas apenas para adaptações físicas, ou se existe a proposta de metas voltadas para o quadro de pessoas que atenda às necessidades específicas desses alunos ou, ainda, apenas se coloca um discurso de responsabilidade social na escritura das normas sem vinculá-las a ações.

3.5 O processo de escolha dos PDIs para a análise

A Rede de Educação Tecnológica abrange os Institutos Federais, as Universidades Tecnológicas, os CEFETs e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, distribuídos em todo o território nacional.

Para este trabalho foram selecionados os Institutos Federais, tomando-se por referência as cidades em que se encontram as Reitorias. A localização das reitorias está determinada na Lei 11.892/2008.

A escolha dos Institutos Federais foi realizada com base em três etapas:

- Primeiramente foram identificados, entre as instituições que fazem parte da Rede de Educação Tecnológica, aqueles que teriam representação em todos os Estados brasileiros.

- Identificados os Institutos Federais, conforme o primeiro critério, o segundo passo foi separar os Institutos Federais por região geográfica, para que todas as regiões do Estado Brasileiro tivessem representação nessa pesquisa.

- Depois foram identificadas, dentro de cada região, as cidades em que as Reitorias estavam localizadas e, dentre essas, as que continham o maior número de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas, conforme dados disponibilizados pelo INEP quanto ao Censo Escolar de 2010.

Quadro 2- Total de matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino de alunos com necessidades educativas especiais, na educação básica, em que se localizam as Reitorias dos Institutos Federais, agrupados por região político-geográfica.

REGIÃO	IFET	CIDADE	Nº DE MATRÍCULAS
CENTRO-OESTE	Instituto Federal de Brasília	Brasília	12.645
	Instituto Federal de Goiás	Goiânia	2.727
	Instituto Federal Goiano	Goiânia	2.727
	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande	2.656
	Instituto Federal do Mato Grosso	Cuiabá	1.129
NORDESTE	Instituto Federal de Pernambuco	Recife	4.209
	Instituto Federal do Ceará	Fortaleza	3.543
	Instituto Federal da Bahia	Salvador	2.012
	Instituto Federal Baiano	Salvador	2.012
	Instituto Federal de Alagoas	Maceió	1.950
	Instituto Federal Rio Grande do Norte	Natal	1.668
	Instituto Federal do Piauí	Teresina	1.537
	Instituto Federal de Paraíba	João Pessoa	1.489
	Instituto Federal de Sergipe	Aracaju	996
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina	880
	Instituto Federal de Tocantins	Palmas	741
	Instituto Federal do Maranhão	São Luiz	16
NORTE	Instituto Federal do Amazonas	Manaus	2.486

	Instituto Federal do Pará	Belém	2.141
	Instituto Federal do Acre	Rio Branco	1.951
	Instituto Federal do Amapá	Macapá	1.329
	Instituto Federal Rondônia	Porto Velho	1.049
	Instituto Federal Roraima	Boa Vista	725
SUDESTE	Instituto Federal de São Paulo	São Paulo	26.179
	Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	11.277
	Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	4.001
	Instituto Federal do Espírito Santos	Vitória	1.377
	Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes	653
	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	429
	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Pouso Alegre	323
	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Carlos	38
SUL	Instituto Federal do Paraná	Curitiba	3.653
	Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria	1.090
	Instituto Federal do Sul Rio-Grandense	Pelotas	646
	Instituto Federal Catarinense	Blumenau	601
	Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis	580
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves	249

Fonte: INEP- Censo Escolar de 2010.

Para a composição do PDI, com a perspectiva do atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, a terceira etapa na classificação dos Institutos é importante para ser possível observar o número de estudantes que, cada qual ao seu tempo, poderão vir a se matricular nos Institutos Federais, haja vista o PDI corresponder ao planejamento que deve ser implementado no período de 5 anos (2009-2013).

Conforme dados levantados no Quadro 1, os Institutos Federais que possuem, nas cidades em que se encontra sua sede, maior número de estudantes com deficiência matriculados na redes estadual e municipal, são os seguintes:

- Instituto Federal de Brasília (IFB)
- Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
- Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
- Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
- Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Ao coletar os PDIs dos Institutos Federais selecionados identificou-se que o IFAM ainda está desenvolvendo seu plano, o que impossibilita a análise do documento, pois o mesmo, para ser estudado, deve estar aprovado e disponibilizado para a comunidade.

Assim sendo, seguindo o critério de maior número de matrículas na região político-geográfica, na região norte, a segunda cidade com maior número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas estaduais e municipais, é a

cidade de Belém, onde fica a sede da Reitoria do Instituto Federal do Pará (IFPA). Dessa forma, os PDIs analisados serão os referentes ao: IFB; IFPE ; IFPA; IFSP; IFPR.

3.6 A análise dos PDIs dos Institutos Federais selecionados à luz da legislação voltada para as pessoas com deficiência.

Diante do conhecimento da legislação afeta à formação profissional das pessoas com deficiência, será possível identificar os tópicos relacionados a essa legislação nos PDIs, dos Institutos Federais de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná. O objetivo aqui é relacionar o que está posto na legislação com as metas e ações propostas, a fim de dar visibilidade à forma como são tratadas as questões referentes à acessibilidade física, atitudinal, metodológica, instrumental, programática e de comunicação.

3.6.1 Análise do PDI do Instituto Federal de Brasília

Foi inaugurado em 21 de abril de 1962, com a denominação de Escola Agrotécnica de Brasília, tendo como objetivo ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola.

Em 2007, como parte do Plano de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, à luz da Lei nº 11.534/2007, foi criada como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, a Escola Técnica de Brasília (ETB-BSB), oriunda da Escola Agrotécnica de Brasília.

A ETB-BSB foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ou Instituto Federal de Brasília (IFB), pela Lei n. 11.892/2008, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFB, na época, possuía apenas o Campus Planaltina, atuando prioritariamente nos setores de agropecuária e agroindústria, e projetava iniciar a construção dos campi de Brasília, Taguatinga, Gama e Samambaia, ainda em 2009.

O PDI do IFB foi então construído com base nas experiências do Campus Planaltina, assim como o estabelecimento das metas voltadas para os demais campi criados pela Lei 11.899/2008, que ainda seriam construídos.

A análise da articulação entre as legislações que orientam as atividades que envolvem a Educação Especial no Ensino Regular e o PDI do IFB revelou que foi dado maior enfoque às mudanças de estrutura física e à construção dos campi, atendendo às normas de acessibilidade, além de se fazer referência à implementação dos NAPNEs nos campi, sem detalhar sobre suas atividades: “Implementar acessibilidade física nos prédios e implantar os NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) em todos os Campi” (IFB, p.84).

O IFB estabelece como um de seus objetivos, o de ministrar cursos de formação inicial e continuada em todos os níveis de escolaridade, e nos itens referentes aos “Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição” está inserida, como um princípio norteador, a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais na educação profissional e tecnológica oferecida pelo Instituto.

O Plano também informa que as práticas educativas desenvolvidas seguem a orientação do PNE 2000-2010, e esclarece que sua política de ensino tem por princípio a flexibilidade curricular, a fim de que cada estudante possa percorrer seu itinerário formativo. Indica, ainda, que a responsabilidade social da instituição aconteça visando promover a sensibilização da instituição e da comunidade quanto às questões de inclusão, parcerias e convênios com órgãos públicos e privados.

Diante dessas relações é possível identificar que, além da preocupação explícita com a acessibilidade estrutural dos campi, os demais elementos que envolvem a educação especial no ensino regular apresentam-se de forma ampla no texto, não especificando como os objetivos e princípios serão operacionalizados.

Considerando as reflexões de Poulantzas (2000) quanto às políticas do Estado utilizarem seus aparelhos e setores para a manutenção do poder e sabendo que o IFB ainda não estava, na época da construção do PDI, com seus campi construídos, é possível inferir que a preocupação com a estrutura física e a falta de orientação explícita de como a inclusão das pessoas com necessidades educativas

especiais será efetivada nos seus campi, é reflexo da imposição e observação aparente de que para ocorrer a inclusão basta a adaptação física dos ambientes, esquecendo-se os outros tipos de acessibilidade que os inclusivistas discutem (SASSAKI, 2003; MANTOAN, 2006): a atitudinal, metodológica, instrumental, programática e de comunicação.

3.6.2 Análise do PDI do Instituto Federal de Pernambuco

O IFPE tem o começo da sua história em 1910, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices, passando por várias denominações em virtude das políticas de educação desenvolvidas no país, tais como: Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife, Escola Técnica Federal de Pernambuco, e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE).

Em 2008, com a promulgação da Lei de criação os Institutos Federais, o IFPE passou a ser constituído por nove campi: os campi de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais); os campi de Ipojuca e Pesqueira (antigas Unidades de Ensino Descentralizadas do CEFET-PE); o campus de Recife (antiga sede do CEFET-PE); e mais três campi que na época da construção do PDI estavam em construção: Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns.

O perfil institucional do IFPE, ao tratar da sua atuação no ensino, apresenta além da preocupação com o aumento do número de matrículas, a preocupação em fortalecer o caráter investigativo na formação dos docentes, visando o processo educativo em todos os níveis e modalidades.

O Plano também faz referência aos princípios da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência/2006, propostos pela ONU, declarando a importância de se ter uma rede federal de ensino estruturada para receber alunos com necessidades educativas especiais, objetivando uma educação inclusiva. Para tanto, o IFPE assegura que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência;

- b. As pessoas com necessidades especiais possam ter acesso ao ensino em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. As adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema de ensino, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (IFPE, 2009, p. 51).

Para cumprir estas proposições o Instituto se compromete a disponibilizar os formatos de comunicação alternativa como Braille e a LIBRAS, garantindo que a educação de pessoas com deficiência seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados aos indivíduos deficientes sensoriais, de forma a favorecer ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Está proposta, também no plano, a capacitação de profissionais e equipes de forma a incorporarem a comunicação alternativa, técnicas e materiais pedagógicos para o apoio didático/pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais, a fim de atingir a formação profissional.

O PDI do IFPE apresenta em seu corpo diversas referências às legislações voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e assume oficialmente seu papel de aparelho na política do Estado, visando à inclusão das pessoas com deficiência, representando a expressão material da relação entre as forças da classe dominante e grupos.

Tem como objetivo específico, da Extensão: Articular ações de ensino, pesquisa e extensão, na área das necessidades educacionais especiais, a fim de atingir a meta, no período de 2009 a 2013, de melhoria e manutenção do NAPNE por meio das seguintes ações:

- Desenvolver ações relacionadas ao Programa TECNEP do MEC.
- Dar assistência formativa à pessoa com necessidades especiais da comunidade interna.
- Expandir as ações do NAPNE para a comunidade externa.
- Realizar levantamento das áreas, no âmbito do IFPE- Campus Recife, com problemas de acessibilidade, para providenciar as possíveis adaptações.
- Promover ciclo de cursos para a capacitação da comunidade interna em prol de um atendimento de qualidade às demandas nas áreas de deficiência física, auditiva, visual e altas habilidades (IFPE,2009, p.198)

Ao traçar o perfil institucional, refere-se ainda ao Programa TEC NEP como apoio para se iniciar esse processo de transformação no Instituto, devendo ser criados os NAPNEs que “tem como **missão primar** pelo cumprimento” (IFPE,2009, p.50) [grifo meu] da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 quanto:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (idem).

Apesar de conter no texto do plano da instituição os princípios para uma educação inclusiva e na escritura apresentar metas e ações conjuntas, refere-se ao programa TEC NEP como apoio necessário para que esses princípios sejam assumidos e ao NAPNE como tendo a responsabilidade de esmerar-se para que as ações inclusivas nos campi se desenvolvam, como se essa proposta não fosse responsabilidade de todos os campi, por se tratar de uma modalidade transversal a todas as políticas educacionais.

3.6.3 Análise do PDI do Instituto Federal do Pará

O IFPA foi criado pela Lei nº 11.892/2008, integrando o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), cuja história começou em 1910 quando foi criada a Escola de Aprendizes Artífices do Pará; a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), fundada em 1921, como Patronato Agrícola Manoel Barata; e a Escola Agrotécnica de Marabá (EAFMA), criada em 2008.

O PDI do IFPA no que diz respeito à promoção da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais em seus campi estabelece, como macro objetivo, o de “fortalecer e garantir as políticas públicas de acesso, permanência e inclusão social” (IFPA, 2009, p.31) e traça como metas promover a acessibilidade estrutural e cursos voltados para essas pessoas.

Apresenta as atividades que até a construção do PDI foram desenvolvidas de forma a atender a comunidade externa do IFPA: Vestibular

solidário; Curso livre de LIBRAS; Formação de Instrutores e Intérpretes de LIBRAS; Apoio à Profissionalização de PNE; Curso Livre de Informática Inclusiva; Curso de Aperfeiçoamento de professores; Construção da Pedagogia Inclusiva na Formação de Ensino Profissionalizante de nível técnico na modalidade EJA; Curso de Especialização *Latu Sensu*, a distância, em educação profissional tecnológica inclusiva (em parceria com o IFMT).

O plano aborda que a educação inclusiva traz para o âmbito da educação profissional questionamentos sobre os serviços educacionais que essa oferece, assim como quanto aos valores presentes em sua ação educativa. Esse questionamento deve provocar a revisão do que sejam condições de acessibilidade, expandindo-as para além da estrutura física acessível, visando mudanças de práticas e atitudes em âmbito organizacional, e mudança de atitudes quanto à discriminação e preconceitos de ordem pessoal que possam refletir nas políticas institucionais.

Está proposto ainda no plano que o Instituto desenvolve programas de apoio pedagógico, financeiro e de estímulo à permanência do aluno no IFPA, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O PDI também apresenta o NAPNE como agente do processo de inclusão visando os seguintes objetivos:

- Articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades e material didático-pedagógico específico a ser utilizado.
- Gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias (atividades de pesquisa e extensão) com instituições/organizações que ministrem educação profissional para alunos com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros afins.
- Cuidar da divulgação de informações, eventos, dentre outros, sobre o Programa TECNEP.
- Desenvolver parcerias e intercâmbios com instituições e organizações que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- Encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- Garantir que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva.
- Inserir em todos os programas educacionais da instituição a perspectiva da educação inclusiva, seja desde a seleção/admissão dos alunos, do programa curricular, da metodologia de aula, das condições ambientais, do sistema de avaliação, enfim, perpassando todos os espaços educacionais.
- Estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer as relações humanas em respeito à diversidade e às diferenças entre as pessoas.

- Aproximar da instituição não apenas os alunos contemplados com a educação inclusiva, mas também seus pais e parentes, pois estes possuem o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (IFPA, 2009, p.78).

O NAPNE, apesar de aparecer no plano como agente, não tem traçadas metas no planejamento do IFPA para direcionar suas ações.

A fim de fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão social no IFPA foram estabelecidos os seguintes objetivos: “Diminuir os índices de evasão” e “atender as necessidades de funcionamento dos programas de inclusão social” (IFPA, 2009, p. 31 e 32), devendo ser atingido por meio das seguintes metas:

[...] Adequar 50% da infra-estrutura física e de sistemas de informação do Instituto até 2013 para garantir a acessibilidade dos PNE;

[...] Aumentar, no período, em pelo menos 11 especialistas, o quadro de pessoal para o atendimento às políticas de inclusão social do IFPA;

[...] Qualificar 80% do quadro de pessoal até 2013, para o atendimento às políticas de inclusão social do Instituto;

Implantar até 2013, NAPNE em todos os campi, visando ao atendimento as ações de inclusão social do instituto (IFPA, 2009, p. 31 e 32)

É interessante observar no PDI do IFPA que as metas acima estabelecidas não encontram amparo nas metas propostas pelas Pró-Reitorias, aparentando uma incongruência entre os objetivos do IFPA e os das Pró-Reitorias. Apenas a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) apresenta metas quanto ao fortalecimento de políticas de acesso, permanência e inclusão social, dentre as quais estabelece duas metas: “promover cursos de extensão para as pessoas com necessidades especiais” e “promover cursos preparatórios às minorias desfavorecidas de ingresso aos cursos de ensino médio integrado no IFPA” (IFPA, 2009, p. 4).

3.6.4 Análise do PDI do Instituto Federal de São Paulo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo foi também instituído pela Lei nº 11.892/2008. A trajetória histórica do IFSP começou em 1909, partindo da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, passando a Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo, e Centro Federal de Educação

Tecnológica de São Paulo.

Os princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas da Instituição estão fundamentados numa concepção de formação integral, que atenda às diversas demandas sociais, em todas as modalidades e versam sobre o mesmo grau de importância na utilização da infraestrutura escolar, de acesso a investimentos e excelência educacional. São também consideradas as especificidades dos estudantes para o planejamento didático-pedagógico.

O PDI do IFSP explicita a preocupação com a diminuição da evasão e indica como estratégias para sua diminuição atividades voltadas para

[...] o apoio ao estudante egresso das camadas carentes, reforço escolar, implantação de Programa de Assistência aos alunos Portadores de Necessidades Especiais, Programa de atendimento Individual aos alunos com dificuldade de aprendizagem, com base psicopedagógica, além do incentivo a projetos de iniciação científica, remunerada através de “bolsa” (IFSP, 2009, p. 88).

Para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida foram tomadas algumas medidas específicas, como a construção de rampas e adaptações didático-metodológicas, especificamente para alunos com deficiências visuais.

Quanto ao NAPNE, suas atividades estão vinculadas diretamente para as questões referentes à relação do espaço físico e às pessoas com deficiência.

O PDI do IFSP apresenta em seu texto a preocupação em promover o apoio necessário para que as pessoas com deficiência consigam desenvolver suas atividades acadêmicas, evitando com isso que desistam dos cursos em que estão matriculadas. Mas, é interessante observar que, apesar desse discurso filosófico e da indicação de algumas ações de mudança na estrutura física e didático-metodológica, no seu projeto pedagógico não aparecem as ações direcionadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Observa-se, também, na descrição das atividades do NAPNE, que essas estão restritas à acessibilidade do espaço físico.

3.6.5 Análise do PDI do Instituto Federal do Paraná

A Escola Alemã, fundada em 1869 por Gottlieb Müller e Augusto Gaetner, que pertencia à antiga Colônia Alemã de Curitiba, é que deu origem à

Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR), a partir da qual a Lei 11.892/2008 criou o IFPR.

O PDI do IFPR estabelece como um dos seus valores “o comportamento ético orientado pelos princípios da dignidade humana, respeito às diferenças dos cidadãos e combate a todas as formas de discriminação” (2009, p. 19).

Para tanto, a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos estudantis tem, entre os seus objetivos, garantir aos seus discentes, além de formas de acesso democráticas, que sua permanência ocorra com qualidade.

A fim de atingir esse objetivo, o IFPR determina em seu plano que devem ser criados mecanismos que promovam o apoio socioeconômico, psicossocial e educacional necessários ao estudante com acompanhamento de profissionais especializados (assistente social, psicólogo, pedagogo e outros). Especifica que quanto aos alunos com deficiência devem ser propiciadas garantias, aos mesmos, de direitos à educação, promovendo sua inserção e permanência. Tem como metas a criação de NAPNEs e o zelo pela efetiva adequação de acessibilidade.

O IFPR tem como política de responsabilidade social a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais, para as quais se propõe a desenvolver políticas que garantam “o acesso de todos à educação, dedicando atenção especial às camadas que historicamente vêm sofrendo processos de exclusão” (2009, p. 31).

Cada campus do IFPR deverá ter uma Coordenação de Ensino, à qual compete:

Assistir, acompanhar e orientar os alunos, com especial atenção ao desempenho escolar, às condições socioeconômicas e psico-sociais, propondo aos docentes ações apropriadas ao bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos;

Acompanhar processos de trancamento de matrículas e desistências motivadas por problemas de ordem socioeconômica e médico-hospitalar (2009, p. 46).

O plano também determina que os programas de apoio pedagógico e financeiro devem garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, com especial atenção às pessoas com deficiência e outras que tenham necessidades educativas especiais.

O PDI do IFPR apresenta uma maior harmonia entre suas metas e seus

objetivos, pois aqueles reportam sempre ao propósito do acesso democrático e permanência com qualidade, assim como a inserção e a permanência de pessoas com necessidades educativas especiais, incluídas as pessoas com deficiência, de forma a garantir o direito à educação.

3.7 Ações de inclusão, desenvolvidas pelos Institutos Federais

Para conhecer as ações de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência desenvolvidas para a promoção do acesso e permanência desses alunos nos Institutos Federais, objetivando seu sucesso na formação profissional, é necessário, além da análise dos PDIs dos institutos selecionados, a observação dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2010, que trarão, além de informações referentes à matrícula de alunos com deficiência, informações quanto à acessibilidade dos mesmos nos campi.

Outra fonte de pesquisa são os processos seletivos e suas normas para as pessoas deficientes que concorrem às vagas nos cursos dos Institutos. Essas normas fornecerão informações importantes quanto ao acesso daqueles à educação profissional oferecida pelos Institutos Federais.

O Censo Escolar de 2010 identifica as instituições de ensino que possuem ou não acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Além do fator acessibilidade, o Censo também informa se a instituição disponibiliza Atendimento Educacional Especializado e Sala de Atendimento Especial.

Uma das especificidades do Atendimento Educacional Especializado é sua oferta prevista no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, estabelecendo espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade, equipamentos específicos, e profissionais da educação, como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, transcritor e revisor Braille.

A Sala de Atendimento Especial possui mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, assim como equipamentos específicos, profissionais da educação e professores com formação para realizar o Atendimento

Educacional Especializado.

A diferença fundamental entre uma e outra é que a primeira reflete uma ação política da instituição, enquanto a segunda advém de uma ação estratégica relacionada à disponibilidade de um espaço físico, e atendimento às normas, que pode ter relação ou não com ações efetivas de inclusão.

O Censo Escolar de 2010 apresenta dados que auxiliam na análise da acessibilidade física e de atendimento:

Quadro 3 - Acessibilidade dos Institutos Federais.

Total de Campi envolvendo dos Institutos de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná.	Acessibilidade e adequada a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sala de Atendimento Especial
36	28	23	27	0	2

Fonte: Censo Escolar 2010 - MEC/Inep

Obs.: Quadro adaptado pela autora

Observa-se que, segundo os dados obtidos com o Censo Escolar de 2010, é possível identificar que em relação aos 36 campi relacionados no quadro acima, correspondentes aos Institutos Federais escolhidos para análise dos PDIs, 6 (17%) não apresentavam acessibilidade adequada aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; 13 (36%) não possuíam dependências e vias adequadas; 9 (25%) não tinham sanitários adequados; nenhum apresentava atendimento educacional especializado (100%); e 34 (94%) não possuíam sala de atendimento especializado.

Verificando-se as metas e ações apresentadas nos PDIs quanto aos indicadores analisados pelo Censo de 2010, encontram-se os seguintes dados:

- O IFB apresenta a proposta de implementar acessibilidade física nos prédios.
- O IFPE tem por meta a adequação dos espaços e tempos escolares às necessidades dos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais;
- O IFPA, entre as metas traçadas, tem a adequação de 50% da

infraestrutura física até 2013, para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência. Informa, ainda, que as instalações dos novos campi: Itaituba, Santarém, Conceição do Araguaia, Bragança, Abaetetuba e Marabá Rural, foram construídas dentro de parâmetros arquitetônicos que atendem à acessibilidade de pessoas com deficiência ou de outras necessidades especiais de acordo com a NBR 9050.

- O IFSP: estabelece, no tocante ao espaço físico, que em alguns campi já existem rampas de acesso às salas de aula e aos laboratórios de ensino que estejam localizados em pavimentos superiores.

- O IFPR informa que tem por meta zelar pela efetiva adequação de acessibilidade às pessoas com deficiência e necessidades especiais em seus campi.

Os dados acima confirmam os dados do Censo de 2010, ao indicar que todos os campi apresentam propostas para atender à acessibilidade, variando quanto à abrangência da ação, conforme está traçado no PDI das referidas instituições.

As ações referentes às salas de atendimento especial também são encontradas nos PDIs dos campi que deverão implementá-las por meio dos NAPNEs.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado esses estão presentes nas metas estabelecidas da maioria dos Institutos estudados, indicando que essa meta ainda não está consolidada, apesar de ser tão essencial quanto à acessibilidade física, para que ocorra o processo de profissionalização da pessoa com deficiência nos campi.

No que diz respeito ao acesso, foram encontrados três tipos de apoio diferenciando as pessoas com deficiência, apresentados nos editais dos processos seletivos para o ano de 2011: Apoio de recursos; cotas; e isenção de pagamento da taxa do concurso.

A disponibilidade do apoio de recursos, a fim de que o candidato tenha material e/ou pessoas qualificadas para realizar a prova, é encontrada nos cinco campi estudados.

Quanto às cotas, apenas o IFPR estabelece o percentual de 5% das vagas direcionadas às pessoas com deficiência.

O IFPA disponibiliza isenção de taxa do concurso para os candidatos que a solicitarem.

Comparando os dados das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental com as matrículas nos Institutos Federais, temos:

Quadro 4 - Quantitativo de alunos com deficiência:

Localidade	Matriculados no Ensino Médio*	Matriculados nos Institutos Federais
Brasília	908	7**
Pernambuco	515	Não informado
Pará	676	8***
São Paulo	8.057	Não informado
Paraná	1.929	11***

Fontes: *Censo Escolar 2010;

** site do IFB www.ifb.edu.br

*** Censinho TEC NEP 2010

Em virtude desta pesquisa ter se realizado com base em dados de acesso público, a coleta dos dados referentes aos Institutos de São Paulo e Pernambuco não estão disponibilizados. Dessa forma, considerando as matrículas no Ensino Médio nos Institutos Federais de Brasília, Pará e Paraná, é possível estimar que a participação dos Institutos, no acesso à educação profissional para as pessoas com deficiência, é de apenas 0,74%.

Esse percentual está muito distante da quantidade de alunos com deficiência que poderiam ter acesso ao ensino profissional.

3.8 Síntese dos indicadores para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais nos Institutos Federais analisados

A análise dos PDIs dos campi dos Institutos Federais selecionados, juntamente com os dados do Censo Escolar 2010, referente à acessibilidade e

matrícula, revelam que todos os institutos apresentam em seu texto referência quanto à proposta de responsabilidade social, voltada à educação para todos, sem discriminação, de maneira que essa seja realizada em igualdade de condições para que as pessoas com deficiência tenham a garantia de acesso, permanência e condições para obter sucesso nos estudos.

É possível observar, também, que há uma gradação no percurso vivido pelas Instituições diante da proposta de responsabilidade social por ela assumida, conforme representado na figura seguinte:

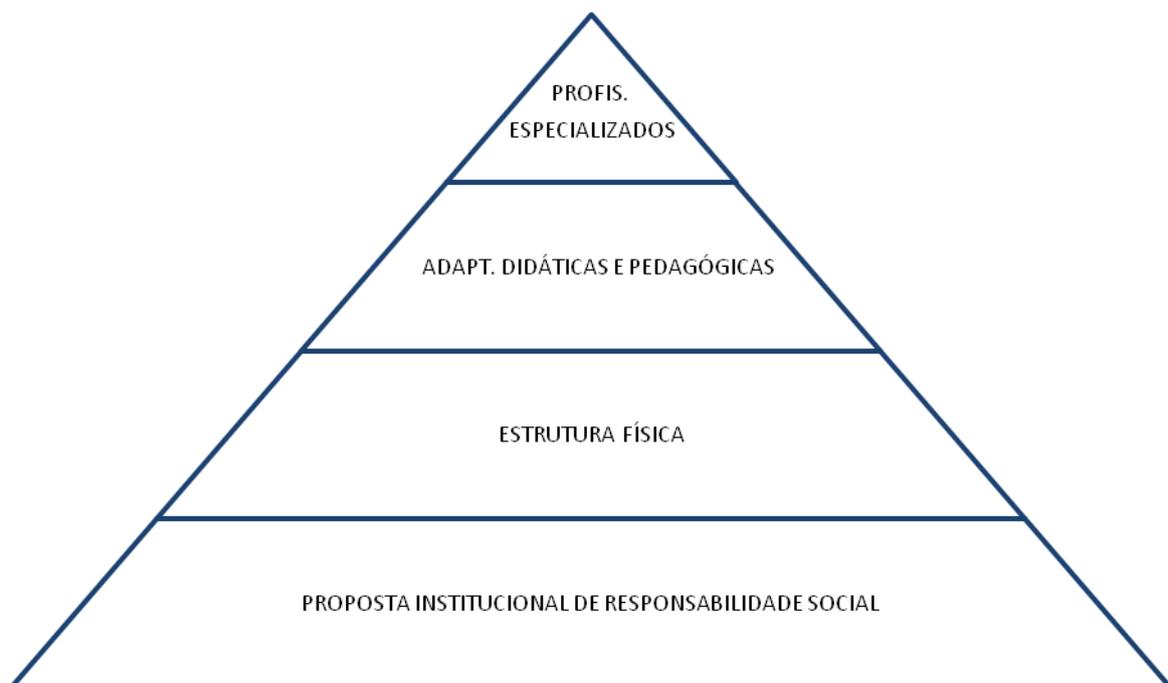


Figura 3 - Hierarquia quanto às metas e ações para a inclusão das pessoas com deficiência identificadas nos PDIs analisados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos PDIs, tendo por base os referenciais teóricos.

Na análise dessa hierarquia observa-se que, para se chegar ao nível de propor um quadro de servidores com profissionais especializados, a instituição passa pelas metas e ações relacionadas nos níveis anteriores. Indica, também, a proporção de propostas e metas, relacionadas a cada nível, sendo a base a que apresenta maior quantidade e o topo a menor.

Refletem, ainda, o grau de conscientização que a instituição tem em

relação à formação profissional da pessoa com deficiência, o quanto ela está imbuída em promover a inclusão social dessas pessoas, pois quando a instituição não se preocupa da mesma forma, com o mesmo grau de importância com as outras metas e ações que garantem a acessibilidade em todas as suas dimensões, para que o aluno se desenvolva plenamente, essa instituição está apenas reproduzindo, em suas normas, uma determinação legal.

A instituição escolar repete, dessa forma, como um dos aparelhos do Estado, a ideologia por meio da estrutura educacional, pois reproduz dentro do seu espaço pedagógico o mesmo movimento da classe dominante, dando ao aluno com deficiência a estrutura física, sem oferecer o apoio profissional adequado para a sua formação, deixando nas mãos do aluno a responsabilidade do seu sucesso ou do seu fracasso educacional. Ilude apresentando um planejamento institucional com metas e ações voltadas para uma educação inclusiva, fazendo com que o aluno com deficiência acredite que sua formação profissional estará garantida e, com isso, obterá uma vaga no mercado de trabalho.

Cabe, ainda, outra reflexão, a de que a sociedade, por intermédio das associações voltadas para as pessoas com deficiência, devam se aproximar dessas instituições caso seja o objetivo desse grupo, obter a igualdade também quanto à qualificação profissional, pois como mostra a história (MAZZOTTA, 2003; JANNUZZI 2006; BRASIL, 2010c), não basta que existam as normas que orientam as políticas públicas; é necessário que ocorram ações efetivas para que as políticas se concretizem e essas ações são, na maioria das vezes, resultado das lutas dos movimentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no levantamento bibliográfico e documental relacionado à política de educação profissional para as pessoas com deficiência, foi possível traçar o movimento histórico desde a época do Império, quando foram construídas as primeiras instituições de atendimento às pessoas com deficiência, hoje denominadas INES e IBC.

No decorrer da história é possível observar que, em virtude de interesses individuais, políticos, econômicos, e da luta dos movimentos sociais em busca da igualdade para as pessoas com deficiência na sociedade, o tipo de atendimento do Estado foi modificando do assistencialismo à promoção da igualdade social.

Assim, após a fase das interferências individuais nas ações do Estado, ocorreu a fase em que o Estado passa a responsabilidade social para instituições especializadas, filantrópicas e privadas, financiando-as, a fim de que essas prestassem assistência e treinamento, sendo mínima a participação e o controle do Estado nesse momento.

As políticas públicas voltadas para as minorias, no Brasil, começaram a se transformar em ações mais amplas, envolvendo o Estado quando as associações que atuam na causa da pessoa com deficiência conseguiram espaço junto às organizações internacionais, aliando suas discussões as discussões referentes aos Direitos Humanos.

Nesse momento, a luta das pessoas com deficiência para sua inclusão social deu um salto qualitativo, pois as discussões voltadas para as suas necessidades deixaram de ser discussões de apenas um grupo de pessoas, para se tornarem parte de uma luta maior, a do pleno exercício da cidadania, com todas as garantias e direitos para todas as pessoas, em especial aquelas que são excluídas pela sociedade.

Muito do que se conquistou quanto aos direitos da pessoa com deficiência em relação à educação e ao trabalho no Brasil, vem da determinação dos movimentos sociais que tomaram força a partir da década de 1970, quando foram criadas diversas associações nacionais, as quais conseguiram mostrar as especificidades que atingem esse grupo e apresentar suas demandas inserindo-as na pauta das discussões que traçaram os Programas Nacionais de Direitos

Humanos I, II e III, assinados nos anos de 1996, 2001, e 2010, respectivamente.

Os anos de 1990 foram significativos historicamente, pois nesse momento, as associações que lutam pelas minorias conseguiram aliar os aspectos históricos, sociais e econômicos para exigir do Estado ações e políticas que atendessem às suas necessidades.

Como mecanismo de controle, a fim de obrigar a implementação de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, as organizações internacionais de Direitos Humanos, aliadas às organizações financeiras internacionais, estabeleceram normas para que um país recebesse apoio financeiro internacional. Assim, o país interessado deveria atender a certas condições; entre elas, desenvolver políticas públicas que atendessem às minorias.

O Estado brasileiro, por meio das políticas públicas de inclusão estabelecidas, trouxe a proposta educacional profissionalizante para as pessoas com deficiência, sendo os Institutos Federais, um dos aparelhos do Estado responsáveis por desenvolver essa política.

A escola, como aparelho do Estado, é utilizada para que essas políticas ocorram, porém a pesquisa mostra que há uma dissonância entre a legislação que introduz a política e a estrutura necessária para que essas políticas se desenvolvam de forma efetiva.

A sociedade, através das instituições e associações que buscam a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência, devem acompanhar e exigir do Estado, por meio de seus aparelhos, que ocorram ações para a implementação das políticas estabelecidas nas legislações.

Para atender à política de inclusão na educação profissional, a Secretaria de Educação Tecnológica criou, em 2000, o Programa TEC NEP, que visa promover a política inclusiva voltada para a profissionalização da pessoa com deficiência, e outras necessidades especiais, em toda a Rede de Educação Tecnológica. A principal proposta do programa é a construção de centros de referência, que deverão implantar e expandir a oferta de educação profissional para as pessoas com deficiência.

Em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados a partir da união dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, passam a compor a Rede de Educação Tecnológica.

O estudo apresentado neste trabalho que tem como *lócus* os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná, faz a análise da política de educação profissional, voltada para a pessoa com deficiência, e a proposta dos Institutos Federais, em resposta às determinações legais promulgadas nesse sentido. A análise ocorreu por meio dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) construídos em 2009 pelos Institutos Federais, aliados aos dados do Censo Escolar de 2006 e 2010 e outros dados coletados durante a pesquisa bibliográfica e documental.

Foram escolhidos para análise Institutos Federais representativos de cada região geográfica do país, cujos Estados apresentassem maior número de alunos com deficiência, matriculados nos anos finais do ensino fundamental e que deram publicidade aos seus PDIs: Instituto Federal de Brasília, Instituto Federal de Pernambuco, Instituto Federal do Pará, Instituto Federal de São Paulo, Instituto Federal do Paraná.

A escolha desse material de pesquisa ocorreu devido o PDI ser, segundo os estudos de Muriel (2006), a norma representativa dos objetivos e metas construídos pela comunidade interna e externa de cada Instituto, de forma a representar o seu perfil, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e oferecer uma visão de presente e futuro, tendo por base as políticas de educação profissional traçadas pelo Estado para a execução pelos Institutos.

Na análise do planejamento para a implementação de políticas de inclusão voltadas para a educação profissional da pessoa com deficiência expressas nos PDIs, foi verificado que existe um processo hierárquico de metas e ações, num movimento gradual vivido pelos Institutos analisados.

Foram identificados quatro níveis quanto ao planejamento das metas e ações: responsabilidade social; estrutura física; adaptações didáticas e pedagógicas; e profissionais especializados.

O primeiro nível é referente à responsabilidade social dos Institutos Federais, que aparece em todos os planos indicando a garantia de políticas públicas de acesso, permanência e formação profissional, na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência.

Esse primeiro nível responde às determinações legais, exigidas pelas instituições que fiscalizam as ações de gestão dos Institutos Federais. Esse é um momento essencialmente formalístico, em que as normas internas têm que estar

condizentes com as políticas públicas traçadas pelo Estado. Dessa forma, é apenas necessário que se escreva, o que o Estado quer que esteja escrito, sendo possível verificar na análise dos planos que a falta de reflexão sobre a política de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional gera inconsistências entre os objetivos, metas e ações traçadas nos PDIs.

A partir dessa referência o outro nível de metas está relacionado à estrutura física, variando conforme o entendimento do que seja acessibilidade física, abrangendo desde a construção de rampas, à preocupação de se construir os novos campi com arquitetura plenamente acessível.

Atendida a exigência de se deixar a escritura das normas internas alinhada com as políticas públicas do Estado, os Institutos Federais se preocupam com a realidade aparente. Essa forma de realidade manipula aqueles que não refletem sobre a realidade concreta, proporcionando aos que estão inseridos naquele contexto social a ilusão de que as políticas públicas de inclusão estão sendo atendidas.

O terceiro nível de metas está relacionado às adaptações didáticas e pedagógicas. Esse nível ainda não é contemplado em todos os campi, como política institucional, pois em alguns campi não foram traçadas metas e ações esclarecedoras de como as políticas nesse sentido se efetivariam.

Importante ressaltar que apesar da análise do primeiro nível indicar que os Institutos Federais, em suas normas internas, estão contemplando as diretrizes das políticas voltadas para as pessoas com deficiência, e isso inclui tender às legislações que garantem planejamento, atividades pedagógicas e avaliações adequadas às necessidades dessas pessoas, na maioria dos PDIs não foram encontradas metas e ações de gestão e pedagógicas que concretizassem as políticas apresentadas.

O último nível, profissionais especializados, só aparece nos planos que contemplam os outros três níveis, pois envolve a política de Recursos Humanos que afeta não só os campi, mas toda a política de pessoal do Estado quanto à criação de vagas em concurso público, e como essas vagas serão administradas por cada gestão, o que evidencia as prioridades e políticas locais, as relações de poder de cada Instituto e dos seus campi.

A falta de metas do Estado para que sejam expandidos os quadros de servidores capacitados para o atendimento ao aluno com deficiência indica que as

associações e movimentos ainda têm muito pelo que lutar, pois a escassez de profissionais qualificados transfere para a pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar às exigências da educação profissional, invertendo os papéis, deixando de ser uma proposta de educação inclusiva para se tornar uma proposta de integração.

Assim, há de se considerar, com base na pesquisa desenvolvida, que cada um dos níveis indica um grau de comprometimento com as discussões que envolvem as políticas públicas, e o quanto cada instituição tem se comprometido com as lutas referentes aos direitos das pessoas com deficiência.

A pesquisa ainda revela que estabelecer políticas públicas não basta; é necessário para que estas se efetivem que os Institutos Federais, apesar do caráter contraditório da realidade em que estão inseridos, suscitem aspectos na gestão e na formação da comunidade interna e externa que contribuam para que a pessoa com deficiência tenha além de seus direitos escritos nas normas, a acessibilidade em todos os seus aspectos, incluindo a acessibilidade física, uma proposta pedagógica adequada, e profissionais qualificados e capacitados.

Para que isso aconteça, é necessário que ocorra uma discussão da realidade institucional, que sejam quebradas as barreiras de comunicação e atitudinais. O desenvolvimento desses aspectos poderá auxiliar a implosão da hegemonia vigente, tendo em vista uma educação na perspectiva da inclusão social, voltada para a vida, na qual se engloba o trabalho.

REFERÊNCIAS

ARRAIS NETO, E. A. Desqualificação global do trabalho: a excentricidade de uma visão unitária da classe-que-vive-do-trabalho. In: **Trabalho & Crítica: anuário do GT trabalho e educação/ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED: Cidade Futura, nº 3, 2002.

_____. Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade: O Capitalismo em crise e as novas formas sociais. In: RABELO, J. (Org.) **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

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

BRASIL. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988, p. 1 (ANEXO). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 23/01/2010.

_____. **Censo Demográfico: População e Habitação, 1940**. Série Nacional, v. II. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961, p. 11429,. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm > Acesso em: 02/04/2010.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971 RET. 18 ago. 1971. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm > Acesso em: 15/04/2010.

_____. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei 5. 692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de out. 1982, p.19539. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm > Acesso em> 15/04/2010.

_____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do ministério público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 out. 1989, p. 1920. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm > Acesso em 15/04/2010.

_____. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25

de jul. de 1991. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8213cons.htm> > Acesso em: 16/10/2010.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 23/04/2010.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008, p.1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm > Acesso em: 10/04/2010.

_____. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm > Acesso em: 25/04/2010.

_____. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm > Acesso em: 25/04/2010.

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e Diretrizes.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** Brasília: SDH/PR, 2010b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: 2010c.

_____. **Documento Base do Programa TEC NEP.** Brasília: MEC/SETEC, 2006.

_____. Decreto 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 de maio 1991, p. 9783. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm > Acesso em: 10/01/2011.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras

providências. **Diário Oficial**, Brasília, 21 dez. 1999, p. 10. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm > Acesso em: 29/12/2010.

_____. Decreto n.º 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 1986, p. 16217. Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93481-29-outubro-1986-444057-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 29/12/2010.

_____. Decreto n.º 3.076, de 01 de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jun. 1999, p. 1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm > Acesso em: 29/12/2010.

_____. Decreto n.º 5154, de 31 de julho de 2004. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de jul. 2004, p. 18. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm > Acesso em: 10/01/2011.

_____. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001, p. 1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm > Acesso em: 10/01/2011.

_____. Decreto n.º 5296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 03 dez 2004, p. 5. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm > Acesso em: 12/06/2011.

_____. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez 2005, p.1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm > Acesso em 12/06/2011.

_____. Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006, p. 6. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm >
Acesso em: 12/06/2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2001, p. 39.

_____. **Censo Demográfico, População e Habitação: quadros totais para o conjunto da União e de distribuição pelas regiões fisiográficas e Unidade Federadas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950

_____. **Reunião de Trabalho: Planejamento e redimensionamento das oficinas pedagógicas**. Brasília: SEMTEC/SEESP, 2002.

_____. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, s/d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf> > Acesso em: 10/07/2009.

_____. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: SEESP, 1995.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: CORDE, 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.Institutos Federaisp.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.ifpr.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2011.

_____. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em 24/04/2008.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf> > Acesso em: 16/07/2011.

BOLETIM DE INDICADORES DO MERCADO DE TRABALHO. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA Nº 03. Do Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE. Brasil, 2010 – 3º Quadrimestre.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 11ª Ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1999.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República**. 7ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>> Acesso em 20/07/2011.

FORD, H. **My Life and Work**. EUA: NuVision Publications, 1921

FRIGOTTO, G. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional**. s/d Disponível em: < <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm> > Último Acesso: 11/07/2010.

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

GONDRA, J. G. No cenáculo da ciência: a ordem médica e a questão da instrução. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.) **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **AMPID**, Brasília, maio 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php> Acesso em: 22/11/2009.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESSOP, B. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-141, jun. 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2002b.

MARX, K. **A questão judaica**. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.

MAUÉS, O. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org). Currículo e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Históricas e Políticas Públicas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MURIEL. R. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – Análise do processo de implementação**. Espírito Santo: Editora Hoper, 2006.

O Direito à diferença, mas na igualdade de direitos. **Jornal da Unicamp**. São Paulo, 01 a 07 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2006/ju321pag12.html> Acesso em 10/08/2009.

OIT. **Convenção nº 159**. Sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, 1983. Disponível em: < http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/legislacao_2_1.asp> Acesso em 12/02/2011.

ONU. **Resolução 2.542/1975**. Declaração dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: < <http://www.senac.br/conheca/DClegislacao.pdf> > Acesso em 19/02/2011.

_____. **Resolução n.2.200-A (XXI)**. Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/pacto-internacional-dos-direitos-economicos-sociais-e-culturais-1966.html>> Acesso em 06/09/2009.

_____. **Resolução n.º 48/96 -1993**. Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Disponível em: <www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/.../1192466025ONU_N48_96.doc > Acesso em 20/09/2009.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: USP, 1984.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel : EDUNIOESTE, 2006. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/arquivos/pescdefnasocconproode.txt>> Acesso em: 14/07/2011.

RAMOS, A. M. P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ROUSSEAU. **Do contrato social: Discurso sobre a economia política**. Ed. 7ª. Curitiba, PR: Hemus, 2000.

SASSAZI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Rede SACI**. São Paulo, 2003. Disponível em: < <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=12916>> Acesso em 10/08/2009.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> > Acesso em: 06/09/2009.

ANEXO 1

TEC NEP - CENSINHO 2010														
UF	INSTITUIÇÃO	TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL										TOTAL		
		CEGUEIRA	D. VISUAL	SURDEZ	D. AUDITIVA	D. MENTAL	D. FISICA	D. MÚLTIPLAS	TGD	ALTAS HABILIDADES	SURDO-CEGUEIRA			
AC	Instituto Federal do Acre													
AC	Campus Rio Branco													
AL	Instituto Federal de Alagoas													
AL	Campus Satuba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AL	Campus Marechal Deodoro													
AL	Campus Palmeira dos Índios													
AL	Campus Maceió													
AL	Escola Técnica de Artes da UFAL	37	34	1	8	3	22	0	0	0	0	0	0	105
AM	Instituto Federal de Amazonas													
AM	Campus Manaus – Centro													
AM	Campus Manaus – Distrito Industrial													
AM	Campus Coari													
AM	Campus São Gabriel da Cachoeira													
AM	Campus Manaus Zona Leste													
AP	Instituto Federal do Amapá													
BA	Instituto Federal Baiano													
BA	Campus Guanambi	0	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	5
BA	Campus Catu	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
BA	Campus Santa Inês													
BA	Campus Senhor do Bonfim													
BA	Campus Itapetinga													
BA	Campus Teixeira													
BA	Campus Uruçuca													
BA	Campus Valença	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BA	Instituto Federal da Bahia													
BA	Campus Salvador													
BA	Campus Valença													
BA	Campus Barreiras	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
BA	Campus Vitória da Conquista	0	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
BA	Campus Eunápolis													

UF	INSTITUIÇÃO	TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL											TOTAL			
		CEGUEIRA	D. VISUAL	SURDEZ	D. AUDITIVA	D. MENTAL	D. FISICA	D. MULTIPLAS	TGD	ALTAS HABILIDADE \$	SURDO-CEGUERA					
BA	Campus Santo Amaro															
BA	Campus Simões Filho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BA	Campus Porto Seguro															
BA	Campus Camaçari	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
BA	Campus Paulo Afonso															
CE	Instituto Federal do Ceará															
CE	Campus Fortaleza															
CE	Campus Cedro															
CE	Campus Juazeiro do Norte	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
CE	Campus Maracanau	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
CE	Campus Crato															
CE	Campus Iguatú															
CE	Campus Limoeiro do Norte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CE	Campus Quixadá															
CE	Campus Sobral															
DF	Instituto Federal Brasília															
DF	Campus Planaltina															
ES	Instituto Federal do Espírito Santo															
ES	Campus Itapina	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
ES	Campus Colatina															
ES	Campus Serra															
ES	Campus Alegre															
ES	Campus Cariacica															
ES	Campus Cachoeiro do Itapemirim															
ES	Campus Santa Teresa															
ES	Campus São Mateus															
ES	Campus Aracruz															
ES	Campus Linhares															
ES	Campus Nova Venécia															
ES	Campus Vitória															
GO	Instituto Federal de Goiás															
GO	Campus Goiânia	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
GO	Campus Jataí	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
GO	Campus Inhumas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2

UF	INSTITUIÇÃO	TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL											TOTAL				
		CEGUEIRA	D. VISUAL	SURDEZ	D. AUDITIVA	D. MENTAL	D. FISICA	D. MULTIPLAS	TGD	ALTAS HABILIDADES	SURDO-CEGUEIRA						
SC	Campus Videira																
SC	Instituto Federal de Santa Catarina																
SC	Campus Florianópolis																
SC	Campus São José																
SC	Campus Contimente																
SC	Campus Jaraguá do Sul	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SC	Campus Joinville																
SC	Campus Chapecó	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
SC	Campus Araranguá	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
SE	Instituto Federal de Sergipe																
SE	Campus Aracaju																
SE	Campus Lagarto																
SE	Campus São Cristóvão																
SP	Instituto Federal de São Paulo																
SP	Campus São Paulo																
SP	Campus Cubatão																
SP	Campus Sertãozinho																
SP	Campus Guarulhos																
SP	Campus Caraguatatuba																
SP	Campus São João da Boa Vista																
SP	Campus Salto																
SP	Campus Bragança Paulista																
SP	Campus São Roque																
SP	Campus Campo do Jordão																
SP	Campus Campo do São Carlos																
TO	Instituto Federal de Tocantins																
TO	Campus Palma	0	2	0	3	0	3	1	0	0	3	1	2	1	0	0	12
TO	Campus Paraíso do Tocantins	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
TO	Campus Araguatins	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	37	104	27	75	5	69	20	25	18	0	0	391				

ANEXO 2



OBSERVATÓRIO DO MERCADO DE TRABALHO NACIONAL DO MTE

Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho
Pessoas com Deficiência N°. 03

Dados CAGED – 3º Quadrimestre de 2010

Estoque de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho até Dezembro/2010	
RAIS 2009 + CAGED 2010	292.614

MESES	3º Quadrimestre	
	2009	2010
Saldo de Empregos em setembro	1.295	729
Saldo de Empregos em outubro	897	848
Saldo de Empregos em novembro	985	409
Saldo de Empregos em dezembro	-1.143	-776
Saldo de Empregos - 3º Quadrimestre	2.034	1.210

ACUMULADO NO ANO DE 2010
4.021 vagas
Expansão de 1,39% em relação ao estoque de 2009

EMPREGO FORMAL 3º Quadrimestre de 2010	
ADMITIDOS	24.393
DESLIGADOS	-23.183
SALDO	1.210

Em relação ao último quadrimestre de 2010, o mês de dezembro foi o único a apresentar redução do número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Ainda assim, o saldo para o quadrimestre ficou positivo em **1.210 admissões**. Para o ano de 2010, verificou-se um **saldo de 4.021 deficientes empregados**, representando uma expansão de **1,39%**. O resultado ficou bem acima saldo de 2009, que fechou em -1.286 empregos.

SALDO DE EMPREGOS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA – 2010						
Física	Auditiva	Visual	Mental	Múltipla	Reabilitado	Total
2.866	335	1.314	1.850	70	-2.414	4.021

- No ano de 2010, a deficiência do tipo **física** foi a que apresentou maior participação, chegando a um saldo de **2.866 vagas**, seguida por **1.850 vagas** de portadores de deficiência **mental**. No entanto, o saldo positivo de **4.021 vagas** foi impactado pelas **2.414 demissões de reabilitados**. No total do ano foram **73.274 contratações**, sendo **54,8%** (40.712) somente de deficientes físicos.

DESTAQUES SETORIAIS – 2010			
Serviços	Comércio	Indústria de Transformação	Administração Pública
2.590	1.714	537	339

- Os setores de **Serviços** e **Comércio** foram os que mais absorveram deficientes em sua mão-de-obra durante o ano de 2010. Do saldo de 4.021 empregos gerados, **2.590** corresponderam ao setor de **Serviços** e **1.714** ao setor de **Comércio**. O setor que mais demitiu foi de **Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca** (-529 vagas), seguido pelo de **Construção Civil** (-370) e **Serviços industriais de utilidade pública** (-327). Na **Indústria de transformação** (537), **Administração Pública** (339) e **Extrativa mineral** (67) o saldo foi positivo.

DESTAQUES REGIONAIS – 2010	
Sudeste	Nordeste
4.302	418

- O destaque regional coube ao **Sudeste**, com **4.302** contratações além das demissões. No entanto, somente a região **Nordeste** também apresentou saldo positivo de vagas (**418**), sendo que no Sul (-413), **Centro-Oeste** (-278) e **Norte** (-8) o número de demissões foi superior ao de admissões.

DESTAQUES ESTADUAIS – 2010				
São Paulo	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Bahia	Pernambuco
2.743	851	769	444	314

- Das 27 unidades federativas, em 17 ocorreu geração de emprego para deficientes. As unidades que mais se destacaram foram **São Paulo (2.743 vagas)**, **Rio de Janeiro (851 vagas)** e **Minas Gerais (769 vagas)**, sendo que somente no estado de São Paulo foram **25.755 contratações (35,1%)**. O estado da Paraíba foi o que teve o saldo mais negativo, com -783 vagas.

SALDO DE EMPREGOS POR GÊNERO – 2010		
Masculino	Feminino	Total
131	3.890	4.021

- Em relação ao gênero, houve uma discrepância enorme a favor do gênero feminino: dos 4.021 empregos gerados, **96,7%** corresponderam ao emprego **feminino**, enquanto somente **3,3%** a **homens**.

SALDO DE EMPREGOS POR FAIXA ETÁRIA - 2010	
Até 17 anos	915
18 a 24 anos	5.575
25 a 29 anos	1.059
30 a 39 anos	-173
40 a 49 anos	-834
50 a 64 anos	-2.142
65 ou mais	-379
TOTAL	4.021

SALDO DE EMPREGOS POR FAIXA SALARIAL - 2010	
Ate 0,5 Salários mínimos	455
De 0,51 a 1,0	3.584
De 1,01 a 1,5	3.443
De 1,51 a 10,0	-3.454
De 10,01 a 15,0	-28
De 15,01 a 20,0	6
Mais de 20	-31
Ignorado	46
Total	4.021

- Apesar da elevação do saldo de emprego, verifica-se que o acréscimo de vagas ocorreu nos empregos de menor remuneração, até **1,5 salários mínimos**. A redução de postos de trabalho para deficientes que ganham entre **1,51 e 10 salários mínimos** foi significativa, apresentando uma **redução de 3.454 empregos**.
- A geração de emprego em relação à faixa etária foi particularmente interessante em 2010. Percebe-se que a geração de emprego ocorreu na faixa etária **até 29 anos**, enquanto as faixas superiores apresentaram redução da quantidade de deficientes empregados. No primeiro caso foram admitidas **7.549 pessoas** a mais que as demitidas. Já no segundo, o número de deficientes demitidos foi superior em **3.528 vagas**.

SALDO DE EMPREGOS POR GRAU DE INSTRUÇÃO - 2010	
Analfabeto	-75
Até o 9º ano incompleto do Ensino fundamental	-2.123
Ensino Fundamental Completo	-333
Ensino Médio Incompleto	235
Ensino Médio Completo	4.988
Educação Superior Incompleta	442
Educação Superior Completa	887
Total	4.021

- Já em relação à educação, a redução de postos de trabalho ocorre somente nos graus de instrução mais baixos (ensino fundamental completo), com **2.531 demissões** a mais que admissões. Nos níveis mais altos de escolaridade a contratação foi superior em **6.552 empregados**. Isso pode indicar substituição por mão-de-obra qualificada.