

UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES
ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/
CAMPUS DE ALEGRE**

JOSÉ DE MELLO SOBREIRA FILHO

**SEROPÉDICA/RJ
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES
ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NO IFES/CAMPUS DE ALEGRE**

JOSÉ DE MELLO SOBREIRA FILHO

Sob a orientação do professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Julho de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JOSÉ DE MELLO SOBREIRA FILHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 20/07/2020.

A handwritten signature in black ink, reading "Allan Rocha Damasceno", is positioned above a horizontal line.

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, UFRRJ
(Orientador)

A handwritten signature in black ink, reading "Silvia Maria Melo Gonçalves", is positioned above a horizontal line.

Prof. Dr^a. Silvia Maria Melo Gonçalves
(UFRRJ)

A handwritten signature in black ink, reading "Adriana Vasconcelos da Silva Bernardino", is positioned above a horizontal line.

Dra. ADRIANA VASCONCELOS DA SILVA BERNARDINO, UV
Examinadora Externa à Instituição

(Universidade de Vassouras)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S677p

SOBREIRA FILHO, JOSÉ DE MELLO, 1966-
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO/ CAMPUS DE ALEGRE / JOSÉ DE MELLO SOBREIRA
FILHO. - Seropédica, 2020.
151 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2020.

1. Educação Especial. 2. Educação Profissional. 3.
Teoria Crítica. I. Damasceno, Allan Rocha, 1978-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
III. Título.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pelo dom da vida, pelo Seu amor infinito, pela oportunidade de participar deste estudo e por me agraciar com sabedoria.

A minha esposa Elisangela Amorim Schwan pela sua compreensão e companheirismo em todos os momentos deste projeto.

Aos meus filhos Emanuel, Débora e Sofia pelo carinho, razão do meu esforço no trabalho e nos estudos.

A minha mãe Aurora Matos Sobreira, pelo seu amor, seu exemplo de fé e coragem, e pelas incansáveis orações em meu favor.

Ao meu orientador, Professor Dr. Allan Rocha Damasceno, por suas valiosas orientações e dedicação durante esta jornada. Seu entusiasmo pela educação nos traz esperança e inspiração.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, por todos os ensinamentos ao longo deste percurso.

Aos membros da banca examinadora por colaborarem com este trabalho.

Aos colegas servidores do IFES/Campus de Alegre que contribuíram com seu tempo e conhecimento para participar da minha pesquisa.

Ao IFES/Campus de Alegre, pela oportunidade em participar deste curso de mestrado.

Aos colegas de turma do mestrado por todos os momentos compartilhados durante a caminhada.

RESUMO

SOBREIRA, José de Mello. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no IFES/Campus de Alegre**. 2020.188 p (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

Consideramos indispensável o debate a respeito da interlocução das modalidades de ensino, Educação Especial e Educação Profissional, assim, a presente pesquisa, com intenção de contribuir para a construção de uma escola com princípios e propostas próprias à transversalidade dessas modalidades, se propôs estudar a interface entre Educação Especial e Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)/Campus de Alegre, e nesse cenário, o que existem de propostas quanto as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre. Este trabalho teve como objetivos: caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFES/Campus de Alegre, observando as diretrizes que são voltadas para o atendimento desse público, considerando os objetivos da Educação Profissional; conhecer as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo IFES/Campus de Alegre no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação; avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFES/Campus de Alegre, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Nossas questões de estudo foram: Qual concepção de inclusão é afirmada pelo IFES/Campus de Alegre, em relação ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio? Quais as ações político-pedagógicas são observadas para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no IFES/Campus de Alegre? Como se mostra a interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre? Os dados obtidos com a pesquisa foram analisados na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, como suporte teórico-metodológico, enfatizando os estudos de Theodor Adorno e seus comentadores. Quanto aos procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados, essa pesquisa é de cunho documental, onde analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES/Campus de Alegre, legislações e políticas públicas que tratam da educação inclusiva; aplicamos um questionário e realizamos entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora do IFES/Campus de Alegre e componente do NAPNE. Os resultados da pesquisa revelam que o IFES/Campus de Alegre apresenta práticas e estratégias pedagógicas para a promoção da inclusão do público-alvo da Educação Especial. Entretanto, constatamos uma grande responsabilização do NAPNE no planejamento e implementação das políticas públicas de inclusão o que evidencia a necessidade de sensibilização e participação de toda a comunidade acadêmica no processo inclusivo na interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional, reconhecendo que o processo de inclusão é contínuo, o caminho a ser percorrido ainda é longo para que o IFES/Campus de Alegre se torne uma escola de fato mais inclusiva.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação Profissional. Teoria Crítica

ABSTRACT

SOBREIRA, José de Mello. **Public Policies for Inclusive Education: Interfaces between Professional Education and Special Education in IFES/ Campus Alegre**. 2020. 188 p (Master's Dissertation in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

We consider indispensable the debate about the interlocution of teaching, Special Education and Professional Education. Thus, this research, with the intention of contributing to the building of a school with principles and proposals specific to the transversal of these modalities, proposed to study the interface between Special Education and Professional Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (IFES)/Campus de Alegre, and in this context, the proposals regarding the political-pedagogical conceptions and actions on the inclusion of the target public of Special Education in technical high school at IFES/Campus de Alegre. This work aimed to characterize the political-pedagogical conceptions and actions on the inclusion of the target public of Special Education in technical high school of IFES/Campus de Alegre; to analyze the Institutional Development Plan (PDI) of IFES/Campus de Alegre, observing the guidelines that are geared towards serving this public, considering the objectives of Professional Education; to recognize the political-pedagogical actions developed by IFES/Campus de Alegre in serving the target public of Special Education, regarding the legislation; to evaluate the impacts of political-pedagogical conceptions on the actions developed by the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE) of IFES/Campus de Alegre, in serving the target public of Special Education. Our study questions were: Which conception of inclusion does IFES/Campus de Alegre affirm, in relation to the target public of Special Education in high school technical professional education? What political-pedagogical actions are observed to ensure the access, permanence and learning of the target public of special education in high school technical education at IFES/Campus de Alegre? How is the interface between Special Education and Professional Education at IFES/Campus de Alegre? The data obtained from the research were analyze from the perspective of the Critical Theory of Society, as theoretical and methodological support, emphasizing the studies of Theodor Adorno and his commentators. As for the procedures and/or instruments for data collection, this research is of documentary nature, where we analyzed the IFES/Campus de Alegre's institutional development plan, legislation and public policies that deal with inclusive education; we applied a questionnaire and conducted semi-structured interviews to the IFES/Campus de Alegre's management team and NAPNE's component. The research results reveal that the IFES/Campus de Alegre presents pedagogical practices and strategies to promote the inclusion of the target public of Special Education. However, we note a great responsibility of NAPNE in the planning and implementation of public inclusion policies, which highlights the need for awareness and participation of the entire academic community in the inclusive process at the interface between Special Education and Professional Education, recognizing that the inclusion process it is continuous, the road to be traveled is still long for the IFES/Campus de Alegre to become a truly inclusive school.

Keywords: Special Education. Professional Education. Critical Theory

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CFTICG	Centro de Formação e Treinamento de Instrutores de Cães-Guia
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
EAFIA	Escola Agrotécnica Federal de Alegre
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAFIA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas
NGP	Núcleo de Gestão Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano de Ensino Individual
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Inclusão da Pessoa com Deficiência.....	73
Figura 2: Distribuição da Rede Federal de EPT.....	76
Figura 3: Prédio Principal do IFES/Campus de Alegre.....	81
Figura 4: IFES/Campus de Alegre.....	82
Figura 5: Localização Geográfica dos Campi do IFES.....	83
Figura 6: Mapa do Campus.....	84
Figura 7: Organograma dos Sujeitos da Pesquisa.....	85
Figura 8: Modelo Metodológico de Análise de Dados.....	92
Figura 9: Adequação de Instalações.....	103
Figura 10: Entrega de Cães-Guia Treinados no CFTICG.....	108
Figura 11: Eventos do Campus	112
Figura 12: Projeto Servidor em Foco.....	113
Figura 13: Encontro de Alunos do NAPNE.....	114
Figura 14: Reunião de Pais e Mestres.....	114
Figura 15: Tecnologias Assistivas.....	115
Figura 16: Novo Espaço do NAPNE.....	115
Figura 17: Orientação de TCC.....	116
Figura 18: Reuniões para Planejamento.....	116
Figura 19: Projeto Jardim Sensorial.....	117
Figura 20: Roda de Conversa.....	117
Figura 21: Curso FIC e Oficina.....	118
Figura 22: Semana de Tecnologia.....	118
Figura 23: Projeto Libras Tátil.....	119
Figura 24: Garantindo Acessibilidade em Editais e Documentos do Campus.....	119
Figura 25: Projeto "Ninguém Fora da Conversa".....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos em classes comuns ou especiais exclusivas	28
Gráfico 2: Percentual de alunos matriculados incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino	29
Gráfico 3: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência	57
Gráfico 4: Número de matrículas de alunos por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas	57
Gráfico 5: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica	77
Gráfico 6: Número de matrículas no Ensino Médio.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados informativos do período de 1930-1945.....	64
Tabela 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	86

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
DEFINIÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	22
1. TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	32
1.1 Retrospectiva Histórico-Política da Educação Especial	34
1.2 Novos Tempos - da Integração à Educação Inclusiva	44
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	60
2.1 Histórico e Legislação	61
2.2 A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	65
2.3 Aspectos da Educação Profissional Contemporânea	69
2.4 O Programa TECNEP e os Desafios para Uma Educação Profissional Inclusiva	72
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	79
3.1 Referencial Teórico- Metodológico do Estudo	79
3.1.1 Objetivos e Questões de Estudo	80
3.1.2 Caracterização do Lócus da Pesquisa: IFES/Campus de Alegre	81
3.2 Caracterização dos Sujeitos do Estudo.....	85
3.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados	86
3.3.1 Pesquisa Documental: Dispositivos Legais e Documentos Oficiais	88
3.3.2 Questionário	88
3.3.3 Entrevista Semiestruturada	89
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: TESSITURAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA	91
4.1 Discussões sobre Concepções e Ações Político-Pedagógicos da Interface entre Educação Especial e Educação Profissional a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional.....	92
4.1.1 Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-alvo da Educação Especial	93
4.1.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre.....	100
4.1.2.1 Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-Guia - Instância de Inclusão	105

	13
4.1.3. Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre	110
4.2 Posicionamentos dos Gestores e Membro do NAPNE: Concepções acerca da Interface Educação Especial e Educação Profissional.....	121
4.2.1 Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-alvo da Educação Especial	123
4.2.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre.....	127
4.2.3. Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	180
APÊNDICE B - ENTREVISTA	182
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	185
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	187

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola.

Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

Ao analisar a situação sociocultural no Brasil, percebe-se que historicamente a educação não tem sido um direito exercido por todos os brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.394/1996), artigo 1, parágrafos 2 e 3, inciso XI, determina que a educação deve englobar os processos formativos e que o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Após cursar o Ensino Médio Profissionalizante na Escola Agrotécnica Federal de Alegre (EAFA), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Campus de Alegre, formando Técnico em Agropecuária no ano de 1983, ingressei no Curso de Graduação em Estudos Sociais, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA). Concluído o curso fui contratado pela Prefeitura Municipal de Alegre na função de professor das séries iniciais (sala multisseriada) em uma escola de difícil acesso, localizada na Zona Rural do Município.

Iniciamos naquele ano letivo com seis estudantes, e com o trabalho de conscientização realizado na comunidade, que a educação é direito de todos, mais a responsabilidade de se fazer presente na escola mesmo nos dias mais difíceis, pois o meio de transporte era o cavalo e uma canoa para atravessar o rio, chegamos ao fim do ano com cerca de 20 estudantes, dentre esses, alguns com defasagem escolar e dificuldade de aprendizagem.

Organizamos a Comunidade e conseguimos conquistas importantes para a localidade, como a construção de uma passarela sobre o rio que separava a comunidade da via de acesso principal, pois "Homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e de escolarização" (RIBEIRO, 2002. p. 124).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) a educação escolar no exercício da cidadania, implica a efetiva participação da pessoa na vida social resguardada a

sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito, bem como a recusa de quaisquer formas de discriminação.

Esses relatos marcam o início de minha relação com o tema das Políticas Públicas de Inclusão e as Interfaces da Educação Especial com a Educação Profissional.

Permaneci na Prefeitura de Alegre até 1992, quando ingressei na antiga EAFA, como Técnico Administrativo em Educação, mas continuei atuando como docente em escolas da rede estadual, no Ensino Fundamental e Médio, também na Educação de Jovens e Adultos, o que oportunizou-me o surgimento de reflexões diante das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes sem e com deficiência. Cheguei à conclusão de que na educação não existe uma regra pronta para o alcance do objetivo, conforme Mantoan; Santos (2010, p. 44) a “escola é um processo e também produto que envolve uma relação dinâmica entre possibilidades e limitações”.

A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber, mas deve ser um espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a necessidade apresentada pelo estudante.

Diante dos desafios encontrados, vi a necessidade da realização de novos cursos, então retornei à Faculdade em 1998 e cursei Licenciatura em História. Já nos anos de 2002 e 2003, realizei o Curso de Especialização em Formação Sócio Econômica do Brasil e nos anos de 2005 e 2006 realizei o Curso de Especialização em Gestão Pública, visando o aperfeiçoamento para melhor desempenho de minhas atividades.

Ainda, quanto a trajetória profissional é importante destacar que na EAFA, hoje IFES/Campus de Alegre, passei a integrar a Equipe de Gestão no ano de 2000, onde estou até os dias atuais, na Coordenadoria-Geral de Administração, Orçamento e Finanças e na composição de diversas Comissões na área de ensino, onde destaco algumas pela contribuição no desenvolvimento do tema das Políticas Públicas de Inclusão e as Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre:

- Comissão Permanente encarregada da elaboração do Exame de Seleção para os Cursos Técnicos e Tecnólogos - Nessa comissão, passei a conhecer as regras para ingresso no Ensino Médio profissionalizante, o público que busca esses cursos e verifiquei que o ingresso de estudantes com deficiência tem crescido nos últimos anos. Pelo Censo do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 19,5% dos brasileiros apresentam necessidades específicas, o que demonstra também, o aumento desse público nos Institutos Federais;

- Comissão Responsável pelos Programas Específicos de Atenção Primária da Política de Assistência Estudantil - uma das finalidades da assistência estudantil é prover os recursos necessários para a transposição de barreiras e superação dos impedimentos à permanência do estudante na escola. Assim sendo, ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante. De acordo com Araújo (2003, p. 99) a discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, considerando que o Brasil é um dos países em que se verifica as maiores taxas de desigualdade social.

Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII – esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico (MEC, 2007).

- Comissão responsável pela elaboração do Projeto de Custeio Técnico do Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-guia (CFTICG) - oportunidade de conhecer e desenvolver atividades de inclusão de pessoas com deficiência visual;

- Comissão responsável pelo Estudo e Construção de Currículo Flexibilizado ou Adaptado do Curso Técnico em Agroindústria - buscando atender estudantes com laudo de deficiência intelectual, pois, as adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades especiais.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/d).

Nessa direção, Mittler (2003, p. 158) aponta para um “(...) currículo escolar acessível proporciona para todos os estudantes, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão”.

- **Composição do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE¹** - implantado na Instituição por meio de ações e de política de inclusão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, para os Institutos Federais, buscando a adequação e o cumprimento da legislação quanto a implementação da educação inclusiva no Brasil.

Ainda hoje, percebe-se a dificuldade de aceitação do “diferente” na sociedade, principalmente daquele que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem. Entendemos que deve ser um compromisso das Instituições de Educação Profissional, assim como as demais escolas, organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

As experiências relatadas nas diversas atividades administrativas e de ensino, trabalhando também com estudantes com necessidades específicas; enquanto membro da equipe de Gestão do IFES/Campus de Alegre, participando da elaboração, aprovação e realização de ações na área do ensino, e enquanto pai de uma menina com síndrome de Down na Educação Infantil, portanto tenho vivenciado nas diferentes esferas da sociedade a importância de uma escola inclusiva na vida do educando, de modo a desenvolver o potencial também, daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo Mantoan (2003):

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2003, p. 15).

A Educação Especial não deve ser vista como um subsistema à parte, mas sim de caráter interativo na educação geral, estando transversal aos diferentes níveis da educação escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior; bem como nas demais modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e a Educação Indígena.

Percebemos que houve um avanço da inclusão quando os educandos não ficam mais restritos às escolas especiais, e passaram a frequentar a escola regular, mas isso não garante

¹Portaria N° 29, de 25 de fevereiro de 2010 fomenta a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

uma inclusão real, se não forem proporcionados meios de acesso às atividades que são executadas pelos demais estudantes. Bobbio (2004) afirma que:

“[...] deve-se ter a preocupação inicial de manter a distinção entre teoria e prática, ou melhor, deve-se ter em mente, antes de mais nada, que a teoria e a prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais [...]” (BOBBIO, 2004, p. 62).

Destacamos um avanço significativo do ponto de vista legal, no que se refere à Educação Especial, mas percebemos que nossas escolas não estão preparadas para o atendimento às demandas de aprendizagem garantidas pela Legislação.

Na inclusão de fato, o estudante com deficiência deve ser visto como os demais, portanto propomos discutir os desafios e as possibilidades que as ações garantidas pela Legislação proporcionam na vida dos estudantes com demandas específicas de aprendizagem, e assim analisar a aplicabilidade das normas, metodologias, diretrizes e políticas públicas inerentes à Educação Inclusiva na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

A entrada das pessoas com deficiência na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Damasceno relata sobre essa realidade:

“Ainda são incipientes no Brasil as expectativas de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças” (2012, p. 25).

Assim, a reflexão a respeito de como contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, ainda presente em alguns espaços educacionais, faz-se necessária, tanto para profissionais ligados à educação, como a agentes de pesquisas sobre a Educação Inclusiva.

Conforme Adorno (1995), essa concepção de homem deve fundamentar a educação que se pauta na busca pela superação da barbárie, e que para Adorno deveria ser prioridade frente aos objetivos educacionais.

Essa garantia da educação refere-se a uma escola acessível a todos, não somente nos aspectos arquitetônicos, mas englobando todos os tipos de acessibilidade, conforme descrito no Decreto nº 5.296, artigo 8, inciso I, que descreve acessibilidade como

"(...) condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2004).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), através do documento publicado "Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais" enfatiza para que alunos com “necessidades educacionais especiais”, termo utilizado nos documentos, possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adequações curriculares e de acesso ao currículo (BRASIL, 2003).

Vejamos o destaque na Declaração de Salamanca, sobre a ação da escola para implementação da inclusão de alunos com deficiência:

[...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de enquadramento da ação, currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola [...]. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão (UNESCO, 1994). (grifo nosso).

Marcantes influências estabeleceram a Declaração de Salamanca, reforçando o conceito de escola inclusiva para todos. Isso demandou ao Brasil as decretações das legislações para ofertas do atendimento educacional especializado (AEE) transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, isso também incluía a oferta desse atendimento na Educação Profissional.

Verificamos que a SETEC, com o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização, tem conduzido a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT buscando o aperfeiçoamento de suas ações em atendimento aos documentos oficiais nacionais e internacionais, destacando “os aspectos político-filosóficos a serem assumidos na constituição de uma sociedade inclusiva, em que todos tenham direito à participação em busca do direito ao acesso e permanência na escola” (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 27).

Também, Nascimento, Florindo e Silva destacam a Rede de EPCT, afirmando que é notório, no período de 2000 a 2011, a construção de documentos sobre os modos de acesso, procedimentos para a permanência e possibilidade de saída com sucesso para esses estudantes em curso de formação inicial e continuada, técnico e tecnológicos nessa Rede, permitindo seu acesso ao mundo do trabalho e, a partir daí sua emancipação econômica e social (2013, p.9).

Diante do exposto, perguntamos: quais as concepções e ações político-pedagógicas de inclusão são afirmadas no atendimento às demandas do público-alvo da Educação Especial no contexto das medidas adotadas pelo IFES/Campus de Alegre?

O presente trabalho justifica-se pela necessidade e pela possibilidade de se discutir o compromisso social do IFES/Campus de Alegre, a partir do estudo do que tem sido realizado em atendimento aos estudantes com deficiência, considerando a Interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional.

Ratificamos o quanto é necessário investimento em pesquisas e estudos que avaliem o processo de inclusão escolar no Ensino Médio e na Educação Profissional, pois, dentre os níveis e as modalidades de Ensino em destaque, são os que têm o menor número de matrículas por etapa de escolarização. Isso se deve, sobretudo, ao estrangulamento das matrículas no Ensino Médio e à escassez de experiências de inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, o que se relaciona com a carência de pesquisas sobre esse Nível/essa Modalidade de Ensino, respectivamente (COSTA, DAMASCENO, 2012, p. 28).

Desse modo, aborda o tema das Políticas de Educação Inclusiva que são afirmadas no atendimento às necessidades do público-alvo da Educação Especial², em uma escola de Educação Profissional. Tema bastante relevante na atualidade, uma vez que o tempo presente reivindica a construção cada vez ampliada de escolas inclusivas e abertas à diversidade.

Na realização da pesquisa, iniciamos com a definição do tema e a formulação da situação-problema, destacando os desafios da Educação Especial na Educação Profissional, focando no contexto atual da educação brasileira, onde a Educação Inclusiva é condição para a democratização do ensino, também no aumento da expansão da Rede Federal e a busca por uma Educação Profissional inclusiva. Ainda se destacam as questões de estudo pertinentes para a concretização dessa pesquisa.

No primeiro capítulo, trazemos a trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. O texto traz uma abordagem histórico-crítica, com relato das principais fases da história da Educação Especial no Brasil.

No segundo capítulo escrevemos sobre a constituição da Educação Profissional no Brasil, sua história e legislação, enfatizando os aspectos da Educação Profissional contemporânea e os desafios para uma Educação Profissional inclusiva. Apresentamos essa

²Fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

modalidade de ensino no contexto dos dispositivos legais e discutimos as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional.

No terceiro capítulo, descrevemos o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa, que tem como método de investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade. Trazemos também, a caracterização do lócus da pesquisa e os sujeitos do estudo, apresentando os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

No quarto capítulo, expomos a análise documental e das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que foram coletadas por intermédio de entrevistas e transcritas para esta pesquisa. Para uma maior organização e compreensão dividimos a análise documental e as entrevistas com suas narrativas em três categorias, desenvolvemos a análise e discussão dos dados acerca da Interface entre Educação Especial e a Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre.

Por fim, apresentamos as considerações finais com os resultados da pesquisa onde evidenciam-se os elementos que dialogam com os nossos objetivos e questões de estudo, enfatizando a interface entre as modalidades de ensino Educação Especial e Educação Profissional.

Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata.

Theodor Adorno

DEFINIÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica foram instituídas no Brasil, a partir da década de 1990, voltadas para a ampliação dessa área da Educação. A política educacional brasileira implementada pelo governo federal comprometeu-se a promover uma expansão da rede federal, construindo novos campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em todas as Unidades de Federação (BRASIL, 2012).

Por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, surgia o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa, uma Instituição de Educação Básica, Profissional e Superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, a criação dos novos campi representou – mais do que um conjunto de obras – a consagração, como política pública, do compromisso social que norteia o governo federal nos últimos anos. Muito além da expansão material da Rede, manifestou a expansão conceitual da própria Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira – agora compreendida, não como mera qualificação ou treinamento, mas como formação para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania, por intermédio da elevação da escolaridade e da capacitação por excelência (BRASIL, 2012).

Esse conceito de educação e trabalho proposto pelos Institutos Federais difere do que segundo Costa (2005) se apresenta hegemonicamente na sociedade que idealiza um processo formativo para a adaptação e menoridade, a qual inviabiliza, de acordo com Adorno (1995), a autorreflexão crítica e a capacidade de formar o próprio entendimento acerca de todas as coisas. Adorno (1995, p.170) fortalece seu posicionamento, assegurando que “no fundo não somos educados para a emancipação”.

Os Institutos Federais tem uma grande responsabilidade, que é integrar a Educação Profissional e o Ensino Médio, objetivo de anos de luta por parte de educadores brasileiros que acreditam na educação única, pautada no conhecimento específico e propedêutico. Ramos (2008) reflete sobre o tema:

Os antecedentes histórico-políticos da concepção de Ensino médio integrado à Educação Profissional demonstram o caráter ético-político do tema, posto que esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo. A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, 2008, p. 1)

Ao nos apoiarmos no pensamento da autora, fica evidente a necessidade de refletir acerca do para quê da Educação Profissional integrada atual. Acompanhando o percurso dessa modalidade verificamos que se iniciou para atendimento às classes mais pobres, pessoas não aceitas pela sociedade, entre elas as pessoas com deficiência, que foram segregadas sob o argumento de estarem sendo atendidas suas necessidades específicas. Adorno (1995) enfatiza a necessidade da discussão do tema:

Educação - para quê? Onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E, sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995, p. 140).

Padilha (1995) problematiza essa forma de pensar a educação: o que é Ensino Inclusivo? De tão propagado e com tantos discursos em circulação, parece que há uma resposta pronta e fácil: que o/a estudante com demandas específicas de aprendizagem, como uma criança com deficiência, possa estar nas salas regulares de ensino. A mim não parece que seja assim tão simples. A aparente simplicidade tem provocado muitos equívocos, o que tem mais impedido que contribuído para a escolarização de todos (PADILHA, 1995, p. 12).

A preocupação dessa pesquisadora ocorre pela maneira desordenada com a que a inclusão escolar tem acontecido na maioria das escolas regulares. Assim, a autora continua:

Escola para todos? Para que? Para fazer o quê com os alunos que precisam muito da escola e dependem dela para se apropriarem dos saberes científicos? Que precisam dela para sair do lugar onde estão – do senso comum imposto pelos muitos anos de não participação nas políticas públicas? Pensemos no número de adultos analfabetos que, quando crianças, ficaram injustamente sem escola para trabalhar. Pensemos no número incalculável de alunos que terminam o Ensino Fundamental sem ao menos saberem ler e escrever. Pensemos nos deficientes que ficam alijados de conhecimentos escolares porque são considerados incapazes (PADILHA 1995, p. 12).

Buscando compreender o *para quem* e *para quê* da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em uma Instituição Federal de Ensino e pensando na organização de um sistema de ensino plural e humanizado, composto de espaços escolares que abracem as diferenças, de acordo com as políticas inclusivas de educação, trazemos a problemática deste estudo, as políticas e práticas de inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional, ou seja, a concepção de educação tem sido afirmada para o público-alvo da Educação Especial, através das ações político-pedagógicas de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre.

Nesta dissertação vamos discorrer sobre a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com ênfase na interface da Educação Profissional com a Educação Especial. Antes, porém, queremos ressaltar que neste estudo adotaremos Educação Especial e Educação Profissional com iniciais maiúsculos, para dar ênfase nessas duas modalidades da Educação Inclusiva.

O tema da formação integrada deve ser colocado em pauta com a finalidade de possibilitar o delineamento da relação estabelecida entre a Educação Profissional e as outras modalidades de ensino desenvolvidas nos Institutos Federais, especificamente a interface com a Educação Especial, tema desta pesquisa. Ciavatta (2005) traz reflexões sobre o para quê da formação integrada:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, P. 85).

O entendimento de Educação Especial na perspectiva da inclusão significa, segundo Damasceno (2010, p. 249) “romper com um ideário ainda persistente de educação à margem, de educação segregada, presente no conformismo de que estudantes com necessidades especiais devem estudar em escolas especiais ou instituições especializadas”.

Essa ideia afirmada pelo autor apoia os direcionamentos dados à Educação Especial brasileira que se formata sob a base de um movimento de orientação inclusiva que pensa em uma escola democrática para uma sociedade democrática, que compreende o educando enquanto pessoa singular. Ramos sustenta que essa também deva ser a concepção do Ensino

Médio Integrado, compreendendo o aluno como “sujeito de necessidades, de desejo e de potencialidades” (RAMOS, 2008, p.5).

Pensar a educação na perspectiva democrática é pensar a educação que inclua a todos. Dessa maneira, para Costa (2005) a urgência por uma educação democrática e emancipadora parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos estudantes com necessidades especiais (COSTA, 2005, p. 91).

É necessário discorrermos sobre a Educação Profissional e a Educação Especial, para compreendermos suas ações na atualidade do nosso país. Salientamos que os caminhos por elas percorridos fez-se em um espaço segregado, marcado pela dualidade educacional própria do modo de produção capitalista que divide as pessoas em classes, como salienta Adorno (2003), não importando o custo humano que isso signifique.

A educação, nestes termos, tem contribuído para subordinação, alienação e uniformização do pensamento, condição inerente à conjectura estrutural à qual a sociedade capitalista vem se baseando, ao preferirem a companhia das máquinas em detrimento dos seres humanos e equipararem os próprios seres humanos a coisas. Portanto, a educação, nessa conjuntura, tem priorizado a “produção” de indivíduos adaptados ao modo de reprodução do conhecimento, aquilo que Adorno chama de “consciência coisificada”, a saber, pessoas que se concebem a si próprias como coisas e igualmente concebem as outras pessoas como coisas (ADORNO, 1995, p. 130).

As modalidades em questão podem contribuir para a ruptura da segregação imposta às pessoas com deficiência, tornando possível a concretização do verdadeiro *para quê* da educação, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”.

Convém ressaltarmos que a Educação Profissional que se desenha tem por base o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE), aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005, que estabelece direcionamentos que guiam para uma Educação Profissional inclusiva mediante as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (grifo nosso)
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para aumentarmos o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, e logo alcançarmos a proposta da universalização do ensino para esses estudantes, no que tange a faixa etária de quatro a dezessete anos, as condições citadas anteriormente são indispensáveis, pois o sistema de ensino precisa atentar para além da matrícula na Educação Básica, ou seja, necessita investir também na permanência e no sucesso educacional de seus estudantes. Dessa maneira o documento reconhece tais assertivas ao preconizar que:

[...] a meta de universalização do acesso dos alunos público alvo da Educação Especial ao ensino regular tem viabilidade em razão das condições favoráveis criadas a partir da institucionalização da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, do financiamento da Educação Especial previsto no FUNDEB e das orientações pedagógicas disseminadas no sistema de ensino com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº4/2009), que transformam a concepção e a organização da gestão escolar e das práticas pedagógicas, contemplando o seu desenvolvimento inclusivo (BRASIL, 2011).

Como observamos, a proposta da Educação Inclusiva está presente nos devidos documentos. Nesse sentido vale apontar que tanto o PNE de 2011, como o PNE atualizado de 2014, descrevem respectivamente sobre elevar a taxa de alfabetização da população de quinze anos ou mais e oferecer, no mínimo vinte e cinco por cento das matrículas de Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio, na formação integrada à Educação Profissional.

Temos uma sociedade permeada de preconceitos, onde a partir de uma lógica segregadora exclui os que não se adaptam ao seu sistema manipulador, por conseguinte também podemos ter uma escola que exclui e segrega, ou seja, que promove a barbárie no contexto educacional.

Portanto, a inclusão de jovens ou adultos com deficiência no Ensino Médio Integrado deve ser presente, pois a ação para tal feito envolve a ruptura de preconceitos e as arcaicas disponibilidades de conteúdos curriculares. As escolas trabalham na perspectiva da

homogeneidade, todo mundo aprende do mesmo jeito, ao mesmo tempo, da mesma maneira e da mesma forma. Em relação a essa situação, Stainback e Stainback (1999) relatam:

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos em classes regulares, onde todos têm oportunidades educacionais adequadas, possuem desafios a vencer de maneira coerente com as suas condições, onde recebem apoio juntamente com seus professores, são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 13).

Diante disso, entendemos que embora haja reorganizações nas escolas bem como evidências políticas contrárias à segregação, à exclusão e à homogeneização, isso é insuficiente para evitar que a barbárie, expressa na educação segregada, continue existindo, educando para a homogeneização, desconsiderando as diferenças. Como nos revela Adorno (2003):

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 2003, p. 121).

Nessa perspectiva, para nos contrapormos à barbárie presente na escola, faz-se necessário também, contrapormos às ausências de consciências frente às políticas inclusivas de educação, pois, estas só terão sentido se forem dirigidas a uma autorreflexão crítica. Damasceno (2010) assevera que o cenário cultural na contemporaneidade se faz propício à formação de uma escola pública mais democrática e inclusiva.

A não implementação de uma educação democrática se justifica por vezes pela comodidade, bem como afirma Horkheimer e Adorno (1985, p.188) “a falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração”. Superar esta concepção barbarizada torna-se urgente, pois do contrário será inócua a tentativa de construir espaços democráticos.

As políticas de inclusão no sistema educacional entre os séculos XX e XXI contribuem para a inserção e socialização das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Essas políticas buscam atender as demandas sociais, transformando a escola em um local democrático, valorizando as diferenças e a diversidade dos estudantes. Essa perspectiva está sustentada pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando referencia:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. [...] Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da

sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 demonstram o momento que se configura nas escolas brasileiras. Observamos, quando analisadas as informações dos anos de 2014 a 2018, uma demanda maior de matrículas nas classes comuns.

O número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhões em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na Educação Especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no Ensino Médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%.



Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018.

Fonte: MEC/Inep/Deep/2018

Afirmamos, mediante as estatísticas apresentadas, que os números sobre os estudantes sujeitos da Educação Especial vêm suavizando uma exclusão que é histórica, no que concerne a sua entrada na escola comum. Devemos admitir que dispositivos legais com o objetivo de incluí-los nas instituições brasileiras de Ensino foram criados e estão sendo executados. Os efeitos dessas leis já podem ser notados a princípio, quando observamos o aumento expressivo no número de matrículas. Esse número, na Educação Especial por etapa de ensino,

constata uma transformação no cenário apresentado ao público-alvo dessa modalidade. Para Silva (2008):

Ao analisar os aspectos históricos da apreensão de pessoas com deficiência e da Educação Especial, a história nos revela a variedade de crenças e concepções ligadas ao tratamento dessas pessoas. A sociedade e os povos, como a história vem registrando, apontam, demonstram, avisam, rotulam, estigmatizam a sociedade de forma a impulsionar o preconceito contra as pessoas com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2008, p. 91).

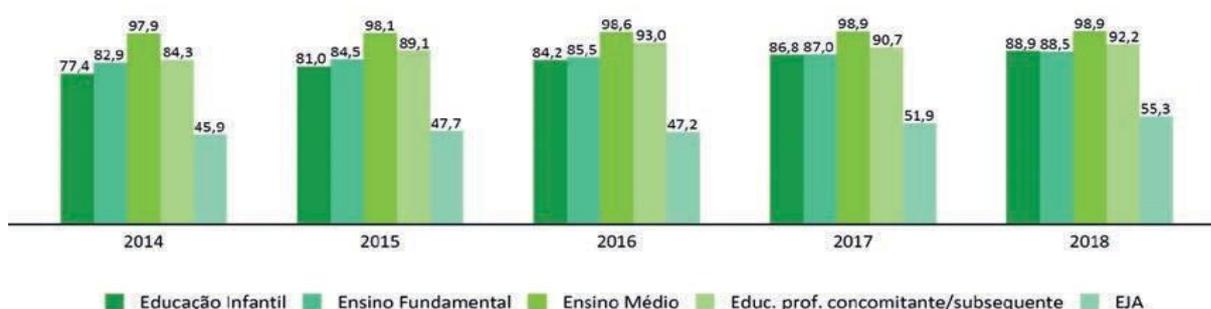


Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018.

Fonte: MEC/Inep/Deep/2018

Nas últimas décadas, presenciamos um aumento de inúmeros dispositivos legais com vistas ao fortalecimento e efetivação das Políticas Públicas inclusivas da Educação Especial. Isso se revela na evolução do aumento de matrícula. Observando o gráfico anterior, verificamos que o percentual de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, todas as etapas da Educação Básica apresentam mais de 88,0% de estudantes incluídos em classes comuns em 2018. A maior proporção de estudantes incluídos é observada no Ensino Médio, em que 98,9% dos estudantes se encontram nessa posição.

Ao considerarmos que a legislação brasileira está garantindo às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso e a permanência nas classes comuns de Ensino, que conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, entendemos que deve ser um compromisso das Instituições de Educação Profissional, assim como as demais escolas, organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Nessa perspectiva, a problemática desta pesquisa relaciona-se sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, no Ensino Profissional no IFES/Campus de Alegre. A Educação Especial e a Educação Profissional, que desvelam suas particularidades, mas suas interfaces apresentam relevância ao se constatar que essas modalidades são reveladas pela histórica relação de políticas públicas marcadas por uma concepção de interesse capitalista.

Considerando o contexto da formulação da situação-problema apresentado, com nosso olhar voltado para as políticas de educação e de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional, é que surgem nossas questões de estudo:

- ✓ Qual(is) concepção(ões) de inclusão são afirmadas pelo IFES/Campus de Alegre, em relação ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio?
- ✓ Quais ações político-pedagógicas são observadas para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no IFES/Campus de Alegre?
- ✓ Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre?

Essas perguntas nos mobilizam em nossa pesquisa na afirmação de uma escola que acolha a todas as diferenças humanas, oportunizando a conscientização de que o convívio entre diferentes subjetividades num mesmo espaço escolar se constitua numa fonte inesgotável de aprendizagem coletiva.

A partir dessa proposta, entendemos ser necessária a apresentação do processo de inclusão de estudantes no Ensino Profissional, permitindo a interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional, considerando que todos, sem exceção, têm direito a escolarização e socialização.

Na perspectiva de respondermos às questões de estudo, os objetivos desta dissertação se perfazem a seguir:

- ✓ Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre;

- ✓ Analisar o PDI do IFES/Campus de Alegre, observando as Diretrizes voltadas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os Objetivos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- ✓ Conhecer as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo IFES/Campus de Alegre no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação;
- ✓ Avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFES/Campus de Alegre, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Nessa direção, consideramos indispensável o debate a respeito da interlocução dessas modalidades, Educação Especial e Educação Profissional, a partir da caracterização das concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre, com intenção de contribuir para a construção de uma escola com princípios e propostas próprias sobre a transversalidade da Educação Especial em relação à Educação Profissional Integrada. Em vista disso, faz-se urgente colocar em evidência a relação instaurada entre essas duas modalidades da Educação, para a construção de uma Educação Profissional Inclusiva.

A preocupação desta pesquisa também está em não deixar o tema “esvaziado e em lugar comum”, mas elevá-lo ao nível daqueles que são capazes de promover a transformação social.

O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico acessível a uma práxis transformadora.

Theodor Adorno

1. TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Discorrer sobre a trajetória da Educação Especial segregadora à Educação Inclusiva pode significar um passo à frente em direção a “desbarbarização da educação”. Para Adorno (1995), “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, assim necessária para uma educação emancipadora, que é característica de um sistema de ensino que valoriza a democracia. Pensar acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como seus desafios e demandas, é corroborar para a implementação de instituições escolares democráticas, as quais possam atender cada estudante/indivíduo em sua singularidade.

Para que a barbárie não continue se repetindo no processo educacional, faz-se necessário temporalizar os eventos que marcam as concepções e práticas direcionadas ao público da Educação Especial. Assinalar o tempo para que essas pessoas e suas histórias não sejam ignoradas. Um tempo que funda a educação para a emancipação, superando a educação que volta exclusivamente para a adaptação e segregação, como enfatiza Adorno:

A educação seria imponente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *welladjustedpeople*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Damasceno (2010) considera tal discussão necessária para compreendermos os processos históricos, políticos e sociais que permitiram no passado a segregação das pessoas com deficiência. Essa compreensão do passado nos permite elaborar o contexto político das situações de exclusão, ainda presentes na escola brasileira.

[...] as causas que permitiram a segregação na escola, tão presentes nas tramas histórico-políticas da Educação Especial, nos permite afirmar que se não elaboradas podem estar presentes ainda hoje, embora mimetizadas, como obstáculos e impedimentos para democratização da escola pública. Não nos restam dúvidas que o regaste do passado, numa perspectiva crítica, nos possibilitará esclarecimentos com vistas ao enfrentamento e superação dos fatores reprodutores da barbárie e regressão, presentes na escola ainda hoje. Esse debate é inadiável para caracterização do contexto político e social em que se constrói a possibilidade na atualidade da democratização da escola brasileira na perspectiva da educação inclusiva (DAMASCENO, 2010, p.52).

Conforme Adorno, [...] uma democracia não deve apenas funcionar, mas, sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados (ADORNO, 2012, p. 11). Nesse sentido, como podemos pensar em democratização do sistema de ensino e da sociedade como um todo, se não conseguimos superar o preconceito e a exclusão ainda presente na atualidade, do público alvo da Educação Especial? Apresentar a importância das políticas públicas de inclusão escolar para a afirmação de uma escola não segregadora, mas que respeita as diferenças é caminhar rumo a uma escola democrática.

A discussão desse capítulo consistirá na construção histórico-política da Educação Especial com vistas a descortinar as marcas do passado, feitas pela ignorância e intransigência daqueles que criaram categorias para marginalizar os estudantes que não correspondiam a padrões estabelecidos. Temos como propósito, a partir do contexto histórico-político da Educação Especial, fazer emergir reflexões na contemporaneidade, tendo como objetivo contribuir para a re(organização) da escola democrática.

Portanto, partindo da compreensão de que no passado podemos encontrar subsídios para explicarmos situações observadas no presente, Adorno (1995) compreende que a relevância das reminiscências está na potencialidade de formação de uma consciência clara dos fatos vividos, para a preservação da memória, para impedir que o esquecimento renove e normatize práticas exclusivas institucionalizadas em períodos da história humana que discriminavam pessoas.

Adorno nos convida a pensarmos o passado, para que sejamos capazes de reconhecer e problematizar as tessituras histórico-políticas que constituíram ao longo de diferentes épocas a cultura da dominação, subordinação e segregação das pessoas com deficiência, uma vez, que pensar o passado viabiliza a discussão crítica e a possibilidade de identificar no presente os fatores que reproduzem a barbárie em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial e o caminho a prosseguir a fim de garantir a inclusão.

1.1 Retrospectiva Histórico-Política da Educação Especial

A histórica da educação brasileira “mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade” (JANNUZZI, 2004, p.1). No Brasil, enquanto pôde a elite enviou seus filhos para estudar na Europa.

Para Jannuzzi (2004), quando a educação se tornou “fator condicionante de votos ou requisito para ideologização como garantia do poder por parte da elite dominante, ampliou-se o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo”, dentre eles as pessoas com deficiência. Segundo a autora:

“a educação popular foi sendo concedida à medida que ela se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturam movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito de todos os cidadãos” (JANNUZZI, 2004, p.1).

Para Adorno (2012) a sociedade capitalista se sustenta na opressão, na aculturação, alienação e subordinação dos sujeitos aos seus ditames. A escola reproduz esse sistema opressor ao impor os valores do sistema dominante para os seus estudantes. Nada mais resta aos indivíduos a não ser se adaptarem a essa forma de organização do mundo burguês.

Esse modelo de interpretação de nossa história educacional fornece subsídios para nós compreendermos o percurso da Educação Especial no Brasil, com avanços e retrocessos no que concerne ao direito das pessoas com deficiência terem acesso à escola pública regular.

Fazendo um breve resgate na história, temos que os primeiros movimentos voltados ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência surgiram no final do século XVIII, no Brasil, quando surgiu a educação das crianças com deficiência, que se realizava em instituições específicas (JANNUZZI, 2012). Os estudantes considerados com alguma limitação que poderia comprometer o acompanhamento do processo de Ensino oferecido eram matriculados em escolas especiais, paralelas ao ensino comum (SANTOS, 2012).

A Educação Especial no Brasil não se constituiu a partir das características sociais e culturais da população, ao contrário, desconsiderou a nossa trajetória social e reafirmou a educação tendo como modelo as experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos.

A criação de instituições especializadas, baseado no modelo segregativo europeu, delineou a organização de atendimento para esse grupo social. Essas experiências de atendimento que marcaram a organização da Educação Especial no Brasil. Jannuzzi (2004) ressalta que:

[...] enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias (JANNUZI, 2004, p. 1).

Jannuzzi (1992), concluiu que nesse período histórico prevaleceu o descaso do poder público com a educação popular de modo geral. Para Adorno (2012), a história das perseguições confirma “que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos” (ADORNO, 2012, p.122).

Prosseguindo com a trajetória da Educação Especial no Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), o atendimento escolar especial teve início na década de 1850.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil, na década de 1850 do século XIX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 quando D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro pelo Decreto Imperial nº. 1.424 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

Logo após sua criação, o Imperial Instituto dos Meninos cegos, pelo Decreto n° 1.320, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). O IBC recebia, em regime de internato, pessoas com deficiência visual para o “Ensino Primário e alguns ramos do Secundário, Ensino de Educação Moral e Religiosa, de Música, Ofícios Fabris e Trabalhos Manuais” (JANNUZZI, 2012, p. 11). O primeiro diretor do IBC era pai de uma menina cega, doutor José Francisco Xavier Sigaud, também foi responsável por encaminhar o projeto que culminou na entidade.

É interessante salientar aqui a construção escolar desse atendimento, pois enquanto a educação popular permanecia sob a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834, o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movidos, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares (JANNUZZI, 2012, p. 57).

Em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 839, D. Pedro II cria o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, pela lei nº. 3.198, de 6 de julho de 1957, passa a chamar, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim como o IBC, o INES, durante muitos anos, isolou as pessoas com deficiência em lugares específicos, separando-as das demais pessoas da sociedade da época. O INES “caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e para o Ensino Profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre sete e catorze anos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29).

Fazendo uma análise sobre a educação no cenário político do Brasil Império, merece destaque a reflexão de Mazzotta (2011), sobre a caracterização do seu atendimento educacional.

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2011, p. 29-30).

Na análise de Damasceno (2010), o surgimento dessas instituições especializadas, o IBC e o INES, serviu também para profissionalizar os considerados inúteis à época.

O que podemos perceber é que o cenário de criação das instituições especializadas, Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) têm fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito de geração de mão-de-obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época (DAMASCENO, 2010, p.53).

Podemos concluir que o entendimento sobre a Educação Especial que se realizava nessa época, tinha como prioridade somente a profissionalização das pessoas com deficiência, não levando em consideração a dimensão humana, suas potencialidades, pois era negligenciada a capacidade desses indivíduos de participação no processo de escolarização, assim, o objetivo organizacional dessas duas instituições não era de propósito educacional. Damasceno (2010) enfatiza essa realidade:

Na verdade, o que os fatos históricos revelam é uma sistematização que se polarizava entre a dimensão técnico-instrumental, entendendo os indivíduos como reprodutores de práticas e não como capazes de pensar e agir e a dimensão médico-clínica, que entendia os indivíduos com deficiência como clientes e pacientes. Essas dimensões se distanciam pedagógico-educacional da expressão Educação Especial (DAMASCENO, 2010, p.54).

Jannuzzi (2012) esclarece que embora a proposta destinada nesse momento histórico não privilegiasse a educação escolar, antes da criação desses Institutos não se tem certeza da realização de nenhum tipo de trabalho educacional voltado para as pessoas com deficiência e, se realizado, ocorria de forma tímida, a ponto de ser apenas uma hipótese na história da educação brasileira, a possibilidade de as Santas Casas de Misericórdia, que atendiam pobres e doentes, terem efetuado algum trabalho com pessoas com deficiência.

Essas instituições iniciaram, portanto, a construção de um novo olhar para o atendimento de um público, que até então não representava nenhum valor para a sociedade capitalista, pois a Constituição de 1824 tinha suspenso o exercício dos direitos políticos daquele considerado como incapacitado físico ou moral, ou seja, retirado da pessoa com deficiência sua condição de cidadão de direito, evidenciando para todos os brasileiros o

preceito de que aquele que não correspondesse ao esperado pela sociedade deveria, por isso, ter limitada sua participação diante da organização social (JANUZZI, 2012).

A concepção de Educação Especial desse período, por conseguinte, não atendia às necessidades do indivíduo com deficiência, entretanto já se avaliava como positivo o fato de se desenvolverem políticas educacionais direcionadas para esse público, contudo, trabalhos de escolarização voltados para essas pessoas continuaram sem grandes avanços durante o século XIX.

Jannuzzi (2012) relata que sobre a educação oferecida a esse grupo social, a separação dos estudantes entre os mais adiantados e os menos adiantados, provocou uma separação no ensino, surgindo diversas séries no Curso Fundamental na década de 1890. Essa separação possibilitou o surgimento das classes especiais, pois os estudantes com dificuldades de aprendizagens poderiam ser encaminhados para esses espaços dentro da escola. Damasceno (2010), fala desse momento:

[...] a Educação Especial, seja a oferecida em instituições especializadas ou nas classes especiais das escolas regulares, naquele momento histórico, apresenta indicativos de que se constituiu como um sistema à parte, à margem, para os considerados menos capazes. Assim entendida, essa modalidade de educação se funda trazendo em si uma concepção de educação segregada. Do ponto de vista político, essa trajetória não pode ser negligenciada, pois como discutido adiante, há reflexos até hoje, seja nas concepções de educação ou nas práticas escolares, da cristalização desse ideário na escola pública (DAMASCENO, 2010, p.55).

No século XX, inicia-se um movimento de inquietação de organizações da sociedade civil, que se mostram incomodadas com a educação oferecida às pessoas com deficiência. Concomitantemente, ações são elaboradas e implantadas por instâncias governamentais que criaram escolas junto a hospitais e ao ensino regular. Instituições filantrópicas também foram fundadas com o objetivo de instruir e prestar assistência médica, conforme a peculiaridade do estudante com deficiência.

"[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500" (JANUZZI, 2004, p.34).

Nesse período, é criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, dedicada a prestar serviços de educação, saúde e assistência social às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. A criação dessas duas instituições foi importante para a educação das pessoas com deficiência mental. O Instituto

Pestalozzi se especializou no atendimento à crianças e adolescentes com deficiência intelectual e em 1945 cria-se o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (BRASIL, 2008). Tendo como principal característica, o assistencialismo, Mazzotta (2011), destaca a importância dessa instituição para a Educação Especial:

“[...] foi a pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, foi responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil” (MAZZOTTA, 2011, p.46).

Trazemos mais uma vez os estudos de Mazzotta (2011), o pesquisador ressalta que o atendimento educacional aos "excepcionais" ganhou maior destaque e abrangência nacional a partir da instituição da:

[...] Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) pelo Decreto Federal n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial n. 114, de 21 de março de 1958, publicada no *Diário oficial da União* de 23 de março de 1958 (MAZZOTTA, 2011, p.53).

Conforme Mazzota (2011), no final da década de 1950 o governo federal passa a executar diversas campanhas direcionadas à educação da pessoa com deficiência. Após a campanha para a educação da pessoa com deficiência auditiva, promoveu-se no país, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, criada pelo Decreto n. 44.236, em 1958, vinculada ao Instituto Benjamim Constant, passando a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), pelo Decreto n. 48.252, de 31 de maio de 1960.

Ainda em 1960, foi instituída, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo Decreto nº 48.961. Com a criação do Centro Educacional de Educação Especial, em 1973, pelo Decreto nº 72.425, responsável pela promoção da melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, as campanhas nacionais foram encerradas.

Januzzi (2012) ressalta a criação da lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/1961), a qual “colocou a educação dos excepcionais como um título (X) com dois artigos (88 e 89). Assim, legalmente, afirma-se a peculiaridade dessa educação”. Vejamos o que diz a lei:

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos

tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Segundo Mazzotta (2011), uma vez instituída a garantia de educação para as pessoas com deficiência no ensino regular, objetivando a integração desses sujeitos na escola, ainda que em classes especiais, ao se afirmar que a educação dos “excepcionais” deveria ocorrer sempre que possível na escola regular se permitiu interpretações dúbias a respeito da educação para esse grupo social, quando no artigo 30, a lei estabelece que os pais ou responsáveis para assumir cargo público deverão comprovar a matrícula de seu filho, criança, que esteja em idade escolar. Em seguida, contraria essa regulamentação, excluindo dessa obrigação aqueles que possuísem filhos que apresentassem doença ou anomalia grave, ou seja, seus responsáveis não poderiam ser responsabilizados pela ausência da efetivação da matrícula do estudante com deficiência. O autor nos alerta sobre outras incoerências presentes no Art. 88, ao afirmar que a educação dos excepcionais:

[...] deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 72).

Na análise do Artigo 89, fica explícito o compromisso do poder público com as organizações não governamentais, deixando clara a transferência de responsabilidade com a educação das pessoas com deficiência para o setor privado. Damasceno (2010) comenta o Artigo:

Cabe o destaque, claramente posto no Artigo, que perduraria por muitos anos da Educação Especial, do compromisso do Poder Público com as instituições de caráter privado, na medida em que quando consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, recebiam volumosos recursos públicos destinados à educação, mesmo que dispensassem apenas atendimento assistencial aos denominados excepcionais (DAMASCENO, 2010, p.57).

A disposição dúbia da Lei permitiu que a educação das pessoas com deficiência acontecesse com maior expressão nas instituições privadas, favorecendo o desenvolvimento

de um modelo de educação segregador. O Estado terceirizou o seu dever de oferecer e melhorar o atendimento educacional disponibilizado às pessoas com deficiência. Como observamos, essa lei nº 4.024, quando trata da escolaridade do público-alvo da Educação Especial, se apresentou de maneira confusa, ressaltando o caráter excludente da educação brasileira, no tocante à pessoa com deficiência, gerando entendimentos que fugiam a intencionalidade instituída.

Em 1971, é aprovada a LDB nº 5.692 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação de Ensino de 1º e 2º graus (o 2º grau com duração mínima de três anos e técnico obrigatório), sustentando-se que o objetivo geral desses níveis de Ensino é o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Cabe ressaltar que apenas o artigo de nº 9, menciona a educação das pessoas com deficiência:

Art. 9º os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

De acordo com Mazzotta (2011), podemos inferir que esse artigo também apresenta dúvidas, ao compreender que os estudantes descritos serão atendidos pela Educação Especial, assim como também entendemos que a educação da pessoa com deficiência deveria se realizar no sistema geral de educação. A respeito desta dubiedade, o autor mostra o entendimento do Conselho Federal de Educação, esclarecendo que o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade.

Para Mazzotta, o Artigo 9º estabelece o tratamento especial como parte de uma política educacional, ao afirmar que quando necessário poderá se ter salas especializadas. Sustenta uma concepção de educação de excepcionais como uma linha de escolarização, portanto, como de educação escolar (MAZZOTTA, 2011, p.75).

Destacamos na vigência da Lei nº 5.692/1971, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do decreto nº. 72.425 de 1973, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, Mazzotta (2011):

Com sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais. Ao novo órgão,

Centro Nacional de Educação Especial, reverteu-se o acervo financeiro e patrimonial, daquelas campanhas. Também do CENESP passou a fazer parte integrante o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação de Surdos (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) avalia as ações elaboradas nesse momento:

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao Ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (BRASIL, 2008).

O CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial – SEESPE – através do Decreto nº 93.613, de 1986. Esse novo órgão passou a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura, como órgão central de direção superior, em Brasília. Dentre as atribuições da SEESPE, destaca-se a supervisão do Ensino de 1º e 2º graus. No mesmo ano, 1986, pelo Decreto nº 93.481, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com autonomia administrativa e financeira.

A organização, as estratégias de investimento e os resultados da Educação Especial elaborados e obtidos pelo Poder Público ainda se apresentavam de forma insuficiente e o público-alvo dessa modalidade continuava segregado. As pessoas com superdotação, embora estivessem matriculadas e frequentando o Ensino regular, não eram vistas nas suas particularidades. Adorno (1995) faz uma análise da capacidade humana de destruir as especificidades que compõem o indivíduo:

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra as pessoas se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 1995, p.122).

A escola brasileira priorizou a integração dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, não colocando em pauta para a discussão qual o significado da escola e da aprendizagem, tampouco da inclusão escolar para esse grupo social. Ao sistema de ensino bastava permitir o acesso, a inclusão marginal, ou seja, às margens do sistema.

Temos, então, intervenções pensadas e voltadas para a Educação Especial pautadas na homogeneização do ser humano. O combate às características individuais prevaleceu. A

escola funcionava, nesse processo, como aliada de um sistema que não desejava e não sabia acolher as especificidades humanas. Acrescentamos as proposições feitas por Damasceno:

"Pensar a necessidade de educação inclusiva afirma a existência da exclusão, pois a educação deveria ser para todos, e se ela é hoje inclusiva é porque existem excluídos. Na sociedade burguesa de classes como pensar uma educação que se volte para inclusão de todos os historicamente excluídos?" (DAMASCENO, 2006, p. 63).

Em 05 de outubro de 1988, publica-se a Constituição da República Federativa do Brasil, que assegura o direito de todos à educação. Em seu artigo 205, inciso III, e artigo 206, inciso I, declara-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, também garante o desenvolvimento da pessoa humana, afirmando, empenhar-se a favor da cidadania e qualificação do estudante para o trabalho.

A referida lei reafirma o direito à educação das pessoas com necessidades especiais e afirma a obrigação do Estado em garantir esse direito, mas abre espaço para a manutenção do atendimento especializado realizado de forma segregada.

Assim como estabelece o acesso e permanência do estudante de maneira igualitária. O artigo 208 complementa essa declaração garantindo atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, na rede regular de Ensino, preferencialmente. Sobre a Carta Magna, Damasceno (2010, p.61) avalia que “é possível afirmar que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar”, visto que confirma o direito de todos à igualdade e a não discriminação.

[...] a Carta Magna do País assumia importante papel no cenário de reorientação da Educação Especial, baseando-se em pressupostos democráticos de equidade, igualdade de oportunidades e construção de cidadania. Iniciava-se nesse contexto histórico-político, onde se ‘respirava’ democratização, um momento favorável à reflexão sobre a separação em escolas distintas, as pessoas consideradas diferentes (DAMASCENO, 2006, p. 61).

Instaura-se nesse momento no Brasil, um novo tempo para a Educação Especial, com vista à educação inclusiva, a Lei nº. 7.853 de 1989 proíbe a recusa de matrículas, por parte das escolas regulares, da pessoa com deficiência. Desse documento transcrevemos:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único: I – na área da educação: a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

Art. 8º - Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989).

Dando continuidade na história, temos em 15 de março de 1990, a reestruturação do Ministério da Educação, e em meio a esse processo a SEESPE é extinta, passando a ser parte da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENAB onde se encontrava o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), assumindo as atribuições da SEESP.

Ainda, no ano de 1990, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reitera o compromisso com a educação das pessoas com deficiência através do Decreto nº 3.298/1990, avançando em algumas questões, entretanto, em outras, permaneceu o caráter segregativo da educação brasileira, como as que se referem ao "acesso, preferencialmente na rede regular de ensino desde que os estudantes com deficiência possam se adaptar à organização da escola e do ensino". Trazemos os estudos de Mantoan (2011) que expressa sobre a padronização dos estudantes, afirmando que:

“Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos por motivos, muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais e padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida” (MANTOAN, 2011, p. 78).

Verifica-se a reafirmação de uma educação em uma perspectiva homogeneizadora, ficando as pessoas com deficiência excluídas do direito de estarem na escola regular, justamente porque não se adequam às expectativas idealizadas por esta.

Os ministérios são novamente reestruturados, no ano de 1992, e a SEESP (Secretaria de Educação Especial) é reativada como órgão específico do Ministério da Educação. Houve alteração nos nomes, CENESP – SEESPE e depois SEESP, mas a Educação Especial continuou com característica terapêutica, assistencialista, continuando o atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares.

O Decreto nº 7.480 de 2011, extingue a SEESP, surge então a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A SECADI surgiu da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, sendo atribuído o eixo da inclusão.

Esse quadro político de rupturas e discontinuidades das políticas de inclusão, referente à modalidade da Educação Especial, acabou reforçando a concepção de uma educação à parte do sistema de ensino nacional. Entretanto, mesmo reconhecendo esses desacertos em relação às orientações políticas acerca da modalidade de ensino, é necessário reconhecer que essas

políticas possibilitaram a discussão sobre o direito à educação das pessoas com deficiência na escola regular.

Sabemos que tais políticas públicas de inclusão, trouxeram uma nova perspectiva diante do fracasso de inúmeros modelos que sustentavam um ensino historicamente elitizado e excludente, entretanto, mesmo reconhecendo tais avanços não podemos nos desviar de fazer reflexões sobre esse cenário posto, à medida que percebemos na contemporaneidade a resistência para escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Adorno nos alerta desta situação ao afirmar que "[...] a estranheza do povo em relação à democracia se reflete na alienação da sociedade em relação a si mesma" (ADORNO, 2012, p. 36), ou seja, à sua própria história, cultura e organização social e isso se reflete na identificação do povo com o sistema opressor, elitista e excludente. Assim, é possível declarar que:

[...] a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação ao contrário ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso de quem participa desse sistema (ADORNO, 2012, p. 35).

Diante do exposto pelo autor, reiteramos a necessidade de priorizar a problematização das políticas públicas de educação, buscando a democratização e diversidade na perspectiva de valorização da educação inclusiva para contradição e resistência. Posto isso, enfatizamos que é nesse contexto de luta por redemocratização da sociedade e conseqüentemente do ensino, que se encontram os grupos civis que lutam pelo direito da pessoa com deficiência, na busca da afirmação de uma escola contemporânea como espaço de convivência entre as diferenças humanas.

Nesta perspectiva, destacamos a Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que segundo Damasceno (2010), reitera o movimento inicial de democratização social e provavelmente o escolar, pois “inaugura a década de 1990, como um tempo promissor em termos de ressignificação da Educação Especial, entendida até então como uma modalidade à margem do sistema regular de Ensino” (DAMASCENO, 2010, p. 63).

1.2 Novos Tempos - da Integração à Educação Inclusiva

Para a compreensão sobre como encontram-se estruturadas atualmente as Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como refletir sobre os avanços e retrocessos na implementações destas políticas, torna-se necessário o embasamento de como essas foram institucionalizadas ao longo do contexto histórico, as transformações desencadeadas nas diferentes dimensões da área educacional e na sociedade. Nesse percurso é importante não perder de vista e nem ignorar os diferentes interesses que sempre estiveram imbuídos em toda e qualquer política.

O modelo integracionista se intensificou na década de 1970 e perdurou por aproximadamente trinta anos, sendo suas concepções evidenciadas em alguns documentos legais e tardando assim, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas por parte das escolas brasileiras, mesmo considerando-se que nesse mesmo período os países desenvolvidos discutiam e implementavam a concepção de inclusão.

No final da década de 1980, no Brasil esse modelo da *integração escolar*³, ainda prevalecia, período no qual ocorreu a inserção de pessoas com deficiência nas escolas. Contudo, são criadas no Brasil inúmeras leis, decretos, portarias, programas, ou seja, inúmeros documentos oficiais, que constituem o arcabouço legal das políticas inclusivas para pessoas com deficiência, que somados aos acordos internacionais, apontam para novas perspectivas para a Educação Especial nos anos 1990 do século XX.

O Brasil assumiu o compromisso com a universalização da educação básica ao acordar com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jontien, Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994. Ao fazer tal opção, o Brasil determinou-se a fazer profundas e significativas transformações no sistema educacional, de forma tal, que todos os sujeitos pudessem ser acolhidos pela escola, sem prerrogativas, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, com qualidade e oportunidades de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem, tornando a escola um espaço inclusivo e aberto para todos, em substituição aos inúmeros modelos que sustentavam um ensino historicamente elitizado e excludente. Damasceno (2010) discorre acerca da relevância desse momento:

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração de Jontien, mostrando consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha (1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade', afirmando a inclusão

³Modelo educacional que vigorou a partir da década de 70, fundamentado no princípio de que pessoas com deficiência deveriam estar inseridas no ensino regular, conforme suas condições e capacidades. Os atendimentos educacionais especializados eram realizados em espaços como: escolas especiais, classes hospitalares/domiciliares, classes especiais, ensino itinerante e Serviço de Apoio Pedagógico Especializado - SAPE. As classes especiais, como uma das modalidades de atendimento foi alvo de muitas críticas.

como um avanço em relação aos sistemas organizacionais educativos que ainda mantinham o enfoque na Educação Especial, centrado na abordagem-terapêutica e na institucionalização da escolarização dos estudantes com deficiência ainda realizada em escolas especiais (DAMASCENO, 2010, p. 64).

Todas essas transformações vislumbradas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva advinham da disseminação da Declaração de Jontien e da Declaração de Salamanca, as quais proclamavam a adoção de uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência, devendo ser incluídas em arranjos educacionais próprios à aceitação da diversidade humana.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 nos apresenta, no artigo 3º, § V:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Dentre as diversas considerações da Declaração de Salamanca, destacamos as que seguem:

- ✓ Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p. 11 e 12);
- ✓ As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (p. 16);
- ✓ As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (p. 16);
- ✓ Assegurar que Educação Especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros; mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais ou psicomotora (p. 17).

O direito a uma educação de qualidade e para todos foi reafirmado em diversos movimentos internacionais. Esses documentos marcam uma importante fase da Educação Especial, que outrora responsabilizava o estudante pelas dificuldades na aprendizagem. Verificamos que, neste momento a escola passa a ser responsável pelo atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes, acolhendo-os e oferecendo-lhes a

possibilidade de um ensino com menos obstáculos para o desenvolvimento de uma educação para todos.

Mazzotta (1993) nos alerta sobre a qualidade da educação que é oferecida aos estudantes público-alvo da Educação Especial quando afirma:

Na atualidade, há uma tendência de se providenciar auxílios especiais que garantam a permanência do aluno no ambiente escolar comum. Essa integração do aluno deficiente mental na escola comum, todavia, não pode ser confundida com uma sub escolarização. Ela deve significar a busca concreta de uma adequação do meio escolar comum aos objetivos educacionais das crianças deficientes mentais (MAZZOTTA, 1993, p. 21-22) .

Em 1994, é promulgada no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), que impõe condições à participação do estudante, público-alvo da Educação Especial, orientando às escolas para um processo educacional que reconhece a integração como base para o atendimento desse público nas escolas regulares. Damasceno (2010) nos alerta do prejuízo do conceito integracionista para o avanço da Educação Especial numa perspectiva inclusiva:

"A concepção integracionista dessa política, construída com bases em pressupostos homogeneizadores, retardou as mudanças significativas em relação à inclusão escolar, observada nesse momento histórico pela manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes atendidos pela Educação Especial nas instituições especializadas" (DAMASCENO, 2010, p. 64).

Ainda que a educação brasileira não tenha modificado para atender às novas demandas de aprendizagem e interesse dos estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando acesso, permanência e aprendizagem, mas exerceu papel significativo na construção do pensamento de que esses estudantes poderiam compartilhar o espaço e a educação oferecida pelas escolas regulares. Mantoan e Santos (2010, p. 9) asseguram que “o princípio democrático de educação para todos, só se valida nos sistemas educacionais que, de fato, acolhem todos os alunos”. Apresenta-se, portanto, neste momento um sinal da possibilidade de irmos além de meras reproduções que obstaculizam uma educação para um pensar autônomo, uma educação democrática, com a afirmação de uma escola acolhedora, sem separações por categorias ou classificações.

No ano de 1996, publica-se a Lei Federal nº. 9.394, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, este dispositivo trouxe avanços significativos para a Educação Especial, assegurando propostas que em muito favoreceram os estudantes com deficiência. Preconizou que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência seria

realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Damasceno (2010) salienta os avanços oriundos da referida Lei:

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394 de 1996 (LDB), novas propostas de flexibilidade foram apresentadas, além de algumas inovações que em muito favoreceram os estudantes com deficiência. Pela primeira vez uma LDB apresenta um capítulo destinado à Educação Especial (DAMASCENO, 2010, p. 64).

O capítulo V está escrito a partir da temática da Educação Especial, no artigo de nº 58, destaca que a Educação Especial passa a ser uma modalidade da educação e a matrícula deverá ser feita preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, terminologia mais abrangente.

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (BRASIL, 1996).

Assim compreendida, a Educação Especial se insere na perspectiva da transversalidade, perpassando todos os níveis e outras modalidades de ensino. Damasceno (2010) destaca o compromisso assumido pelo poder público, quando considera o público-alvo da Educação Especial imprescindível para os novos caminhos que percorre a escola. Outro importante avanço contido neste artigo pode ser observado na atenção dispensada aos serviços de apoio especializado na escola regular e à oferta de Educação Especial com início no período de zero a seis anos de idade. Vejamos as especificações dos parágrafos 1º e 3º:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de atendimento especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Embora reconhecendo os avanços presentes neste artigo, não podemos deixar de apontar algumas fragilidades, no caput do artigo 58, garante-se a Educação Especial, preferencialmente na rede regular de Ensino. Cabendo a interpretação que se está “ainda facultando aos estabelecimentos escolares a matrícula dos estudantes com deficiência” (DAMASCENO, 2010, p. 65). O parágrafo 2º deixa a alternativa de encaminhamento de estudantes para classes e escolas especiais em razão das “condições específicas”:

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Tendo a possibilidade de encaminhamento para classes especiais e escolas especiais sob a justificativa das condições apresentadas pelo sujeito, estamos justificando a segregação de uma parcela da população. A escola não deve se pautar no princípio da “normalidade” para escolher quem pode ou não fazer parte do seu sistema de ensino. Uma escola para todos, portanto democrática, deve estar atenta à diversidade humana.

O artigo de nº 59 em seus incisos I, II, III, IV e V, orientam a organização da Educação Especial. Vejamos:

- I) assegurar aos alunos currículo, método, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- II) promover a aceleração de estudos para os superdotados e a possibilidade de terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível específico para a conclusão do Ensino Fundamental;
- III) assegurar a existência de docentes com formação para o Atendimento Educacional Especializado, bem como a professores das turmas regulares devidamente capacitados para atuação junto a esses alunos;
- IV) educação para o trabalho, garantido acesso não só para os que revelem habilidades superiores em áreas diversas, como também para os que se apresentem em desvantagem frente ao caráter competitivo do mercado do trabalho;
- V) acesso igualitário a benefícios de programas sociais complementares oferecidos aos demais alunos, como transporte, material didático, entre outros (BRASIL, 1996).

Não podemos deixar de ressaltar os avanços presentes nessa Lei, mesmo não apresentando a obrigatoriedade da aplicação de alguns pontos, observa a relevância atribuída ao tema, a Educação Especial passa a ser definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos. Conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania, para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular de ensino.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular e garantindo à pessoa com deficiência o direito ao acesso à educação, “desde que capaz de se integrar”, artigo de nº 24, inciso I:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

Esse trecho da Lei deixa lacunas para interpretações, como as relatadas por Damasceno (2010):

Em uma interpretação crítica, coerente com os princípios e objetivos constitucionais de ‘promoção do bem-estar de todos, sem qualquer discriminação’, verifica-se que essas normas, quando afirmam ‘sempre que possível’ e ‘desde que sejam capazes de se adaptar’, podem estar se referindo às pessoas com deficiência e severos comprometimentos de saúde. Entretanto, apropriadas da maneira como aparecem nos referidos documentos oficiais viabilizaram a possibilidade de justificar a impossibilidade de incluir estudantes com deficiência com base nas lacunas em torno da interpretação da Lei vigente naquele período histórico (DAMASCENO, 2010, p. 65).

Também, no ano de 1999 foi sancionada a Lei nº 10.098 que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas “portadoras de deficiência” e/ou mobilidade reduzida.

Verificamos que a Educação Especial no Brasil não avançou a ponto de atender a todos os estudantes com necessidades especiais na escola pública regular, mas ainda que a legislação não tenha obtido resultado necessário para a transformação do sistema de ensino em atendimento para o público-alvo da Educação Especial, fica explícita essa preocupação por parte do governo em relação à realidade excludente da educação para esse público, ao editar outros dispositivos legais para dar continuidade às discussões e resoluções acerca dessa modalidade de Ensino, numa perspectiva inclusiva.

No ano de 2001, entrou em vigor a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com o objetivo de planejar o sistema de ensino com metas e diretrizes, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse Plano estabeleceu diretrizes para a educação das “pessoas com necessidades educativas especiais”, tornando-se um importante dispositivo legal orientador para a Educação Especial, na busca de uma escola inclusiva, na afirmativa que todos os estudantes estivessem na escola regular, assumindo o compromisso de eliminar a desigualdade no país.

Também a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que ratificou a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto a matrícula de todos os estudantes com necessidades especiais na escola regular, dando outras providências. Dentre elas, destacamos a que responsabiliza a escola no sentido de se organizar para atender às necessidades desses estudantes.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Costa (2005) realiza algumas considerações sobre essa Resolução:

[...] modalidade da educação escolar e como processo educacional, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (COSTA, 2005, p. 7).

Os respectivos dispositivos legais propõem uma escola mais humana, integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos estudantes e enquanto política de inclusão reorienta as escolas especiais, para prestarem apoio aos programas de integração.

Remetendo-nos a outro dispositivo importante para a Educação Especial, temos a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil acordando com os pressupostos abordados nesta convenção promulgou tais princípios através do Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos e de suas liberdades fundamentais.

O Decreto nº 3.956/2001 é mais um ato com o objetivo de eliminar as sequelas geradas por uma sociedade que exclui aqueles que não atendem aos seus padrões, ao exigir uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida até então, no contexto da diferenciação, buscando a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Pensando sobre a questão da violência e da discriminação dirigida às pessoas com deficiência, nos remetemos a Adorno (2012):

[...] Não acredito que adianta muito apelar a valores externos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiram com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 2012, p.121).

Concordando com o autor, ressaltamos que não será somente por força de lei que a discriminação contra as pessoas com deficiência será eliminada, no Brasil, constata-se um

esforço na efetivação da inclusão, através de vasta legislação, a fim de garantir não só o acesso, mas a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial na escolar regular, mas é necessário uma transformação do humano, uma reflexão dos atos praticados e o reconhecimento dos mesmos, para que não sejam repetidos.

Em 2002, é aprovada no Brasil a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como instrumento legal de comunicação e expressão, visual-motora, com características gramaticais próprias, determinando que o poder público apoie seu uso e divulgação e a Portaria nº 2.678/02 - MEC, que aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino do território nacional.

O MEC, em 2003, através da Secretaria de Educação Inclusiva, implementa para ser desenvolvido em todos os Estados e Distrito Federal, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Entre os objetivos desse Programa, destacamos a formação de gestores e educadores com o propósito de tornar as escolas brasileiras um espaço inclusivo para garantia do acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Verificamos que ocorreram avanços na trajetória da Educação Especial no Brasil, possibilitando espaços educacionais mais inclusivos, com a admissão de que todos podem aprender, quando a escola reconhece a diversidade humana, mas percebemos ainda a necessidade do enfrentamento para superação dos preconceitos presentes em alguns estabelecimentos de ensino quanto ao público da Educação Especial. Acrescentamos nesse diálogo as proposições feitas por Damasceno (2010), quanto ao avanço alcançado pela Educação Especial visando uma escola inclusiva:

Como podemos observar muito se avançou em relação à concepção de educação segregada, presente com maior visibilidade nos primeiros movimentos da Educação Especial no Brasil, ao mais recente reordenamento jurídico que afirma a inclusão escolar como direito dos estudantes com deficiência, condutas atípicas e altas habilidades/superdotação. Porém, vale destacar que esses avanços não são lineares, nem livres de embates e conflitos (DAMASCENO, 2010, p. 68).

Dando sequência à trajetória da Educação Especial, outro marco legal importante, ocorreu no ano de 2004, a publicação do documento intitulado “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, buscando disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Nesse documento ressalta-se que:

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade (BRASIL, 2004).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, determinando normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse cenário, temos o Programa Brasil Acessível, que objetiva a promoção da acessibilidade urbana e o apoio de ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. O artigo de nº 8º do referido Decreto caracteriza a acessibilidade da seguinte forma:

[...] acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Continuando na perspectiva de um sistema de ensino inclusivo, o Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Também no ano de 2005, ocorre a implantação em todos os Estados e Distrito Federal dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S e são organizados centros de referência para o atendimento educacional especializado de estudantes, bem como para a orientação de seus familiares e formação continuada de professores.

No ano de 2006 é aprovada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas - ONU, evidenciando a promoção, proteção e garantia do exercício de todos os direitos humanos pelas pessoas com deficiência, em destaque, seu direito à educação e inclusão escolar. Damasceno (2010) faz referência a essa Convenção:

O merecido destaque nesse cenário histórico e político que é dispensado ao texto da referida Convenção deve-se ao fato jurídico de ser reconhecido como texto constitucional. Ou seja, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compõe hoje a carta magna do Brasil. Isso significa legitimar constitucionalmente a inclusão escolar, uma vez que em uma República Federativa o dispositivo legal de maior importância é a Constituição (DAMASCENO, 2010, p. 70).

O Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007, estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para implementação de medidas de inclusão. Também em 2007, é implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo entre seus eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Em 2008, é promulgado pelo Congresso Nacional o Decreto Legislativo nº186/2008, aprovando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, criada pela ONU em 2006, estabelecendo que os Estados-Partes reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação, devendo assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Costa (2007) discorre sobre a relevância desta Convenção:

"[...] assegura o reconhecimento igual perante a lei, o acesso à justiça, bem como a liberdade e segurança da pessoa, como pontos fundamentais de respeito aos direitos humanos e a inerente dignidade da pessoa" (COSTA, 2007, p.45).

Concordando com a afirmativa do autor, reiteramos que a Convenção é um marco histórico importante para a trajetória da Educação Especial, constituído de elementos legais para o reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e luta contra a discriminação.

Ainda, em 2008, é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Seu texto trata sobre o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. O referido documento reafirma que "A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008). Santos (2014) faz uma análise desse documento:

A política orienta os sistemas de Ensino a elaborarem planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento, a priorizarem a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a

desenvolverem trabalho colaborativo reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação e a socializarem experiências educacionais, dentre outras indicações. No que se refere à oferta de serviços, fortalece-se a crítica aos serviços exclusivamente especializados, como as classes especiais, e recomenda-se que haja a implementação de salas de recurso multifuncionais (SANTOS, 2014, p. 28).

O Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na perspectiva da educação inclusiva, esse Decreto também define o atendimento educacional especializado à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, além de outras providências de apoio à inclusão escolar.

Verificamos que as ações governamentais passam a favorecer a afirmação de uma escola democrática, assim com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Esse documento determina o público alvo da Educação Especial e define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo ser parte integrante da educação regular é ratificada pela Resolução CNE/CEB, 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo de nº 29, parágrafo 1º:

"§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (BRASIL, 2010).

Em 2010, é publicado o Decreto nº 7.084, que dispõe sobre os Programas Nacionais de Materiais Didáticos, sendo revogado pelo Decreto nº 9.099 de 2017, estabelecendo em seu artigo 25, que o MEC adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência.

Também, sobre a Educação Especial e o AEE, em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611, incorporando o Decreto nº 6.571/2008, esclarecendo no parágrafo 3º do artigo 5º, que as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e

materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, contribuindo para a não exclusão no sistema educacional dos estudantes com deficiência.

Em atendimento aos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto nº 7.612/2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Destacamos entre suas diretrizes a ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA é criada pela Lei nº 12.764/2012. Esta lei em seu artigo 3º consolida um conjunto de direitos, ressaltamos dentre eles, por fazer parte do tema desta pesquisa, o direito do acesso à Educação Profissional. Já, em seu artigo 7º, esta lei veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Em 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796 que alterou a Lei nº 9.394/1996, onde o termo “necessidades especiais” é substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Outro documento que representa um grande avanço na Educação Especial, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2020), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que em seu Eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, apresenta proposições e estratégias referentes à perspectiva inclusiva.

A Meta 4 do PNE, refere-se à Educação Especial Inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.



Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018.

Fonte: MEC/Inep/Deep/2018

Observando o gráfico anterior, verifica-se um aumento do percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum no período analisado. Em 2014, o percentual de estudantes incluídos era de 87,1% passando para 92,1% em 2018. Outra análise a ser considerada é que o percentual de estudantes que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014, para 40,0% em 2018.

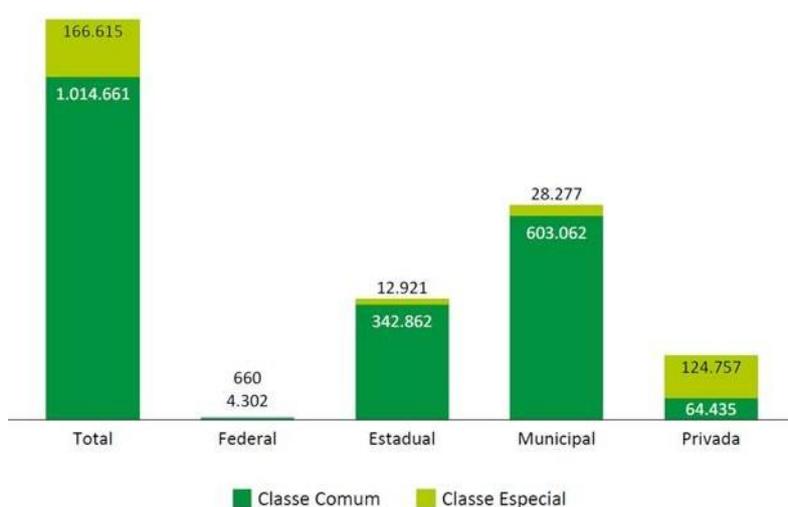


Gráfico 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Brasil – 2018.

Fonte: MEC/Inep/Deep/2018

No gráfico anterior, ao compararmos a inclusão do público-alvo da Educação Especial por dependência administrativa, observamos que o maior percentual de estudantes está na rede pública, do total de 992.084 matrículas na Educação Especial, 950.226 (95,78%) estão em classes comuns. Na rede privada nos deparamos com uma realidade bem diferente: do total de 189.192 matrículas na Educação Especial; somente 64.435 (34,1%) estão em classes comuns.

Continuando na trajetória das políticas de inclusão, destacamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, sancionada em julho de 2015, entrando em vigor em janeiro de 2016, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, colaborando com as diretrizes legais voltadas para a sua inclusão social e cidadania, assim o artigo 27º caracteriza a educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de

forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.409 de 2016, altera a Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino. A lei acrescenta as pessoas com deficiência a essas cotas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do IBGE na unidade da Federação em que a Instituição de Ensino se localiza. Os estudantes que concluíram Ensino Médio (no caso de vagas para universidades) ou Ensino Fundamental (para vagas no Ensino Médio Técnico) em escolas públicas e forem pessoas com deficiência, também, terão direito a cotas, assim como os pretos, pardos e indígenas.

Incluir pessoas com deficiência é fundamental, pois elas não podem se sentir à margem da educação apenas por terem necessidades específicas, assim as cotas podem reparar a desigualdade e o preconceito ainda existentes em nosso país com relação a essas pessoas. De acordo com Ainscow (1999) não basta manter o estudante fisicamente na escola, mas é preciso que sua presença promova a ressignificação de concepções e práticas homogeneizadoras geradoras de desigualdades e injustiças sociais e que seu potencial seja desenvolvido de modo tal que lhe garanta participar e aprender.

Um outro ponto que gostaria de destacar é o significativo avanço que o Brasil conseguiu no processo de incluir crianças que antes não tinham a mínima oportunidade de estar na escola. O próximo passo, agora, é tornar as escolas mais eficazes (AINSCOW, 1999, p. 2).

Outro ato normativo, referente à Lei de Cotas, foi o Decreto nº 9.034 de abril de 2017, que altera o Decreto nº 7.824/2012, regulamentando a Lei nº 12.711/2012, determinando que as vagas para ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, serão preenchidas, por curso e turno, por auto declarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Analisando essas normativas e orientações, afirmamos que para o estudante público-alvo da Educação Especial, estão sendo elaborados importantes documentos, mas não podemos acreditar que o que temos é o suficiente, Damasceno (2010) reflete sobre as tessituras vivenciadas por esse público, ratificando a necessidade de continuarmos trabalhando pela inclusão:

E por mais que consideremos esse momento social, cultural e político como favorável ao acolhimento das diferenças, não podemos ignorar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas balizadas na segregação, tão presentes na história da pessoa com deficiência (DAMASCENO, 2010, p.71).

Adorno (1995) também nos adverte no que se refere a não discussão do que se viveu, e desafia-nos a reviver as tramas histórico-políticas da Educação Especial, a fim de que sejam gravadas na memória para o (re) pensar e o (re) fazer da educação voltada para esse público:

O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável e não o verdadeiro culpado (ADORNO, 1995, p. 125).

De acordo com os pesquisadores, para que o desenvolvimento continue e que o público-alvo da Educação Especial seja atendido em suas especificidades, faz-se necessário e básico lembrar esse passado próximo, com o intuito de mostrar que ainda existe a reprodução, no presente, da segregação, ou seja, a Educação Especial não pode ser uma modalidade paralela ao sistema comum de educação, organizada como um atendimento especializado substitutivo a essa educação, mas deve ser indistinta do sistema educacional e realizada transversalmente, em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, a proposta é de que os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não possam mais desenvolver-se isoladamente, contudo sejam constituintes de uma estratégia global de educação para atendimento de seus objetivos.

É preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e assim, que aquele se repita.

Theodor Adorno

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A legislação que orienta a Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva é diversa, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior e todas as modalidades de ensino, bem como a Educação Profissional. Portanto, para entendermos o processo percorrido pela Educação Especial, precisamos conhecer à priori, os documentos normativos do sistema educacional brasileiro, cumpre referir que não se trata de uma revisão cronológica, mas de fatos históricos e legais que marcaram a concepção do Ensino Profissional no país.

As experiências de Educação Profissional desenvolvidas no Brasil desde o Império constituem-se em marcos históricos fundamentais para o desenvolvimento de legislações sobre Educação Profissional no contexto da política educacional brasileira. O conhecimento dessas experiências, torna-se indispensável ao processo de inclusão da Educação Especial em todos os níveis de modalidades. Assim a Educação Profissional precisa dialogar com a Educação Especial, o que requer a necessidade urgente e profunda de revisão de conceitos, de organização, de atendimento e de articulação. Nesse sentido, Damasceno aponta que:

A organização escolar não contempla a diversidade, pois, o convívio das diferenças no mesmo lócus escolar data de poucos anos na escola pública no Brasil; as concepções de organização escolar pautam-se em rígidas estruturas com demasiado rigor burocrático, o que justificaria uma série de descompassos na escola, como por exemplo, o imprescindível, mas negado, atendimento educacional especializado no contraturno para estudantes com dificuldades/obstáculos na aprendizagem (DAMASCENO, 2006, p. 172).

Diante desse contexto, percebemos que apesar dos documentos normativos preconizarem e garantirem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, quando saímos da esfera legislativa para o âmbito dos sistemas escolares percebemos o quanto ainda estamos em um processo de descompasso entre o que é garantido legalmente e o que é praticado nas Instituições de Ensino, não sendo diferente quanto à Educação Profissional.

Nas relações sociais, especialmente na visão da sociedade sobre a educação, não se reconhecia vínculo entre educação e trabalho, porque para atividades manuais não era necessária a educação formal. Segundo Gomes e Marins (2004), a formação profissional,

originalmente, destinava-se às classes menos favorecidas, já que estavam associadas à formação de mão de obra, gerando uma nítida distinção entre os que detinham o saber, aqueles que cursavam o Ensino Secundário, Normal e Superior e os que executavam trabalhos manuais, entendido como Educação Profissional.

Diante do exposto, percebemos a dicotomia do saber, teoria, e do fazer, prática, sendo seriamente contestada por Adorno (1995), que nos propõe refletir sobre a não separação da Teoria e Prática, ao descrever o quão prejudicial pode ser essa separação na educação, como foi para a história da Educação Profissional, que dividiu o universo do trabalho e da educação, entre os que pensam e aqueles que executam.

2.1 Histórico e Legislação

A Educação Profissional no país iniciou em 1809, quando um decreto do príncipe regente criou o Colégio das Fábricas com objetivos assistencialistas, destinado às camadas sociais menos favorecidas, às pessoas com deficiências, órfãs e abandonadas, e também, a qualificação de mão de obra para as fábricas. Soares (2003) faz referência sobre esse momento:

O Ensino Técnico Profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um Ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho (SOARES, 2003, p. 22).

Frigotto (1996) reitera essa situação ao afirmar que a Educação Profissional no Brasil, desde sua criação, esteve ligada ao desenvolvimento das forças de produção, relacionando educação a trabalho. Essa relação pode ser compreendida em consequência da necessidade de habilitar técnica, social e ideologicamente os diferentes grupos sociais para o trabalho, visando responder às necessidades do capital. Na concepção de Frigotto "[...] trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital" (1996, p. 26).

Verificamos que a ação do Estado com as pessoas excluídas, tinha como finalidade formá-las para uma variedade de ofícios, ocupações consideradas como menor, assim, as atividades que se ensinavam nas instituições de Ensino Profissional, tinha como público inicial pessoas na época consideradas sem escolha, obrigadas a participar das atividades laborais impostas. Cunha (2005) faz uma análise desse momento histórico:

No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos (CUNHA, 2005, p. 6).

A partir de 1858, criam-se os Liceus de Artes e Ofícios que representaram outra maneira de encarar o Ensino Técnico Profissional no Brasil, que deixava de ser meramente assistencial e elementar, porém, esses estudantes recebiam uma instrução cultural ínfima, pois o foco principal era o aprendizado de um ofício para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essas instituições se multiplicaram em várias províncias e passaram a indicar novas ideias com relação ao ensino necessário à indústria. Segundo, Gomes e Marins (2004), verificamos que, com o desenrolar da história, essa característica pouco foi modificada, mantendo-se fortemente presente nas ideias da época, até o final do século XIX:

Ensino Primário abandonado e considerado desnecessário à população pobre; Ensino Secundário que só conseguia dar conta da preparação para o Curso Superior baseado em modelos estrangeiros, criado exclusivamente para as classes dominante e média; Educação Profissional restrita às escolas de artes e ofícios, que reforçavam seu caráter assistencialista (GOMES; MARINS, 2004, p. 33).

Percebe-se então uma dicotomia na educação e na sociedade, desde a chegada da família real ao Brasil em 1808 até a Proclamação da República em 1889, o Ensino Técnico destinava-se aos filhos dos desfavorecidos, pois o trabalho manual não condizia com os filhos da elite. Sobre esse fato Aranha (2006), enfatiza:

O ensino técnico no período do Império era bastante incipiente. O governo desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas a minoria (ARANHA, 2006, p. 228-229).

A Educação Profissional foi com o tempo adquirindo uma nova configuração, sendo utilizada para a formação de mão de obra para a indústria em desenvolvimento e deixando, assim, de ser um instrumento somente de recuperação ou assistencialismo aos pobres e desvalidos da sorte.

No período imperial, ainda havia certo descaso por um sistema de educação popular, atendo-se, ao máximo, a uma incipiente educação para a camada média da sociedade, com caráter ainda utilitarista, já que a população urbana crescia e isso demandava uma estrutura administrativa para o governo, além de uma mínima estrutura comercial para a população (GALLINDO, 2013, p. 45).

No século XX, em 1906 é assinado o Decreto nº 1.606 que cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio,

ficando na sua responsabilidade a regulamentação da Educação Profissional Agrícola, da Indústria e do Comércio.

No ano de 1909, através do Decreto nº 7.566, em cada capital federativa, é criada uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao Ensino Profissional Primário e gratuito, tendo como objetivo prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no próprio Decreto, assim, as crianças cuja limitação física, sensorial ou intelectual não comprometia o desempenho das atividades manuais, eram também encaminhadas para essas escolas, ficando claramente identificado o atributo a essas "Casas" como importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista.

É promulgada a Constituição de 1937, oficializando o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas, além da preparação do cumprimento de deveres para com a economia. Verificamos o Estado determinando uma educação para os menos favorecidos, ou seja, uma educação para o trabalho. Gomes e Marins sustentam que "a separação do trabalho intelectual do manual, que acabava determinando na sociedade um tipo de divisão de acordo com a classe da qual o indivíduo se originasse" (GOMES; MARISNS, 2004, p. 38).

Nesta dinâmica histórica, Macedo (2014) faz a relação do processo industrial com a reestruturação do Ensino Profissional Técnico:

Assim, em 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices são substituídas pelos Liceus Industriais, embora os objetivos iniciais continuassem os mesmos. Uma década depois, em 1942, surgem as Escolas Industriais e Técnicas, que ofereciam formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Desse período em diante, começa o processo de vinculação do Ensino industrial à estrutura do Ensino como um todo, tendo em vista que os alunos advindos dos cursos técnicos estavam aptos a ingressar no Ensino Superior em área equivalente a sua formação (MACEDO, 2014, p. 5).

Na década de 1940, no governo Vargas, o então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema implementou a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, organizando o Ensino Médio, ficando dividido em cinco alternativas: um Secundário que preparava para o Superior, e outros quatro que preparavam exclusivamente para o trabalho (Ensino Agrícola, Ensino Industrial, Ensino Comercial e Ensino Normal – Formação de Professores). Muller (2013) discorre sobre essas mudanças:

A Reforma Capanema, para muitos estudiosos, oficializou a seletividade, acentuando ainda mais a elitização do Ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado (MULLER, 2013, p. 100).

A partir da promulgação das “Leis Orgânicas da Educação Nacional”⁴, o Ensino Profissional se consolidou no Brasil, embora continuasse a ser considerado, de forma preconceituosa, como uma educação de segunda categoria (BRASIL, 1999).

Diante do cenário social, político e principalmente econômico desse período, a organização do ensino se deu em um ambiente marcado por uma conjuntura econômica vinculada à expansão industrial e em consequência a demanda pela formação profissional em nosso país. Observa-se, a partir de então, uma elevação do número de matrículas e de unidades dedicadas a esta modalidade de ensino:

Tabela 1- Dados informativos do período de 1930-1945

Dados Informativos	1935	1945
Representação das Instituições de Ensino Industrial no total de Instituições do Ensino Médio	5,8%	26,9%
Número de matrículas no Ensino Médio	7,4%	14%

Fonte: Machado (1982)

Verificamos que nesse novo contexto, a existência das escolas públicas profissionalizantes vai, de forma explícita, ao encontro dos interesses do capital industrial. Essas escolas vão se posicionando de forma mais direta vinculada às políticas de desenvolvimento econômico, em decorrência do processo de mudanças da sociedade, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência, qualificar a mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no Estado Capitalista Moderno no que concerne à sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção sob controle social dos excluídos dos processos de produção (BRASIL, 2010).

Em 1946, são criados dois tipos de educação profissional, ou seja, uma sob a responsabilidade do sistema público, e a outra sob a responsabilidade do sistema privado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos visavam a inserção de profissionais com conhecimentos para o comércio e a indústria, posteriormente, foram implantados o Serviço

⁴Durante o Governo Vargas foram instituídas as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: a) 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073/42); 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei 6.141/43); 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei 9.613/46), (BRASIL, 1999).

Nacional de Agricultura (SENAR) e o Serviço Nacional de Transportes (SENAT), formando assim, o chamado “Sistema S”, mas percebemos que continuava a dualidade existente entre o ensino profissional, destinado aos desprovidos, e o ensino propedêutico, privilégio das elites. Gomes (2013) faz uma avaliação desse momento:

“[...] a criação dessas instituições objetivou capacitar de forma rápida um grande número de pessoas a fim de diminuir a carência de profissionais nos setores de produção, porém essa política não foi suficiente para amenizar os problemas educacionais do país” (GOMES, 2013, p. 68).

Gomes e Marins (2004) destacam os entraves na legislação, que impediam o avanço da Educação Profissional:

A falta de flexibilidade entre os vários ramos do Ensino Profissional, e entre este e o Ensino Secundário. Não havia a possibilidade de transferência de um curso para o outro, sendo impossível para o aluno reorientar sua escolha sem retornar ao início do ciclo. Outro aspecto era que as leis só permitiam o acesso ao Ensino Superior no ramo correspondente (GOMES; MARINS, 2004, p. 39).

De acordo com os pesquisadores Frigotto, Ciavatta e Ramos, considerar a possibilidade de integração entre formação geral e técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral dos trabalhadores é “[...] condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio Politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

2.2 A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

É promulgada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, equiparando os cursos acadêmicos e profissionalizantes, acabando legalmente com a dualidade que até então existia. Entretanto, Moura (2012) afirma que o ensino propedêutico continuou ressaltando os saberes que exigiam o ingresso no Ensino Superior e os cursos profissionalizantes continuaram atendendo às necessidades do mercado. Concordando com a afirmativa do autor, verifica-se que a dualidade ainda permaneceu mesmo após a LDB nº 4.024/1961. Assim, Moura (2007), apresenta a necessidade de conferir às escolas uma identidade que contribua para a formação integral dos estudantes, voltada para:

“[...] a superação da dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental para os filhos da classe operária *versus* formação acadêmica para os filhos das classes média-alta e alta (MOURA, 2007, p. 20).

De acordo com Moura (2007), o Ensino Médio deve ser orientado à formação de cidadãos que sejam capazes de compreender a realidade, em âmbito social, econômico, político, cultural e, também, do mundo do trabalho, com vistas a contribuir, de forma ética, competente, técnica e política, para atuar em prol dos interesses sociais e coletivos.

Não podemos deixar de reconhecer que a primeira LDB, ao garantir a plena equivalência entre os cursos de mesmo nível, equiparou o Ensino Profissional ao Ensino Acadêmico, contribuindo, pelo menos do ponto de vista formal, para a superação da velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte” (BRASIL, 1999).

Acompanhando o processo de mudança, em 1971, um novo paradigma se estabelece, reflexo desse momento histórico: formar técnicos sob o regime da urgência. A Lei nº 5.692/71 altera a Educação Básica, tornando o Ensino Profissional obrigatório para o Ensino Secundário. As Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Com a obrigação da profissionalização, entende-se que a dualidade entre Educação Profissional e Geral estaria extinta, mas na realidade temos um tecnicismo educacional, com vistas a formar indivíduos para o mercado de trabalho. Moura (2012) confirma essa realidade:

Nas redes estaduais, a profissionalização não se implantou corretamente. Em primeiro lugar, a concepção curricular empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o ‘mercado de trabalho’. Com isso, apesar de se alegar, nos textos da reforma, a importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da Educação Profissional de forma integrada à educação geral, o que se fez foi reduzir os últimos em favor dos primeiros (MOURA, 2012, p. 51).

Em 1982, a promulgação da Lei nº 7.044, alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à obrigatoriedade da profissionalização, abolindo a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino, ou seja, retorna a formação geral propedêutica e a formação profissional volta a ser destinada aos menos favorecidos, situação que na realidade não havia deixado de ser.

Em 1985 instaurou-se a Nova República e, com a participação da sociedade, foi promulgada, em 1988, a nova Constituição brasileira, conhecida como “Constituição Cidadã”.

Continuando na trajetória da Educação Profissional direcionada para pessoas com deficiência no Brasil, percebemos um descaso do governo que refletia na sociedade, gerando uma insatisfação a nível internacional. Em 1990, organizações internacionais ganham cada vez mais espaço para discutir educação, passando a integrar o domínio da cooperação

internacional, alargando as fronteiras da ação política educacional para além do âmbito nacional e os países que até então, não tinham implementado medidas para uma educação inclusiva, tiveram que implementar mudanças nas políticas públicas de educação nacional, entre estas, ações educativas de inclusão para as pessoas com deficiência.

Em 1991, a Lei nº 8.213, no artigo de nº 93, institui a “lei de cotas”, tornando obrigatória a contratação de um percentual proporcional de pessoas com deficiência habilitadas, em empresas que tivesse mais de cem empregados. Assim, a Lei de Cotas é de grande importância para a inserção desta parcela da população no mercado de trabalho, além de ser um importante instrumento de inclusão, pois surge a necessidade de que pessoas com deficiência recebam qualificação profissional para preencher as cotas nas empresas.

A falta de estrutura fornecida pelo Estado para reabilitar os trabalhadores, agrava a falta de profissionais qualificados com deficiência, mas não podemos deixar de reconhecer que a perspectiva de inclusão social, trazida pela Lei nº 8.213/91, contribuiu para o surgimento de programas voltados para a inclusão desse público na Educação Profissional, fortalecendo suas iniciativas.

Tendo em vista a atenção dada à educação pela nova Constituição e a interferência internacional, tornou-se necessária a elaboração de uma nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996. A LDB nº 9.394/96 tem importante repercussão na Educação, por trazer diversas mudanças em relação às leis anteriores, por ser o objeto de estudo deste capítulo, destacamos a Educação Profissional, que passa a ser vista como um direito, que a situa na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho (BRASIL, 1999).

Diante do exposto, percebe-se que a LDB de 1996, mantém o vínculo entre educação escolar e o trabalho, porém tenta-se dar atenção especial à Educação Profissional, primando pela qualidade e pela formação do indivíduo emancipado:

Art. 39. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Pelo dispositivo legal é possível perceber a preocupação com a abrangência da Educação Profissional em relação às características organizacionais do processo produtivo, considerando a necessidade de ampliar a área de formação para atender às várias demandas, do mercado. No artigo de nº 59, verificamos a consonância entre Educação Especial e Educação Profissional:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

No ano seguinte foi publicado o decreto nº 2.208/97, regulamentando a nova LDB, quanto a Educação Profissional, readequando os níveis básico, técnico e tecnológico, visando atender ao setor produtivo pela capacitação dos trabalhadores, também, o mesmo decreto separou o Ensino Médio da Educação Profissional. Com a publicação do Decreto 2.208/97, é restabelecida a dualidade existente entre o Ensino Profissional, destinado aos desprovidos, e o ensino propedêutico, privilégio da elite.

Conforme Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), anteriormente à publicação do Decreto nº 2.208/97, o Ensino Médio era integrado à Educação Profissional, pois significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem num mesmo curso, com matrículas únicas e numa mesma Instituição de Ensino, situação que havia sido impedida pelo referido decreto, o que veio não somente proibir a formação integrada, como também regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado, restabelecendo o antigo dualismo na educação brasileira.

Ainda, no ano de 1997, é publicada a Portaria MEC nº 646/97, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos de nº 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97, determinando a elaboração de um Plano de Implantação, no qual as instituições pertencentes à rede federal de educação tecnológica deveriam prever a ampliação das matrículas.

§ 1º - As instituições federais de educação tecnológica - Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica - para dar cumprimento ao disposto do caput deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos (BRASIL, 1997).

Na década seguinte, são editadas novas medidas para a Educação Profissional e Tecnológica. Há a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 que elimina amarras estabelecidas por aquele e que impunha uma série de restrições na organização curricular e pedagógica e da oferta dos cursos técnicos (MACHADO, 2008).

2.3 Aspectos da Educação Profissional Contemporânea

Ao analisarmos o caminho percorrido pela Educação Profissional, no Brasil, constatamos que essa é influenciada por divergências no campo político, social, econômico e cultural, que continuam na atualidade a influenciar as políticas educacionais. Nesse contexto trazemos o pensamento de Adorno (1995), "[...] é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e assim, que aquele se repita" (ADORNO, 1995, p. 11).

De acordo com a reflexão de Adorno, somos desafiados a pensarmos as tessituras e conexões existentes entre o passado e o presente que permitem a continuidade de contradições, especialmente na prática da Educação Profissional para o público-alvo da Educação Especial, assunto de nosso capítulo. Ao mesmo tempo, nos desafia a contrapor-se a esses fatores regressivos, identificando suas causas e propondo estratégias para avançarmos na obtenção dos direitos advindos com a orientação inclusiva estabelecida na atualidade, superando alguns equívocos ainda presentes, impedindo que a escola continue a contribuir para manter a dicotomia entre educação propedêutica e Educação Profissional.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 apresenta ações afirmativas para que a Educação Profissional atenda o público-alvo da Educação Especial:

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.

A partir de 2002 reacenderam as discussões nacionais sobre a separação dos Ensinos Médio e Técnico, assim em meados de 2004 o governo federal promulgou o decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto nº 2.208/97, regulamentando o § 2º do artigo de nº 36 e os artigos de nº 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, assim, a Educação Profissional passa a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I) formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II) Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação.

Com o novo Decreto, a Educação Profissional se apresentava com uma concepção menos liberal, com foco no mercado de trabalho, e mais integral, com foco no exercício da

cidadania e para o trabalho. O Decreto nº 5.154/2004 trouxe para a Educação Profissional técnica a possibilidade de oferta na forma integrada ao Ensino Médio, mas manteve a possibilidade da oferta na forma concomitante e subsequente, conforme estabelecido em seu artigo 4º, § 1º:

A articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio, na mesma Instituição de Ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: na mesma Instituição de Ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em Instituições de Ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou em Instituições de Ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem sobre a relevância desse Decreto:

Com a publicação do Decreto nº 5.154/04 abriram-se novos horizontes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, buscando-se consolidar a formação básica, unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional (2005, p. 43-44).

Segundo Moura, o Decreto nº 5.154/04 “aponta para a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto nº 2.208/1997 – as formas subsequente e concomitante” (MOURA, 2012, p. 55).

Trazendo mais uma vez os estudos de Moura (2012), o pesquisador ressalta que a forma subsequente se faz interessante, por ser a oportunidade para aqueles que embora tenham concluído o Ensino Médio com enfoque propedêutico, não se matricularão no Ensino Superior. A forma concomitante, por sua vez, colabora para a manutenção da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. O Ensino Médio Integrado, por sua vez, pode agir de modo a preencher as lacunas do Ensino Profissional de Nível Médio.

Em janeiro de 2008, o MEC publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva” (PNEE):

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Também o decreto nº 6.571/2008 que se materializa na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Kassar (2011) auxilia-nos em uma análise sobre os documentos nacionais e a representação destes para a Educação Especial:

Nos últimos dez anos, no entanto, a política proposta pelo Governo Federal começa a desconsiderar a possibilidade de oferecimento escolar fora do sistema comum de ensino. Essa desconsideração fica legalmente evidente no Decreto nº 6.571/2008 e na Resolução nº 4 de 2009, que admitem a realização de atendimento educacional especializado apenas complementarmente ou de forma suplementar e não mais substitutiva. Nessa perspectiva, as instituições especializadas devem se organizar como centros de atendimento educacional especializado oferecendo ações complementares ou suplementares aos espaços escolares comuns (KASSAR, 2011, p. 15).

Nas especificações da função do AEE, entendemos que esse suporte educacional na Educação Profissional, deve contemplar não somente a formação profissional, mas contribuir para uma formação que auxilie os estudantes com deficiência a buscarem sua autonomia e independência, conhecendo seus direitos e deveres enquanto cidadãos que objetivam ingressar no mercado de trabalho e/ou dar prosseguimento à Educação Superior.

A Lei nº 11.741 de 2008, altera dispositivos da LDB nº 9.394/96, quanto a Educação Profissional e Tecnológica, passando a ser desenvolvida articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada pode ser realizada integrada ao Ensino Médio e com matrícula única na mesma Instituição, ou concomitante ao Ensino Médio, efetuando matrícula distinta para cada curso, na mesma ou em outra Instituição de Ensino, já a forma subsequente é destinada aos estudantes que já possuem Ensino Médio e desejam cursar apenas o profissionalizante.

Para Carneiro (2014) instaura-se um novo contexto para a Educação Profissional, passando a considerar o trabalhador como conhecedor de sua ocupação, qualificado, que tem consciência das atividades que executa. O pesquisador também enfatiza que o trabalho ocupa papel principal na Educação Básica, contribuindo no processo de desenvolvimento do estudante para sua emancipação e cidadania política.

Assim, confirma-se a possibilidade do fim da dualidade histórica presente na educação brasileira, que oferecia aos estudantes “educações distintas”, de acordo com a classe social, “uma escola para formar intelectuais e outra para formar trabalhadores” (CARNEIRO, 2014, p. 319).

Trazendo a reflexão de Ciavatta (2005), percebemos um momento adequado para a superação da dicotomia de uma educação para a formação humana integral, crítica e cidadã ou uma educação para mercado do trabalho.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Com essas mudanças, verificamos a possibilidade da construção de uma Educação Profissional diferente da até então escrita, ditada pelo capital, objetivando a formação apenas para o trabalho, para os estudantes das camadas populares, ou a formação para ingresso no Ensino Superior, para estudantes de classe média ou alta.

2.4 O Programa TECNEP e os Desafios para Uma Educação Profissional Inclusiva

Segundo Aranha (2001), o avanço da educação no sentido de sua democratização é lento e sofre influências da sociedade, a inclusão social, portanto diz respeito a todos os cidadãos.

Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (ARANHA, 2001, p. 20).

No ano 2000, é lançado o Programa Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), uma política pública de inclusão nacional nas Instituições Federais de Ensino.



Figura 1. Inclusão da Pessoa com Deficiência
Fonte: Laefa-Fest-Ufes (2019)

Destacando como princípio a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania. Assim, o Programa TEC NEP busca a efetivação de direitos sociais e a garantia do cumprimento da legislação na convergência entre as modalidades da Educação Profissional e da Educação Especial.

Reconhecemos que a política de expansão da RFEPCT ganhou grande repercussão quando essas políticas se ampliaram no âmbito de todo o território nacional oportunizando o acesso de inúmeros brasileiros, nos mais diversos níveis e modalidades ofertados na Educação Profissional.

Ao longo de sua história, merece destaque o importante papel social que as instituições federais de Educação Profissional e tecnológica têm cumprido ao ofertar uma educação pública e gratuita de qualidade aos estudantes brasileiros, contribuindo para a consciência crítica e a cidadania de seu público. Essas instituições passariam a se ocupar, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o

desenvolvimento local e regional, como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas (MEC, 2010).

É evidente a atuação do Governo Federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial a Educação Profissional e Tecnológica, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (MEC, 2010). Para Nascimento, Florindo e da Silva (2013), essa política de inclusão na rede federal de educação reforça a:

“[...] proposta de educação pública federal que favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade” (2013, p. 14).

Ainda nesse período destaca-se a mudança de nomenclatura do Programa TEC NEP para Ação TEC NEP, que foi realizada como uma estratégia que visava possibilitar a continuidade das ações independente do governo que estava à frente da administração federal, pois no âmbito do Poder Executivo, os Programas de Governo costumam ter início, meio e fim durante uma gestão governamental (BRASIL, 2010).

Acompanhando o processo de mudanças ocorridas na Educação Profissional, em 2005, temos o início do processo de expansão e posterior reforma da RFEPCT.

A RFEPCT (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais), ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica. E, as Escolas Agrotécnicas Federais, recebem autorização excepcional para ofertarem Cursos Superiores de Tecnologia, em Nível de Graduação, fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis da educação (MEC, 2010).

Outro marco importante na formulação e execução das propostas e orientações da Ação TEC NEP nas Instituições da Rede Federal de EPT foi a implantação dos NAPNEs, que atuam diretamente na inclusão do público-alvo da Educação Especial no contexto escolar. Além do atendimento aos estudantes com necessidades específicas, o NAPNE deve fomentar no espaço escolar o debate quanto ao atendimento das políticas públicas de inclusão, colaborando na implementação de ações que resultem no desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino.

Impulsionando o movimento de uma Educação Profissional, enquanto política de inclusão nacional, visando uma igualdade de oportunidades para todos, temos a reforma da

Rede Federal de EPT, determinada pela Lei nº. 11.892, de 2008, que institui no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre eles, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território nacional (MEC, 2010).

No artigo 2º da Lei nº 11.892, estabelece que os Institutos Federais são Instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, Pluricurriculares e Multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Tendo seu início como instrumento de política voltado para as classes desprovidas, a Rede Federal de EPT é hoje uma importante estrutura para que as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Ciavatta e Rummert (2010) reafirmam o compromisso de romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício (2010, p. 471).

Atualmente a Rede Federal de EPT é composta por trinta e oito Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo Cursos de Qualificação, Ensino Médio Integrado, Cursos Superiores de Tecnologia e Licenciaturas. As instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem Educação Profissional em todos os níveis, continuam fazendo parte da Rede. São elas: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, vinte e três Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II, e seus respectivos campus. Nesta nova configuração destaca-se a amplitude territorial dos Institutos Federais que estão presentes em todos os estados brasileiros e segundo o MEC cobrem cerca de 80% das microrregiões do país, conforme pode ser observado na figura a seguir:

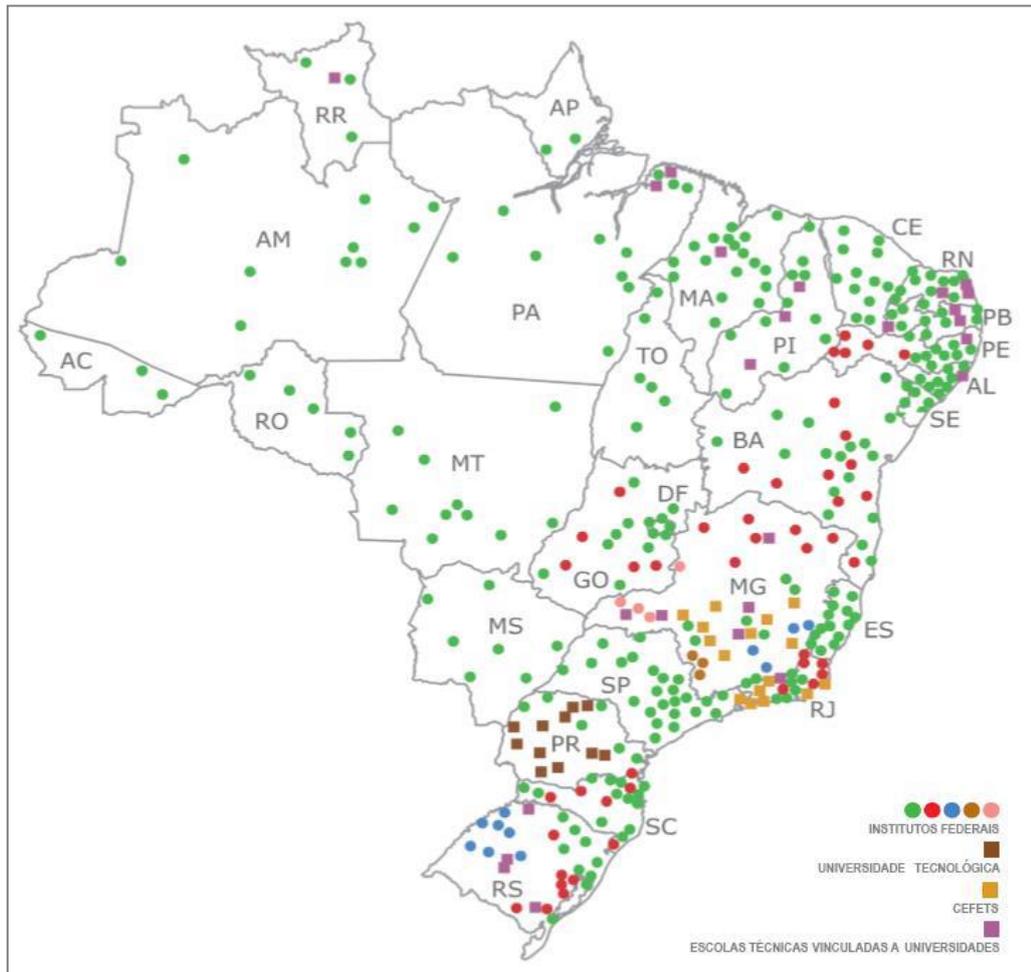


Figura 2. Distribuição da Rede Federal de EPT no mapa do Brasil.
Fonte: Ministério da Educação

De acordo com a Figura 2, percebemos a predominância dos Institutos Federais na distribuição geográfica das regiões brasileiras, sendo inclusive as únicas instituições presentes em grande parte dos estados que compõem o país.

No processo de expansão da Rede verifica-se, conforme dados do MEC, um expressivo acréscimo nos últimos anos, enquanto no período de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas de Ensino Profissional no Brasil, entre os anos de 2003 a 2018 foram construídas mais de 500 novas unidades, em três fases de expansão, totalizando 659 unidades. No gráfico abaixo, verificamos o crescimento da Rede em nº de unidades em todo o país.

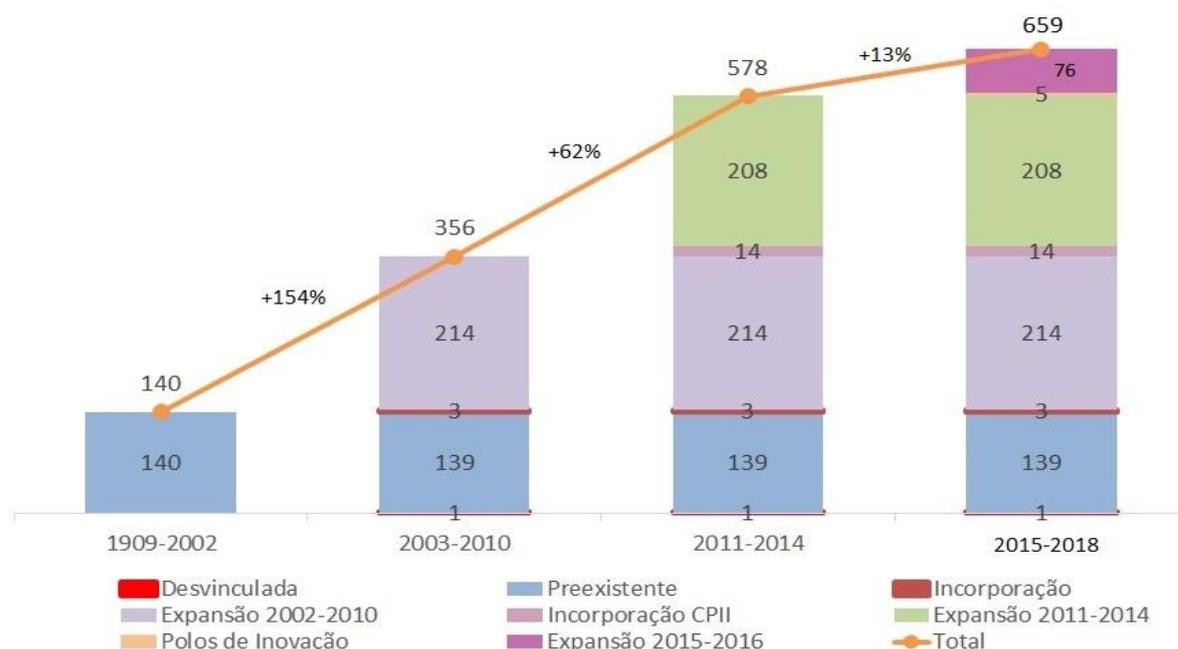


Gráfico 5. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica
Fonte: Ministério da Educação (2019)⁵

Pelos dados apresentados, verificamos que a maior construção de unidades aconteceu na fase da expansão da Rede no período de 2003 a 2010, sendo construídas 214 unidades, já na terceira etapa de expansão de 2011 a 2014 foram construídas 208 unidades. A partir de 2015 percebemos a redução no processo de expansão da Rede, sendo construídas somente mais 76 unidades, totalizando as 659 unidades de 2018.

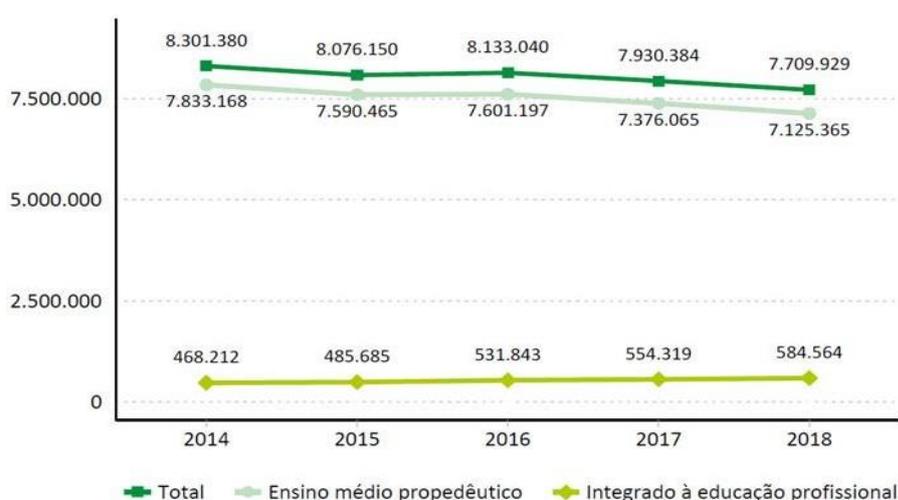


Gráfico 6. Número de matrículas no Ensino Médio (total, integrado e não integrado à Educação Profissional)- Brasil-2014 a 2018.

Fonte: MEC/Inep/Deep/2018

⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso: 30.04.2019.

Conforme gráfico anterior, o número total de matrículas no Ensino Médio no período de 2014 a 2018, reduziu 7,1%. Sendo que, no mesmo período, a matrícula integrada à Educação Profissional cresceu 24,9%, passando de 468.212, em 2014, para 584.564 matrículas, em 2018.

De forma simultânea à expansão da rede e resultante variação de público, há um fortalecimento dos documentos normativos advindos das Políticas públicas buscando a garantia da Educação Especial na perspectiva inclusiva como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis do sistema educacional, fazendo com que a Educação Profissional reveja sua organização, suas práticas e formações.

Verificamos que com a alternância de ações realizadas, a nova configuração da Rede Federal para a integração da EPT regulamentada pela Lei nº 11.892/08, por meio da Ação TEC NEP, não atendeu de forma satisfatória todo o território nacional, ocorrendo ações isoladas da Rede EPT. Em colaboração com tal assertiva, Cunha (2015) alerta:

[...] a ausência de um monitoramento e de uma avaliação consistente dos caminhos e contornos que o programa assumiu ao longo dos anos, possibilitou ações desarticuladas entre os diversos Institutos dentro da RFEPCT (CUNHA, 2015, p. 151).

Esse quadro infrequente de políticas de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional nos mostra ser necessário o enfrentamento de desafios para que o acesso desse público à educação e profissionalização possa ser efetivado.

Diante desse quadro, observamos que as políticas asseguram, mas nem sempre especificam as ações necessárias para a aplicação da legislação, pois a ideologia que alicerça essas normativas não oferece meios para a sua execução, como ressalta Santos (2011):

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 (SANTOS, 2011, p. 88).

Não basta editar leis, se as políticas não consideram uma mudança estrutural no aparelhamento das escolas com recursos humanos, financeiros e infraestrutura para que tenham as condições necessárias para a sua execução, considerando a necessidade da viabilização da igualdade de oportunidades para os estudantes, ou seja, os efeitos da desigualdade não são minimizados, como resultado corremos o risco de vivenciar uma falsa inclusão.

[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Theodor Adorno

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Referencial Teórico-Metodológico do Estudo

Este estudo apresenta como questão central as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e sua interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre. Assumimos como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno, e seus comentadores, em especial Damasceno. Dentro desse contexto, os resultados obtidos nesta pesquisa serão analisados e discutidos tendo a Teoria Crítica como fundamentação da pesquisa, considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido. Sobre esse aspecto, Adorno (1995) esclarece, afirmando que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (ADORNO, 1995, p. 204-205).

Ao utilizarmos a Teoria Crítica nesta pesquisa, consideramos a importância da crítica em nossas análises, pois segundo Adorno práxis e conhecimento teórico são indissociáveis. Nesse sentido, entendemos a Teoria Crítica da Educação como o próprio método desse estudo, de modo que os dados resultantes da pesquisa serão analisados de forma crítica e reflexiva, sem aprisionamento do objeto de estudo.

[...] não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si. (DAMASCENO, 2010, 125-126)

Assim, não é interesse deste estudo desvincular teoria e prática, como se não houvesse relação entre elas, mas analisar de forma crítica e reflexiva a relação existente entre teoria e

prática na interlocução da Educação Especial e Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre, conforme destaca Adorno.

Agora, justamente a ideia de uma desvinculação entre teoria e prática encontra-se consolidada de um modo tão infeliz na história da cultura que desde o começo barreiras inteiras precisam ser removidas para erigir na educação as bases para uma relação adequada entre teoria e prática (ADORNO, 1995, p. 146).

Nesta perspectiva, ao apresentar o tema desta pesquisa “Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional”, nossa intenção é discutir o quão prejudicial pode ser a separação entre teoria e prática no processo educacional.

Motivados pela Teoria Crítica da Sociedade, desejamos que este trabalho venha a contribuir para uma educação emancipada e emancipadora, pois segundo Adorno (1995):

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p. 63)

Para Adorno, bem como para os demais frankfurtianos, a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista (PUCCI, 1995, p. 33).

Afinal, é a partir da autorreflexão crítica que nos libertamos de meras reproduções inerentes à escola/sociedade excludente, e caminhamos assim para responder às demandas contemporâneas de grupos historicamente excluídos e segregados, em especial, as pessoas com deficiência.

3.1.1 Objetivos e Questões de Estudo

Assim, discorrer sobre tal tema se faz necessário para a afirmação de uma sociedade mais justa, e, por conseguinte uma educação para todos. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

- ✓ Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre;

- ✓ Analisar o PDI do IFES/Campus de Alegre, observando as diretrizes voltadas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- ✓ Conhecer as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo IFES/Campus de Alegre no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação;
- ✓ Avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFES/Campus de Alegre, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- ✓ Qual(is) concepção(ões) de inclusão são afirmadas pelo IFES/Campus de Alegre, em relação ao público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio?
- ✓ Quais ações político-pedagógicas são observadas para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no IFES/Campus de Alegre?
- ✓ Como se revela a interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre?

3.1.2 Caracterização do Lócus da Pesquisa: IFES/Campus de Alegre



Figura 3. Prédio principal do IFES/Campus de Alegre.
Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

Partindo da concepção de que “[...] a emancipação humana se faz na totalidade das relações onde a vida é produzida” (CIAVATTA, 2005, p. 85), as Instituições de Ensino não devem ser consideradas como prontas e acabadas, e passam por um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução, como nos explica Arroyo (2014):

O sistema educacional é uma construção histórica construída no tempo, mas também desconstruída, renovada, ao menos pautada, maquiada em cada tempo. Os currículos, a docência, o que ensinar-aprender são construções históricas. O conhecimento é uma construção-desconstrução permanente [...] (ARROYO, 2014, p. 67).

A escola foi criada em 07 de maio de 1953 pelo Decreto Lei nº 9.613 e iniciou o seu funcionamento em 1960, como Centro de Treinamento Agrícola, em 1962 passou a funcionar como Escola Agrícola. Em decorrência da primeira LDB, as Escolas Agrícolas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, assim, foi estabelecida a nova designação como Colégio Agrícola de Alegre - CAA, ministrando as três séries do Colegial e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola. A partir do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, passou a ser denominada de Escola Agrotécnica Federal de Alegre - EAFA, transformada em Autarquia Federal pela Lei nº 8.731/1993, hoje Instituto Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre, local de realização desta pesquisa.

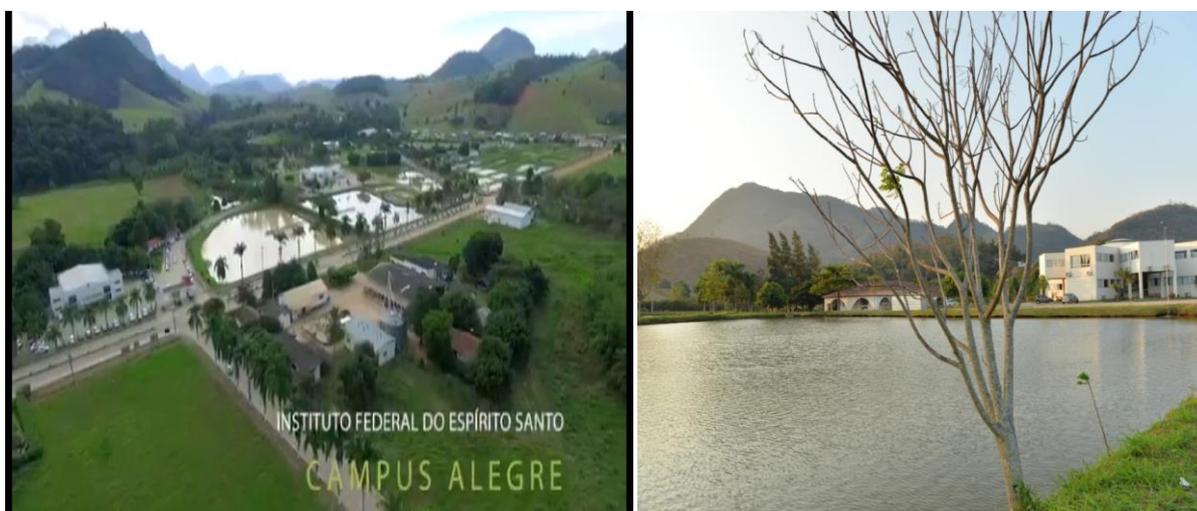


Figura 4. IFES/Campus de Alegre.
Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

Por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O IFES foi criado mediante a integração de 04 autarquias: O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de

Colatina e de Santa Teresa, que passaram de forma automática à condição de campus (BRASIL, 2008), tendo sua organização geral composta pelos Colegiados, Reitoria e os Campi, que para fins da legislação educacional, são considerados Sedes.

O IFES é uma Instituição de Educação Básica, Profissional e Superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

A área de abrangência dos Campi do IFES compreende todo o território do Estado do Espírito Santo, abrangendo também, vários municípios dos estados que fazem limite com o Estado do Espírito Santo (IFES, 2014).



Figura 5. Localização geográfica dos Campi do IFES
Fonte: PDI do IFES (2019)

Na Figura 5, consta a distribuição espacial dos municípios onde estão situados os Campi do IFES, lembrando que a população atendida pela Instituição compreende um determinado território de abrangência, que inclui outros municípios situados num raio de até 80 quilômetros.

O IFES/Campus de Alegre está situado na Fazenda “Caixa D’Água”, com área de 327,8 ha no Distrito de Rive, Município de Alegre, localizado na região sul do estado do Espírito Santo, denominada região do Caparaó, onde a economia é baseada na agropecuária e na prestação de serviços. Atende a diversos municípios de diferentes estados, destacando-se os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sua principal atividade é o ensino, pesquisa e extensão.

O Campus de Alegre oferta os cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática, todos integrados ao Ensino Médio. Além dos seguintes cursos superiores: Tecnologia em Aquicultura, Tecnologia em Cafeicultura, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e Licenciatura em Ciências Biológicas. O campus oferta também, Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Agroecologia e Mestrado Profissional em Agroecologia.



Figura 6: Mapa do Campus
Fonte: Google Earth (2019)

3.2 Caracterização dos Sujeitos do Estudo

Foram envolvidos neste estudo, oito servidores do IFES/Campus de Alegre, sendo sete que ocupam cargos de gestão e um membro do NAPNE. Os ocupantes de cargo de gestão foram: Diretor Geral, Diretor de Ensino, Coordenador Geral de Ensino, Coordenador Geral de Assistência ao Educando, Coordenador do Núcleo Pedagógico, Coordenador de Ensino Técnico e Coordenador do NAPNE. Incluímos um membro do NAPNE com deficiência visual, com o intuito de acrescentar à pesquisa os relatos de um servidor enquanto pessoa com deficiência.

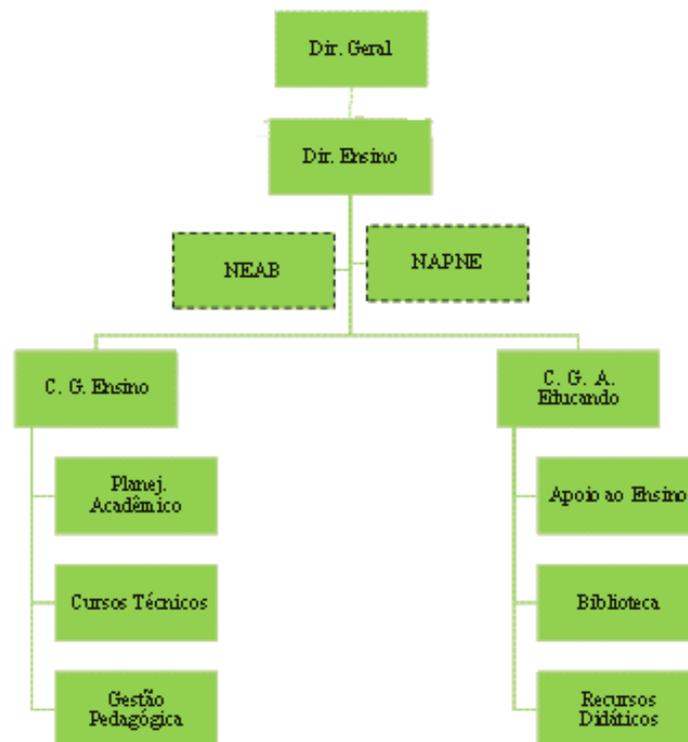


Figura 7. Organograma dos Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Adaptado do Organograma do IFES/Campus de Alegre (IFES, 2016).

Os entrevistados foram identificados nesta pesquisa pela letra P e um numeral cardinal, que são: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. O identificador foi dado a cada entrevistado de modo aleatório a fim de preservar o anonimato.

Tabela 2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Identificador	Formação Acadêmica	Titulação Máxima	Ano do início na Gestão	Ano de ingresso no IFES	Experiência anterior em EI	Participação de Eventos voltados a Inclusão do Público da Educação Especial
P1	Bacharelado	Especialização	2018	2018	S	S
P2	Bacharelado Licenciatura	Doutorado	2016	2008	S	S
P3	Licenciatura	Mestrado	2006	1995	S	S
P4	Bacharelado	Mestrado	2013	1990	N	N
P5	Licenciatura	Especialização	2019	2016	S	S
P6	Licenciatura	Especialização	2017	2016	S	S
P7	Licenciatura	Mestrado	2017	2006	S	S
P8	Licenciatura	Mestrado	2019	2003	S	N

Fonte: Adaptado de Santos (2016).

3.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

Buscando complementar a pesquisa, utilizamos a análise documental e a entrevista semiestruturada como procedimentos de coleta de dados. Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa foi utilizado um questionário como instrumento de coleta. Tais escolhas se revelaram pertinentes para a condução desse estudo, uma vez que, a análise documental é um procedimento que “requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes”, podendo alicerçar as informações declaradas pelo pesquisador (LUDKE, 2012, p. 39). Assim, a escolha dos documentos justifica-se, por estarem diretamente relacionados à natureza e aos objetivos da pesquisa, bem como às condições estruturais que auxiliarão a responder às questões de investigação e compreender o objeto de estudo.

Considerando também, as reflexões dos pesquisadores, Lüdke e André (1986), as informações obtidas em documentos escritos ajudam a compreender o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, sendo os documentos, base indispensável para o trabalho investigativo e complementa os dados levantados na pesquisa de campo por outros procedimentos. Sobre esse tipo de procedimento de pesquisa Gil (2008) esclarece que:

[...] pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão

desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2008, p. 47).

A entrevista, segundo Ludke (2012), exclui da sua dinâmica o caráter unidirecional para o estabelecimento de uma relação em que o pesquisador e os participantes colaboradores completam-se num universo de “influência recíproca”. Ludke e André (1986) discorrem sobre a relevância dessa técnica:

A grande vantagem dessa técnica em relação às outras é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Considerando as proposições de Ludke e André (1986), foi utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de coleta dos dados, por considerar o sujeito participante da pesquisa como alguém que representa uma realidade única, multidimensional e historicamente situada. Segundo Ludke e André, “Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (1986, p. 21).

Também, Michel (2009, p. 68), afirma que a entrevista é “[...] de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, [...]”, portanto foi utilizada com o intuito de conhecer as práticas de inclusão na Educação Profissional a partir da realidade daqueles que a vivenciam no IFES/Campus de Alegre. Assim, as entrevistas realizadas contemplam questões concernentes aos impactos das políticas públicas de inclusão pelo IFES/Campus de Alegre, na relação entre as modalidades da Educação Especial e Educação Profissional, conforme tema do nosso estudo.

O uso do questionário permitiu uma visão geral sobre a formação dos profissionais sujeitos do estudo, pois segundo Gil (2002), a elaboração do questionário deve-se atentar para os objetivos da pesquisa.

Apresentamos a pesquisa ao IFES/Campus de Alegre, sendo autorizado para sua realização, permitindo o acesso à Instituição, aos documentos e aos sujeitos da pesquisa que são servidores deste Campus.

Para o cumprimento dos aspectos éticos e legais o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFES tendo sua autorização para aplicação.

3.3.1 Pesquisa Documental: Dispositivos Legais e Documentos Oficiais

Iniciamos a pesquisa com a análise documental e, posteriormente foram realizadas as entrevistas. Foram analisados documentos legais para a Educação Especial, educação inclusiva e Educação Profissional, e os documentos emitidos pelo próprio IFES, assim abordamos o seu Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno do IFES/Campus de Alegre, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Resoluções.

Foram objetos de estudo as legislações da Educação Nacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Resolução nº 2 de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado; Portaria Normativa nº 13 de 24/04/2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), que aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino entre outros conforme a necessidade da pesquisa.

Analisamos o PDI do IFES do período 2019 a 2022, na perspectiva de observar as diretrizes que se voltam para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Especial e da Educação Profissional.

3.3.2 Questionário

As questões propostas no questionário (APÊNDICE A) foram respondidas na forma escrita pelos sujeitos da pesquisa. Esse método de coleta de dados foi aplicado antes da realização das entrevistas, e serviu para conhecer a relação existente entre os respondentes e o tema inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional.

3.3.3 Entrevista Semiestruturada

A entrevista apresenta-se no contexto das pesquisas sociais como uma ferramenta muito utilizada, assim, escolhemos esse instrumento pela possibilidade oferecida de formular questões durante sua execução, conforme a necessidade e relevância para o trabalho, embora possua previamente uma relação de perguntas que orientam a dinâmica da entrevista.

Por intermédio do tema Interface entre Educação Especial e Educação Profissional, buscamos analisar como tem se dado a inclusão do público alvo dessas modalidades de ensino no IFES/Campus de Alegre, viabilizando um estudo minucioso dos dados que podem ter sido expostos de modo superficial através de outras técnicas.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, propomos um roteiro de perguntas previamente construído, dividido nas seguintes categorias (APÊNDICE B):

I. Inclusão em Educação: políticas públicas para o público-alvo da Educação Especial.

Para essa categoria foram formuladas seis questões, nas quais tivemos a intenção de verificar o conhecimento do entrevistado, no que se refere às políticas públicas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial.

II. Políticas institucionais de inclusão do público-alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre.

Nessa categoria procuramos obter respostas acerca do conhecimento do entrevistado, referente às ações do IFES/Campus de Alegre em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado.

III. Inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: papel do NAPNE, no IFES/Campus de Alegre.

Nessa categoria tivemos como propósito verificar o conhecimento do entrevistado quanto às ações e desafios do NAPNE na implementação das políticas públicas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado no IFES/Campus de Alegre.

As entrevistas foram previamente agendadas, conforme disponibilidade de horário do sujeito da pesquisa. Inicialmente, os entrevistados receberam uma das duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para conhecimento e assinatura. O documento garante o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e duraram entre 20 e 40 minutos, sendo transcritas posteriormente. Na apresentação dos dados, necessitamos excluir vícios de linguagem que poderiam desviar o foco do objetivo

desta pesquisa. Os dados coletados nesta etapa da pesquisa foram sistematizados, categorizados e analisados.

[...] Que a Educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Theodor Adorno

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: TESSITURAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

Visando obter informações suficientes ao desenvolvimento do estudo, e atingir os objetivos e questões propostos para esta pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevistas semiestruturadas, além do instrumento questionário.

A transcrição e análise dos dados coletados por meio dos procedimentos/instrumento descritos seguiram a organização e a sistematização do material por categorias de análise, conforme as proposições dos objetivos e na perspectiva da Teoria Crítica, ou seja, foram discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido, a partir das reflexões de Theodor Adorno e de seus comentadores, especialmente Damasceno.

“Quando o problema da barbárie é colocado com toda urgência e agudeza na educação [...] então me inclino a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança” (ADORNO, 1995, p. 157).

A reflexão proposta pelos pesquisadores nos possibilitou pensar em uma educação para resistir à barbárie que se faz presente em nossa sociedade, "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia" (ADORNO, 1995, p.155).

Assim, as categorias usadas para análise e discussão dos dados ficaram organizadas desta forma:

- I - Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-Alvo da Educação Especial;
- II - Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre;
- III - Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre.

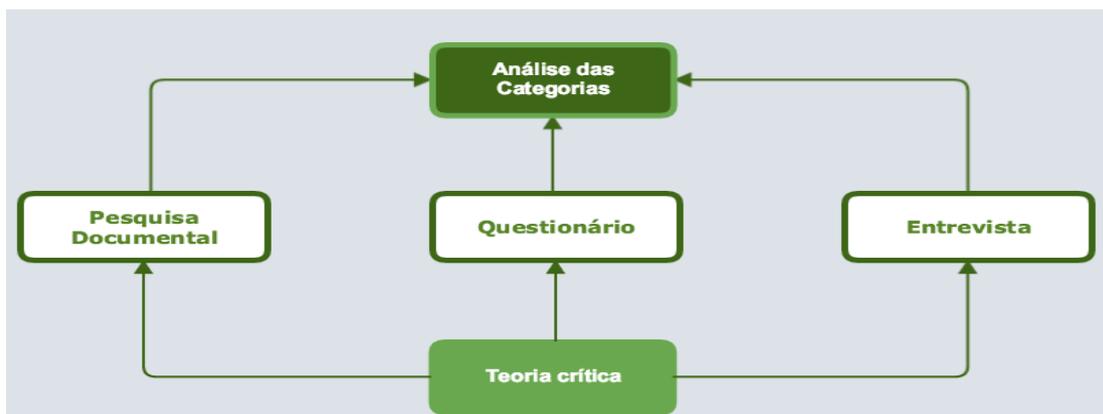


Figura 8. Modelo Metodológico de Análise de Dados
Fonte: SANTOS (2016)

4.1 Discussões sobre Concepções e Ações Político-Pedagógicas da Interface entre Educação Especial e Educação Profissional a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional

A análise do PDI do IFES, disponível no site⁶ da Instituição, resultou nas discussões que realizamos neste capítulo. Este documento foi elaborado em continuidade ao ciclo anterior, de 2014-2019, e foi configurado para atualizar os planos outrora elaborados, aproveitando sua estrutura como base para as prioridades agora redefinidas, com a participação dos estudantes e servidores do IFES em consulta pública, as contribuições foram analisadas pela gestão do IFES e o documento final encaminhado ao Conselho Superior para homologação.

O PDI abrange um período de cinco anos 2019/2 a 2024/1, nele estão definidas a missão do IFES, as estratégias para atingir as suas metas e objetivos, e o futuro que a Instituição pretende alcançar.

A exigência da apresentação do PDI pelo Ministério da Educação ocorre devido ao conceito atribuído aos Institutos Federais pela Lei nº 11.892, em seu artigo 2º:

✓ Instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de Ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

✓ A estrutura institucional encontra-se regulamentada pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da Instituição em anexo. O Estatuto do IFES foi aprovado pela Resolução nº 11/2009-CS, de 01 de dezembro de 2009 e alterado pela Resolução nº 62/2010-CS, de 10 de novembro de 2010. Já o Regimento Geral, integrado ao Estatuto e à legislação federal, foi aprovado pela Resolução nº 64/2010-CS, de 22 de novembro de 2010 e alterado pela Resolução nº 01/2017-CS, de 20 de fevereiro de 2017, constituindo-se ambos os documentos no conjunto de normas que disciplinam

⁶ O PDI é um documento público divulgado no site www.ifes.edu.br

a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas deste Instituto Federal.

✓ Complementam e normatizam, ainda, as disposições estatutárias e regimentais os Regimentos Internos dos Campi, Polo de Inovação, Campus Avançado, Centro de Referência e da Reitoria, além dos Regimentos dos quatro principais órgãos colegiados do IFES: o Conselho Superior (CS), o Colégio de Dirigentes (CD), o Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (CEPE), Conselho de Gestão do Campus (CGC), o Conselho de Gestão do polo de Inovação (CGP), o Conselho de Gestão do campus Avançado (CGA) e o Conselho de Gestão do Centro de Referência (CGF). (PDI, 2019, p. 163).

A Lei nº 9.394 de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentando a gestão democrática como princípio do ensino público, sendo que os sistemas de ensino definirão as normas de tal gestão. No exercício da construção da autonomia institucional, o IFES busca a participação das comunidades escolar e local, bem como a transparência de suas ações, respeitando a diversidade, o pluralismo e os valores éticos, tendo a qualidade do ensino como ponto central de qualquer proposta para a instituição (PDI, 2019).

4.1.1 Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-alvo da Educação Especial

Nesta categoria, discutimos as políticas públicas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial no IFES.

Na apresentação do PDI é colocada como desafio a missão organizacional da Instituição: "promover Educação Profissional, Científica e Tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável" (PDI, 2019). Sua missão está de acordo com o artigo 2º da Lei nº 9.394/96:

Art.2 - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Está em conformidade também com o artigo de nº 22 da mesma Lei: "A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

O IFES tem entre suas finalidades e características, conforme o artigo 4º do Estatuto:

I. Ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional

nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II. Desenvolver a Educação Profissional, Científica e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (PDI, 2019).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pressupõe que cada uma dessas atividades, mesmo que realizadas em tempos e espaços distintos, tenham um eixo fundamental: constituir a função social da Instituição de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária.

O IFES em seu PDI visa ainda, a melhoria das condições de vida do educando por meio da qualificação profissional e conseqüente ampliação das possibilidades de ingresso no mundo do trabalho, também o desenvolvimento do ser humano como indivíduo participante da sociedade, por isso coloca a formação cidadã como parte de sua missão enquanto Instituição de Ensino.

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento que também constitui o PDI, institui ações voltadas ao acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho. Os cursos oferecidos em todas as modalidades não podem prescindir, assim, dos mecanismos de “inclusão social”, proporcionada através da qualificação profissional no campo da educação e da promoção de ações que possam contribuir para a “[...] emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”⁷.

Esse destaque é da maior importância, pois, nota-se o compromisso do IFES com a Educação Especial, entrelaçada à inclusão social. Percebe-se, entre os envolvidos com a educação, a preocupação com o compromisso de uma política educacional verdadeiramente de inclusão social ao comprometer "articular políticas públicas que oportunizem o acesso à Educação Profissional estabelecendo mecanismos de inclusão" (PDI, 2019).

Assim, desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos ajustes só será possível e alcançará validade a partir do envolvimento social e governamental em busca não apenas da inclusão social, mas da construção da igualdade política, econômica e social, em um projeto de ação com a finalidade de vincular a escola ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social (Brasil, 2009).

⁷ Objetivo V do Estatuto do IFES.

Para garantir uma gestão pautada pela democracia, inclusão e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as ações do IFES se nortearão com base nos seguintes princípios:

- ✓ Zelo pela identidade do IFES como instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino;
- ✓ Cumprimento das leis e das normas que regem a educação e a instituição;
- ✓ Promoção, sempre que necessário, da revisão e das atualizações dos documentos institucionais;
- ✓ Garantia do cumprimento dos direitos e deveres de todos os integrantes da comunidade acadêmica;
- ✓ Formação integral dos sujeitos em seus diferentes contextos, valorando a dimensão ética, estética, política, científica e tecnológica como eixo norteador dos processos de gestão;
- ✓ Respeito à pluralidade de ideias e à diversidade humana;
- ✓ Promoção de políticas inclusivas, que possibilitem o acesso, a permanência e o êxito da diversidade dos sujeitos que compõem a sociedade;
- ✓ Garantir a comunicação efetiva do IFES com seus públicos, salientando que todos os segmentos tenham acesso à informação de forma igualitária. (PDI, 2019).

Nesse sentido, a oferta na Rede Federal de EPT deve almejar o rompimento com os processos contínuos de exclusão e de formas, sequencialmente, perversas de inclusão experienciadas historicamente pelas classes populares. Conforme Carneiro (2014):

No novo palco da Educação Profissional, rechaça-se a ideia de mero treinamento do trabalhador, de trabalho acerebral e, portanto, da qualificação de alguém destituído do conhecimento de sua ocupação, atuando como um autômato ou robô (CARNEIRO, 2014, p. 303).

Pelo PDI, o IFES reconhece seu público como um ser pensante, que não se limita a um ofício, mas alguém que também se compreende como um sujeito de direitos podendo construir sua própria autonomia e emancipação, objetivos precípuos da educação. Reconhece-se, ainda, que não existe desenvolvimento econômico desacompanhado de desenvolvimento social e cultural.

A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho (BRASIL, 2007).

Um dos objetivos do IFES, contidos em seu estatuto, é estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

O PDI indica, frente ao processo crescente de exclusão social, que as mudanças e as transformações só serão consideráveis se alcançarem as estruturas de uma sociedade configurada em bases éticas, políticas, culturais e sociais. Diante dessa realidade, o tempo das políticas no país exige ações de curto, médio e longo prazo, com a finalidade de atender a universalização democrática do acesso à educação.

Nessa proposta, agregam-se à formação acadêmica a preparação para o trabalho e uma Educação Profissional e tecnológica contextualizada, baseada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (PDI, 2019).

Ao ofertar Educação Profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o IFES acredita em uma Educação Profissional potencializadora da formação emancipatória do ser humano em toda sua perspectiva social, cultural, política e ambiental, em um movimento que o capacite para a transformação das condições naturais e sociais da vida, e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Pucci (2007, p. 22), inspirado em Adorno, afirma que “o esclarecimento faz parte da natureza humana, portanto não se pode negá-la”.

Frigotto (2005) cita como “*políticas de inserção*” as ações imediatas, aquelas que devem acontecer agora, imediatamente, sem espera, com o objetivo de acelerar o pagamento da dívida histórica/social. Esse princípio refere-se ao papel e compromisso que as organizações públicas constituintes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população ao ofertar políticas educacionais.

Nesse sentido o princípio de inclusão deve ser compreendido e questionado como essa inclusão tem sido realizada, e não novamente promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema educacional, quando não assegura o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes nas Instituições de Ensino. Almeida (2009) esclarece sobre esse princípio alegando que:

[...] o direito à escola proporciona o questionamento das formas de inclusão que têm sido realizadas, uma vez que a exclusão pode ser gerada e promovida pelo próprio sistema escolar quando não é assegurada a permanência e sucesso dos alunos nas unidades de ensino (ALMEIDA, 2009, p. 39).

O IFES, no seu PDI, segue a definição de Educação Especial apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

Nesse sentido, considera que todos os cursos oferecidos na Instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas. Assim, o IFES ressalta a necessidade da adequação de seu espaço educacional para o público-alvo da Educação Especial.

Pucci (2007) sob o alicerce dos pensamentos adornianos, considera a adaptação parte integrante da educação e menciona a relação existente entre a educação inclusiva e a adaptação dos homens, porém, esta não pode ser enfatizada em detrimento do homem emancipado. O autor considera necessário o desenvolvimento da adaptação e da crítica.

O PDI do IFES, dentre os princípios da instituição, pontua o compromisso com a justiça social e a inclusão:

- ✓ Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- ✓ Inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais (PDI 2019). (grifo nosso)

Ressaltamos o pensamento de Adorno (1995), onde a educação que coloca o mercado em evidência direciona-se à adaptação, que faz parte do processo educacional, mas não pode renunciar a formação de indivíduos emancipados. Pucci (2007) reforça esse pensamento, “cabe não confundir a educação voltada à formação do trabalhador com a educação que tem o trabalho como método para a formação” (PUCCI, 2007, p. 143).

Os objetivos estratégicos apresentados no PDI reúnem os desafios internos que devem ser superados pelo IFES para o cumprimento de seu papel institucional, ou seja, em quais processos internos a Instituição deve ter excelência. Merece destaque os elencados a seguir, pela relação direta com o tema em estudo:

- ✓ Promover a eficácia e eficiência acadêmica com inclusão;
- ✓ Ampliar ações que promovam empregabilidade, empreendedorismo e mobilidade socialização;
- ✓ Intensificar a relação com setor produtivo e arranjos sociais e culturais (PDI, 2019).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), parte integrante do PDI, é o instrumento teórico e metodológico que define a política pedagógica do IFES. É o documento norteador das ações de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que indica os elementos de caráter político, pedagógico e filosófico que fundamentam as ações educacionais, buscando

promover as condições de humanidade e sociedade que são desejadas coletivamente pela instituição.

O PPI está pautado na legislação que orienta e normatiza as ações da educação no âmbito nacional. Assim, o IFES está pautado em documentos legais para orientar suas atividades educacionais, destacamos os relacionados no PDI, referente à Educação Especial/Inclusiva:

- ✓ Lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às 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.
- ✓ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.
- ✓ Decreto N.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- ✓ Lei N.º 10.048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
- ✓ Lei N.º 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.
- ✓ Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- ✓ Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
- ✓ NBR 9050, de 31 de maio de 2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
- ✓ Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 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.
- ✓ Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2008.
- ✓ Decreto N.º 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
- ✓ Resolução CNE/CEB N.º 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- ✓ Decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

- ✓ Decreto N.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite.
- ✓ Lei N.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei N.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- ✓ Lei N.º 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
- ✓ Educação 2030, Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, de 2016.
- ✓ Decreto N.º 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Apresentam-se nesse sentido, alguns desafios referentes à inclusão ao trabalhar a interface da Educação Especial e a Educação Profissional. O primeiro seria o atendimento à Legislação em sua essência, a inclusão dos educandos visando sua emancipação, proporcionando-lhes uma leitura de mundo ampliada e uma formação integral, em aspectos intelectuais e profissionais, que lhes dê condições de participação social, política e econômica. Martins alerta sobre isso, ao afirmar que:

“[...] temos de admitir que a ideia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a exclusão e por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (MARTINS, 2009, p. 21).

Verificamos que o IFES em seu PDI contempla a Educação Especial em atendimento à Legislação, mas não especifica ou esclarece suas ações na prática educativa diária para o exercício da inclusão. A educação para o esclarecimento objetiva a resistência à pseudoformação e a não deformação das pessoas, porque não existe inclusão parcial, não existe inclusão onde há segregação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Também, Costa (2005) contesta a ideia de educação escolar voltada apenas para o exercício de uma atividade profissional ou principalmente para o trabalho.

Sem dúvida, favorece a compreensão do homem com deficiência ao lhe permitir o acesso a um desenvolvimento mais amplo, mediante outras vias, além do trabalho. É preciso viver, amar, estudar, desejar, sonhar, optar, fantasiar e, se possível não trabalhar ou poder escolher livremente o trabalho, evitando o sofrimento do trabalho na perspectiva reducionista e alienadora burguesa (COSTA, 2005, p. 38-39).

Embora, encontremos falhas entre o apontamento da legislação que orienta a interface da Educação Especial e a Educação Profissional no IFES e o seu cumprimento, não podemos

deixar de ressaltar a intenção da Instituição em cumpri-la, criando resoluções, capacitando servidores, enfim, buscando a inclusão efetiva do estudante, público-alvo da Educação Especial, buscando alternativas frente à interface entre as modalidades de ensino Educação Especial e Educação Profissional.

Destacamos o curso de Pós-Graduação Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial ofertado pelo IFES através do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – CEFOR, a partir de 2017. O curso tem por objetivo formar e capacitar profissionais capazes de desenvolver ações de inclusão para pessoas com deficiência e com queixas escolares na Educação Básica, Ensino Técnico, Graduação e Pós-graduação e em contextos não escolares. Assim, trata-se da oferta de uma formação continuada sobre Inclusão e Educação Especial, cuja finalidade é contribuir para a capacitação de graduados da área da Educação e afins. Os egressos deverão demonstrar habilidade para atuar em contextos escolares e não escolares voltados para Inclusão e Educação Especial, tendo em vista a legislação referente a esta temática.

4.1.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre

O IFES apresenta como missão “promover Educação Profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável” aliado, assim, à sólida fundamentação científica e tecnológica, associada a conhecimentos que propiciem a formação cultural, social, política e ética de seus estudantes, para atuarem no mundo do trabalho, visando à melhoria da qualidade de vida e contribuindo para a transformação e construção da sociedade. Com base nas concepções institucionais de educação, na legislação vigente, nos princípios e políticas apresentados, destacamos algumas das diretrizes do IFES, conforme PDI em análise:

- ✓ Garantir condições de permanência e sucesso, respeitando as necessidades específicas e as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais e como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, bem como os princípios de sustentabilidade;
- ✓ Incentivar a produção de materiais didático-pedagógicos alternativos e experimentais, considerando a diversidade dos estudantes e dos componentes curriculares;
- ✓ Promover a flexibilização curricular, visando o atendimento a diferentes necessidades dos discentes;
- ✓ Promover práticas educacionais voltadas para as diversidades socioculturais, de identidade, de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade e de necessidades

específicas;

- ✓ Promover práticas inclusivas e adequações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Promover políticas de formação dos servidores (docentes e técnico-administrativos) nas diversas áreas, obrigatoriamente, em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação a Distância, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, entre outros;
- ✓ Capacitar os servidores para uso e aplicação das tecnologias assistivas e acessibilidade;
- ✓ Fortalecer ações de inclusão, permanência e sucesso, promovendo uma educação fundamentada na atenção à diversidade;
- ✓ Promover a adaptação de materiais didático-pedagógicos visando a acessibilidade para atendimento aos discentes com necessidades educacionais específicas;
- ✓ Ampliar a promoção da equidade no acesso aos cursos do IFES, por meio de atendimento diferenciado, no âmbito do processo seletivo, para os candidatos com necessidades específicas;
- ✓ Consolidar ações inclusivas no instituto garantindo a elaboração, a implementação e o acompanhamento de documentos norteadores;
- ✓ Fortalecer os NAPNEs nos campi, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;
- ✓ Garantir estrutura física adequada ao funcionamento das ações administrativas e assistivas dos NAPNEs, assim como equipe mínima para Atendimento Educacional Especializado, aquisição dos equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho e sala de recursos multifuncionais;
- ✓ Aprimorar os processos de ações afirmativas para a garantia do acesso;
- ✓ Valorizar práticas educacionais que promovam a mudança e transformação social no âmbito da garantia da dignidade humana, respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças;
- ✓ Estimular a promoção de práticas educacionais que contribuam para a superação das desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, das discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade, de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, de religião, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais, conforme Parecer CNE nº 08/2012 (PDI, 2019).

O IFES, portanto, tem a missão de coordenar, desenvolver e acompanhar programas, projetos e ações de educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na formação integral dos estudantes, de maneira humanizada e com apoio multiprofissional. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica que alie aprendizagem, autonomia, liberdade, bem-estar biopsicossocial e reconhecimento da diversidade humana como fator enriquecedor dos processos socioeducativos e, com isso, a garantia do direito de todos à Educação. Seu PDI contempla a implementação de uma educação inclusiva para o público-alvo da Educação Especial:

Articulação, junto ao Ensino, para criação e implementação da Política de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva, garantindo o pleno direito das pessoas com necessidades específicas de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades (PDI, 2019).

O IFES reconhece a diversidade e complexidade humana, indissociáveis do potencial cognitivo que cada sujeito traz consigo. Dessa forma, na sua proposta político-pedagógica procura compreender e acolher, nos percursos formativos, os diversos contextos, ou seja, as diversas subjetividades que compõem o espaço educativo.

Uma educação democrática deve levar em consideração as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem, conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos estudantes, e não fazer parecer que todos estão incluídos, como afirma Adorno (1995):

A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instancias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Considerando a diversidade e complexidade das demandas apresentadas e pelos avanços nas normativas institucionais e nacionais no âmbito das políticas de assistência estudantil e de educação inclusiva, torna-se fundamental o fortalecimento das ações desenvolvidas até então e uma constante atuação direcionada às necessidades estudantis, conforme estipulado no PDI:

- ✓ Articular ações de fortalecimento das políticas públicas na interface educação e assuntos de saúde, inclusão, diversidade, gênero, relações étnico-raciais, indígenas, ações afirmativas e assistência estudantil;
- ✓ Orientar e supervisionar a implementação de ações de Educação Especial na perspectiva inclusiva, compreendendo o ingresso, os processos de atendimento e acompanhamento, bem como os de conclusão e certificação do estudante público-alvo da Educação Especial;
- ✓ No que se refere à acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, o IFES vem realizando a adequação de suas instalações conforme um plano de implantação física, principalmente, nos Campi mais antigos, buscando adequá-los a essa necessidade (PDI, 2019). (Grifo nosso).



Figura 9. Adequação de Instalações (IFES/Campus de Alegre).
Fonte: própria

Contudo, contrariando o PDI, observamos ainda, que boa parte das instalações no IFES/Campus de Alegre, continua sem algum tipo de acessibilidade. Nem todas as salas e laboratórios de ensino e auditórios voltados para sessões culturais, palestras, trabalhos acadêmicos, entre outras atividades, dispõem de equipamentos adequados, acessibilidade e comodidade para o público-alvo da Educação Especial.

O IFES conta, em grande parte de seus *campi*, com auditórios voltados para sessões culturais, palestras, trabalhos acadêmicos, entre outras atividades que se destinem a reunir pessoas a fim de proferir ou ouvir as apresentações. Todos os ambientes destinados a essas finalidades dispõem de equipamentos adequados ao número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade (PDI, 2019).

O IFES/Campus de Alegre, sendo uma Instituição com mais de sessenta anos, precisa intensificar a estruturação e modernização do espaço físico, objetivando a ampliação da acessibilidade interna e externa, visando eliminar barreiras arquitetônicas e de comunicação, além da necessidade de capacitar os profissionais para atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

O IFES segue a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, assim, considera que todos os cursos oferecidos na Instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas.

“uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

Acordando com a política apresentada acima, o IFES considera dentre as principais políticas definidas para o desenvolvimento do ensino na Instituição, a criação e implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito do público-alvo da Educação Especial de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades (PDI, 2019).

O IFES regulamentou, no ano de 2011, a Política de Assistência Estudantil, mediante a aprovação da Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, com o objetivo de contribuir com a equidade no processo de formação dos discentes e contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes.

Em consulta aos documentos, observa-se que o IFES/Campus de Alegre, mesmo quando não havia regulamentação da Política de Assistência Estudantil, já desenvolvia ações e projetos voltados ao acesso e permanência de seus discentes. Atualmente, vem dando continuidade à implementação dessa Política, através da implementação dos seguintes Programas:

- ✓ Incentivo a Atividades Culturais e Lazer;
- ✓ Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especial - é destinado a contribuir com as ações desenvolvidas pelo NAPNE, favorecendo a formação acadêmica dos discentes;
- ✓ Atenção Biopsicossocial;
- ✓ Auxílio Transporte - caracteriza-se no repasse mensal de auxílio financeiro para ajudar o estudante com as despesas de transporte entre sua residência e a Instituição;
- ✓ Auxílio Alimentação - consiste na concessão de auxílio financeiro para a refeição diária durante o semestre/ano letivo para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- ✓ Auxílio Didático e Uniforme - tem como objetivo assegurar aos estudantes que necessitam de apoio para cópias e impressões de materiais didáticos específicos do seu curso ou para atender às necessidades educacionais específicas, bem como os demais materiais de uso escolar;
- ✓ Auxílio Moradia - destina-se a despesas com aluguel de imóvel quando o Campus não dispuser de alojamento ou quando o alojamento for insuficiente para todos;
- ✓ Auxílio Monitoria.

De acordo com Damasceno (2010), para que a educação inclusiva aconteça de fato, faz necessário que um conjunto de ações sejam executadas, considerando a heterogeneidade de práticas de ensino.

Quando afirma a necessidade de se pensar e identificar as melhores práticas administrativas e pedagógicas para a inclusão escolar, significa que se rompe com um ideal totalitário e hegemônico de uma única prática que dê conta das demandas dos estudantes. Ou seja, assumir o pluralismo pedagógico e educacional como proposta de trabalho significa o reconhecimento da diversidade, o respeito às diferenças e a criação de condições de oportunidades para todos (DAMASCENO, 2010, p. 162).

Para garantia do acesso do público-alvo da Educação Especial aos cursos ofertados pelo IFES/Campus de Alegre, tem sido oportunizado ao candidato o serviço de adaptação dos instrumentos de avaliações e o apoio necessário, levando em conta, inclusive, o tempo adicional para a realização das provas de ingresso, uma vez comprovada a necessidade específica do candidato, conforme o Regulamento da Organização Didática (ROD).

Ao educando com necessidades educacionais específicas será assegurado o direito à permanência nos cursos ofertados pelo Campus de Alegre, através de ações que consolidem a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que o impeça de, efetivamente, participar do processo de socialização e de ensino-aprendizagem do qual faça parte. Os programas da Política de Assistência Estudantil do IFES estão disponíveis a todos os educandos, em especial aos portadores de necessidades específicas, especialmente através do atendimento pelo NAPNE, que tem por finalidade viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída do educando com êxito em seus estudos (ROD, 2019).

Diante do exposto, afirmar que o IFES/Campus de Alegre é uma instituição inclusiva não o transformará em um sistema educacional inclusivo em sua plenitude, no entanto, os documentos analisados embasam a realização das atividades de inclusão na Instituição, permitindo a quebra de paradigmas e a mudança de atitudes excludentes. Mesmo que haja lacunas na concretização da proposição inclusiva da Instituição, o PDI e demais documentos confirmam a necessidade em tornar o Campus de Alegre um lugar acessível, reconhecendo as especificidades, promovendo uma cultura institucional inclusiva no Ensino Profissional.

4.1.2.1 Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-Guia - Instância de Inclusão

A implantação do Curso Técnico em Treinamento e Instrução de Cães-Guia, com funcionamento no Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães-Guia (CFTICG) do IFES/Campus de Alegre vem ao encontro das concepções da Instituição, que reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e do meio ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na comunidade em que vivem, e que é necessária a equiparação de oportunidades a todos os indivíduos. Nessa ótica, os cães-guia surgem como uma forma de

inclusão da pessoa com deficiência visual à sociedade, impactando diretamente na melhoria da sua qualidade de vida.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite foi instituído pelo Decreto nº 7.612/2011, visando promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, tendo como eixos a educação, a inclusão, a saúde e a acessibilidade com ações intersetoriais e federativa (Brasil, 2011).

Dados da Pesquisa Nacional de Saúde 2013, realizada pelo IBGE, indicaram que no Brasil existem 7,3 milhões de pessoas com deficiência visual. Dessas, 1,2 milhão possui limitações severas e 95% não têm acesso a nenhum serviço de reabilitação.

O Centro atende a toda a região do Espírito Santo e entorno. No Espírito Santo, 5.558 pessoas declararam que não conseguem enxergar, enquanto 76.403 declararam ter grande dificuldade de enxergar. Já o número de cães-guia trabalhando no país não chega a cem, numa estimativa informal das entidades ligadas ao atendimento às pessoas com deficiência visual.

Em se tratando da pessoa com deficiência visual com baixa visão ou cego especificamente, outro aspecto que contribui para o desestímulo do convívio social é o quesito mobilidade, tendo em vista a situação precária da infraestrutura disponível no Brasil. Três ferramentas que podem contribuir para esta mobilidade é a bengala, o acompanhante e o cão-guia, sendo que este último proporciona maior segurança e agilidade a pessoa com deficiência visual.

No Brasil, a utilização de cães-guia ainda é recente e limitada devido ao baixo número de centros de treinamento, bem como de recursos despendidos para esta atividade. Mandelli (2010) diz que não tem um número oficial de escolas para treinamento de cães-guia no Brasil, mas estima-se que, além dos treinadores autônomos, existam cerca de dez. As referidas instituições são entidades filantrópicas mantidas por meio de doações, condição esta que limita muito o trabalho dos profissionais, devido à incerteza de sustentabilidade dos projetos.

Visando o atendimento do Decreto, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), pactuando metas conjuntas com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), no ano de 2012, lançou Chamada Pública, com o objetivo de selecionar propostas de implantação de CFTICG no âmbito dos Institutos Federais, como parte integrante do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, assumindo o compromisso de disponibilizar essa ferramenta assistiva, visando tornar-se referência na formação de treinadores/instrutores

e no treinamento de duplas (pessoas com deficiência visual e cão-guia), com a finalidade de disseminar e replicar essa tecnologia nos demais estados, por meio dos Institutos Federais.

O IFES/Campus de Alegre aderiu à proposta e foi selecionado para a implantação do projeto, competindo-lhe a oferta regular do curso técnico em treinamento e instrução de cães-guia e a incumbência de atuar na formação de multiplicadores com vistas à implantação de novos centros em outras regiões. Em 2015, o Campus foi o segundo a estabelecer uma unidade e abriu a sua primeira turma do curso técnico subsequente em Treinamento e Instrução de Cães-Guia, com duração de dois anos. O estudante aprende a formar cães-guia e desenvolve aptidão para viabilizar o processo de união com a pessoa com deficiência visual.

Com a implantação do projeto o IFES/Campus de Alegre passa a contribuir no processo de inclusão das pessoas com deficiência visual, dando-lhes maior autonomia e participação ativa nos diversos espaços sociais e educacionais, incluindo os espaços de trabalho e geração de renda. Segundo Costa (2005):

A formação deve procurar conter, além do trabalho, ou mesmo para além do trabalho, uma educação para o acolhimento de sua deficiência e o desenvolvimento de sua sensibilidade (COSTA, 2005, p.39).

Em 2017, ocorreu a primeira entrega de um cão-guia treinado no CFTICG, concomitantemente vários cursos FIC voltados à inclusão foram realizados e outros foram programados. O objetivo do projeto é o social, os animais são preparados ao longo de dois anos e entregues gratuitamente aos cegos. No Brasil, o número de cães-guia é ínfimo diante do universo de pessoas que necessitam desse benefício.

O projeto cão-guia, por seu ineditismo demanda um esforço específico de gestão para sua implantação e consolidação, tanto na esfera administrativa como pedagógica. Os Programas voltados à inclusão social são apropriadamente mensurados qualitativamente por seu poder de transformação na sociedade. Trata-se de um projeto de relevância nacional assumido institucionalmente pelo IFES e executado pelo Campus de Alegre, e com sua implantação, a Instituição passou a ofertar Educação Profissional voltada à inclusão do público-alvo da Educação Especial.



Figura 10. Entrega de cães-guia treinados no CFTICG

Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

Destacamos a participação dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas atividades de inclusão do CFTICG, promovendo a cultura para convivência e aceitação do outro em suas diversidades, visando a conscientização e minimização das barreiras atitudinais e a equidade no tratamento dos estudantes e servidores com deficiência. Isso possibilita o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, para combater as formas de preconceitos, injustiças e desigualdades, e construir formas de libertação, justiça e igualdade. Damasceno (2010, p. 114) declara que “fundamentalmente mudar a escola é mudar a sociedade, ainda que em escalas diferentes”.

Com a implantação do CFTICG para formação de recursos humanos que multipliquem essa prática e, ao mesmo tempo, preparem cães para esse fim, a Rede Federal de EPCT passa a ser referência para os outros sistemas, não só em infraestrutura instalada, mas também ao proporcionar inclusão social.

O IFES/Campus de Alegre vem trabalhando não somente na disponibilização de cães-guia à pessoa com deficiência visual, mas também na capacitação de profissionais da educação, de acordo com as políticas definidas no PDI que estabelece que os cursos devem ser abertos à comunidade e devem priorizar:

A inclusão social e cidadã aliada à geração de emprego e renda; a qualificação profissional básica e técnica de trabalhadores; o ingresso no IFES de jovens e adultos trabalhadores e de integrantes de grupos sociais em situação de vulnerabilidade; a formação continuada de egressos, com vistas à sua progressão no mundo do trabalho; a formação continuada e em serviço para os profissionais da educação [...] (PDI, 2019).

Assim, o IFES/Campus de Alegre através do CFTICG, em parceria com o NAPNE e o Instituto Benjamin Constant (IBC), tem ofertado cursos FIC e oficinas para a comunidade interna e externa, considerando a demanda existente:

- Curso de Orientação e Mobilidade (40h): teve por objetivo a capacitação de professores da rede pública, privada e voluntários para serem multiplicadores no trabalho com pessoas com deficiência visual das regiões vizinhas, tornando-os aptos à participação de editais de seleção para usuários de cães-guia;
- Curso de Iniciação à Pesquisa Científica: princípios metodológicos (20h): com o objetivo de contribuir para a formação de pesquisadores, o referido curso destacou os princípios metodológicos para a pesquisa científica, incentivando a construção de textos para publicação. Esta ação coadunou com a criação e organização do Grupo de Estudo e Pesquisa na área de Deficiência Visual e Cão-Guia reconhecido pelo CNPq no dia 18 de março de 2016, dividindo-se em três grandes polos de estudo, localizados no IFES/Campus de Alegre (Alegre-ES), na Ufes – Campus Goiabeira (Vitória-ES) e na Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli), em Linhares-ES. Conforme pesquisas, o grupo de estudo é o único no Brasil e fomenta pesquisas de cunho científico no âmbito educacional;
- Curso: A pessoa com Deficiência e as Técnicas de Comunicação: libras e Braille (80h): destinado a capacitar professores e estudantes de licenciatura, além dos alunos do Curso técnico em treinamento e instrução de cães-guia com o objetivo de aproximação com o público-alvo da Educação Especial;
- Oficina de Introdução à Libras: destinou-se aos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Cursos Superiores na intenção de propiciar a quebra de barreira atitudinal e comunicacional na relação com a pessoa surda e com deficiência auditiva;
- Sensibilização para a saúde da visão: abre-se espaço para o recebimento de crianças da Educação infantil, ofertando histórias contadas por fantoches, música, desenho animado tendo por tema central a deficiência visual e a aceitação do outro em suas diferenças, e, por fim, a entrega de cartilhas para colorir chamando a atenção para o tema abordado;
- Jornada Inclusiva e o Seminário do CFTICG: evento organizado com o objetivo de discutir temas relacionados à deficiência visual e cão-guia. As pessoas com deficiência visual participaram do seminário sobre os modos de acesso ao cão-guia, conheceram as instalações do Centro de Formação, tiveram contato com os cães em treinamento e fizeram parte de uma oficina de experiência sensorial.

A gestão da Instituição deve ser essencialmente voltada para o atendimento de seus públicos estratégicos, proporcionando-lhes educação formal de qualidade, bem como à comunidade, disponibilizando oportunidades educacionais, culturais, artísticas e de extensão. A continuidade e expansão da adoção de um modelo de gestão democrático e diferenciado abrem o caminho para a inovação gerencial (PDI, 2019).

A busca de parceria com outras Entidades e o IFES/Campus de Alegre é de grande importância para a formação contínua dos autores da ação educativa, ao possibilitar a troca de conhecimento e, por conseguinte a reflexão em um constante devir, não como duração abstrata, mas como possibilidade de transformação da lógica que domina e priva o pensamento crítico e autorreflexivo, ou seja:

“[...] as constelações só representam de fora aquilo que o conceito amputou no interior, o mais que ele quer ser tanto quanto ele não o pode ser. Na medida em que os conceitos se reúnem em torno da coisa a ser conhecida, eles determinam

potencialmente seu interior, alcançam por meio do pensamento aquilo que o pensamento necessariamente extirpa de si” (ADORNO, 2009, p. 141).

O CFTICG é um projeto que traz grandes benefícios, mas sua continuidade é incerta, pois exige investimentos que não estão contemplados no orçamento repassado pelo MEC ao Campus para custeio de suas atividades, assim, a continuidade de suas ações em todo o Brasil depende do repasse de recursos de instâncias superiores. Para Adorno (1995, p. 44) “os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo”.

4.1.3 Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre

No Brasil, movimentos significativos vêm acontecendo para fomentar a inclusão social e a acessibilidade do público-alvo da Educação Especial, como é o caso da implantação dos NAPNEs pelo Programa TEC NEP nos Campi dos Institutos Federais para coordenar as práticas inclusivas:

[...] no âmbito interno, articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo, o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2000).

No IFES/Campus de Alegre o NAPNE, foi implantado no ano de 2006, sendo pioneiro na construção da história dos NAPNEs aqui no Espírito Santo. É o responsável pela articulação das ações inclusivas no âmbito do Campus. Esse serviço deve ser prestado aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O artigo de nº 45 do Regimento Interno do IFES/Campus de Alegre traz o conceito do NAPNE:

Art.45. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas é um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, instituído em cada campus do IFES por meio de portaria da Direção-geral e tem por finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, a permanência e a saída com êxito em seus cursos (Reg. Int., p. 45).

Conforme o Regimento Interno, o NAPNE do Campus de Alegre é composto por servidores de diversas áreas, que trabalham no desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos. Para Viégas e Carneiro (2003), os Institutos Federais devem desenvolver ações voltadas para a transformação da nossa realidade.

Em um país de tantas e tão grandes desigualdades sociais, a inclusão no campo da Educação Profissional do aluno com deficiência supõe a priorização de vagas nos Centros de Educação Profissional das redes públicas, mas supõe, sobretudo, a ampliação dos espaços de presença do aluno com deficiência nas instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Tecnológica. Estas instituições terão, certamente, um papel estratégico fundamental, como centros de referência em cada Estado, no campo de uma Educação Profissional onde caibam todos (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003, p. 7).

Os autores ressaltam que o NAPNE deve debater as políticas públicas de inclusão do público-alvo da Educação Especial com o objetivo principal de inserir esse público na sociedade e no mercado de trabalho, viabilizando a redução das desigualdades sociais, considerando as contradições, as resistências e os desafios postos ao Ensino Profissional. Ainda, de acordo com Viégas e Carneiro (2003), as políticas que visam inserir as pessoas com deficiência na Educação Profissional, superando a histórica exclusão social desse público, ainda enfrentam um cenário de interesses e resistências.

No que pese todo este quadro de iniciativas voltadas para destravar o sistema de ensino, no tocante à inserção do aluno com deficiência em cursos e programas de Educação Profissional, cabe reconhecer a enorme resistência das instituições em se abrirem e em abrirem seus programas de formação profissional com este objetivo. O déficit de atendimento é desafiador (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003, p. 43).

Em consonância com os princípios da LDB nº 9394/96, o Regulamento da Organização Didática (ROD), garante à pessoa com necessidades específicas a igualdade de condições para o acesso e permanência no IFES/Campus de Alegre. O ROD em sintonia com o disposto da Resolução CEB nº 04/2009 considera pessoas com necessidades específicas os estudantes com deficiência provisória ou permanente, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, assim definidos e transcritos:

- ✓ Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- ✓ Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de

interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo discentes com autismo, psicose infantil e síndromes de espectro do autismo;

✓ Alunos com altas habilidades: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica na aprendizagem e realização de (ROD, 2019).

Com base nas concepções institucionais de educação e na legislação vigente, o PDI apresenta diretrizes referentes ao NAPNE:

✓ Fortalecer os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) nos campi, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;

✓ Garantir estrutura física adequada ao funcionamento das ações administrativas e assistivas dos NAPNEs, assim como equipe mínima para Atendimento Educacional Especializado, aquisição dos equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho e sala de recursos multifuncionais.

O NAPNE do IFES/Campus de Alegre realiza várias ações reafirmando o compromisso de garantir acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas dos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim, trabalha na promoção da educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, destacamos algumas de suas ações:

- **Participação em Eventos do Campus**

O NAPNE visando contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental tem participado dos eventos promovidos pelo Campus.



Figura 11. Eventos do Campus

Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Projeto Servidor em Foco: “Vivências Inclusivas em Setores Diversos”**

Para que essa inclusão ocorra de forma institucionalizada, o Brasil criou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, de acordo com a LBI (Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, permitiu alguns avanços relacionados à conquista da autonomia das pessoas com deficiência, ao instituir que as pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.



Figura 12. Projeto Servidor em Foco
Fonte: Arquivo do NAPNE

- **I Encontro de Alunos do NAPNE**

Realização do I Encontro de Alunos atendidos pelo NAPNE, com objetivo de construir uma rede de apoio entre os estudantes dos Cursos Superiores e Técnicos, acreditando que as barreiras podem ser vencidas quando contamos com a proximidade e apoio do outro, conhecendo sua realidade, identidade, suas capacidades e habilidades e oferecendo a oportunidade de desenvolvê-las.



Figura 13. Encontro de Alunos do NAPNE
Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

- **Reunião de Pais e Mestres**

Orientar os discentes com necessidades específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres.



Figura 14. Reunião de Pais e Mestres
Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Tecnologias Assistivas**

Contribuir para o fomento e a difusão de conhecimento acerca das tecnologias assistivas com introdução a utilização dos leitores de tela e do sistema dosvox e estimulação a percepção pelo tato e braille.



Figura 15. Tecnologias Assistivas
Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Estruturação do Novo Espaço do NAPNE**

Contribuir para o atendimento educacional especializado (AEE) aos discentes com necessidades específicas que dele necessitam.



Figura 16. Novo Espaço do NAPNE
Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Orientação de TCC**

Orientação de trabalho de conclusão de curso a estudantes público-alvo da Educação Especial pelo atendimento educacional especializado (AEE).



Figura 17. Orientação de TCC

Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

- **Reuniões para Planejamento**

Realização de reuniões da equipe do NAPNE para planejamento de atividades.



Figura 18. Reuniões para Planejamento

Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Parceria do NAPNE no Projeto Jardim Sensorial**

O objetivo de um jardim sensorial é estimular os sentidos: visão, tato, olfato, audição e gustação. Sendo possível interagir e estar em harmonia com o ambiente. Promovendo equilíbrio e uma forma de terapia. Além de um espaço terapêutico, também promove a inclusão social das pessoas com deficiência.



Figura 19. Projeto Jardim Sensorial
Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

- **Organização de Roda de Conversa**

Organização da Roda de Conversas com o Tema "Os Desafios na Trajetória Acadêmica da Pessoa com Deficiência".



Figura 20. Roda de Conversa
Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

- **Curso FIC de Libras e Oficina de Libras e Braille**

Realização de curso FIC de Libras para comunidade interna e externa com carga horária de 80 horas e Oficina de Libras e Braille realizada com os professores e estudantes do Campus.



Figura 21. Curso FIC e Oficina
 Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

- **Semana de Tecnologia do IFES/Campus de Alegre**

Participação da Semana de Tecnologia com stand com demonstração de atividades desenvolvidas pelo NAPNE. O evento recebe um grande público interno e externo.



Figura 22. Semana de Tecnologia
 Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

- **Projeto Libras Tátil**

A acessibilidade de comunicação para pessoas com deficiência ainda é insuficiente, pela limitação de profissionais com conhecimento na área. Tratando da surdocegueira, então, é perceptível que há uma escassez considerável de profissionais que dominem os instrumentos de comunicação para o surdocego, em especial a libras tátil.



Figura 23. Projeto Libras Tátil
Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Garantindo Acessibilidade em Editais e Documentos do Campus**

Colaborar com a Comissão de Processo Seletivo no sentido de garantir as adaptações necessárias para os candidatos com necessidades específicas que realizam os exames de seleção para os cursos do IFES. Também compondo a Comissão de Tradução dos Documentos Institucionais, como a tradução em Libras do ROD e do Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente.



Figura 24. Equipe Acessibilidade em Editais
Fonte: Arquivo do NAPNE

- **Projeto: "Ninguém Fora da Conversa"**

O Campus de Alegre participou do Projeto “Ninguém Fora da Conversa”, realizado em todos os Campi do IFES. As ações têm o objetivo de sensibilizar a comunidade no convívio com pessoas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O Projeto inclui, entre outras ações de conscientização, o vídeo “Ninguém fora da conversa”, com o objetivo de contribuir para que as histórias de vida de estudantes surdos sejam compartilhadas e inspirem os estudantes ingressantes.



Figura 25. Projeto "Ninguém Fora da Conversa"
 Fonte: disponível em: <http://www.alegre.ifes.edu.br>

• Outras Atividades

- ✓ Divulgação do NAPNE no processo seletivo, matrícula, semana de ambientação e eventos diversos;
- ✓ Realização de conscientização e sensibilização com os estudantes e professores pela equipe de AEE, pedagogos, tradutor e intérprete de libras e revisor de textos braille;
- ✓ Formação e orientação de professores sobre a construção do PEI e do AEE;
- ✓ Atendimento aos estudantes com necessidades específicas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Ensino Superior, seguido de orientação pedagógica aos professores;
- ✓ Acompanhamento de Ledor em sala de aula para aluna com Deficiência Intelectual;
- ✓ Publicação de folders com informações sobre as deficiências e grupos de inclusão;
- ✓ Oficina de Libras e Braille realizada com os professores e estudantes;
- ✓ Participação da Semana de Ambientação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio;
- ✓ Participação em palestras e seminários sobre Educação Especial;

- ✓ Participação no Projeto Incluir: "Por uma Escola em que caibam Todos", promovido em parceria com o Campus Piúma;
- ✓ Cine NAPNE: oferta a comunidade estudantil do IFES/Campus de Alegre filmes de longa-metragem com temas relacionados à Educação Especial na perspectiva da inclusão.
- ✓ Boletim do NAPNE: produção trimestral de folders sobre temas relacionados à Educação Especial e a grupos minoritários distribuídos à comunidade escolar do IFES/Campus de Alegre. O informativo é um dos instrumentos do Núcleo, que visa articular a comunidade acadêmica na perspectiva da cultura da educação para convivência e aceitação da diversidade.
- ✓ Contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes com necessidades específicas que dele necessitarem;
- ✓ Realização de Parcerias e Convênios com o Instituto Luis Braille do Espírito Santo, Instituto Benjamin Constant – RJ e Associação Dorina Nowil, CFTICG, para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, também a realização de cursos e oficinas.

Percebemos que para vivenciar uma educação inclusiva, não basta pensar políticas e diretrizes para a inclusão, é necessário, que além do direito de acesso em todos os espaços acadêmicos, o estudante público-alvo da Educação Especial precisa ser conscientizado que é um sujeito pertencente ao ambiente escolar e com capacidade para aprender. Both & Ainscow (2011, p. 23) pontua a respeito da participação: “A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita”.

Consideramos como maior desafio do NAPNE, a ampliação do número de pessoas envolvidas no Núcleo. Assim, continua a necessidade de fomentar o trabalho que desenvolve e ao mesmo tempo dar visibilidade às ações realizadas, para que mais estudantes, servidores e a comunidade se envolvam no processo de inclusão.

4.2 Posicionamentos dos Gestores e Membro do NAPNE: Concepções acerca da Interface Educação Especial e Educação Profissional

Esta parte do estudo refere-se à apresentação e análise dos dados coletados durante a realização das entrevistas, objetivando conhecer as narrativas dos sujeitos participantes do estudo, para identificar as concepções e ações político-pedagógicas desses profissionais acerca do processo de inclusão escolar dos estudantes público- alvo da Educação Especial na Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre.

As categorias usadas para análise e discussão dos dados levantados são as mesmas utilizadas na análise do PDI:

- I - Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-Alvo da Educação Especial;
- II - Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre;
- III - Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre.

Salientamos que os participantes na pesquisa, com exceção de um membro do NAPNE, ocupam funções de gestão, assim, são responsáveis pelo planejamento e administração do IFES/Campus de Alegre, responsáveis então pelas estratégias adotadas e direcionamento das atividades realizadas pelo Campus.

É oportuno, ressaltar que a Rede Federal de EPT foi revestida por uma nova institucionalidade com a publicação da Lei nº 11.892/2008, mas esta traz consigo um passado de uma Educação Profissional que sempre esteve direcionada pelos interesses do mercado.

Diante dessa situação, cabe aos Institutos Federais planejarem e executarem ações não somente para atendimento da demanda mercadológica, mas garantindo uma educação emancipada e inclusiva conforme os dispositivos legais, ou seja, comprometidos com uma gestão escolar democrática, possibilitando ao público-alvo da Educação Especial o acesso à educação e inclusão no mundo do trabalho e ou continuidade da vida acadêmica.

A inclusão do público-alvo da Educação Especial deve ser vista como uma ação natural nas práticas diárias de gestores e demais servidores. Entre tais práticas, destaca-se a inserção no processo educativo emancipatório em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Profissional. "Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados? [...]" (DAMASCENO, 2006, p. 55).

Nos últimos anos, é notório o avanço das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, percebemos também uma maior procura pelo Ensino Profissional com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015.

No IFES/Campus de Alegre, no ano de 2018 estavam matriculados sete estudantes com deficiência, todos no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. No ano de 2019, esse número saltou para vinte e um estudantes, sendo dezessete matriculados no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e quatro no Ensino Superior. Mas ao analisarmos esse número

considerando a quantidade de pessoas com deficiência em idade escolar e também a quantidade de estudantes ingressos sem deficiência na Educação Profissional técnica, percebemos que ainda é insignificante o número de estudantes público-alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre.

Buscando compreender o que pensam e sabem sobre o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado ao Técnico, e caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas no IFES/Campus de Alegre quanto a inclusão, exploramos as narrativas dos sujeitos da pesquisa tendo a Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico do estudo, no pensamento crítico de Theodor Adorno e seus comentadores.

As entrevistas foram realizadas com oito profissionais concursados, sendo sete ocupantes de cargo de gestão e um membro do NAPNE, que na pesquisa foram nomeados através da letra P e um número cardinal. Assim temos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

4.2.1 Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-alvo da Educação Especial

Democratizar a escola exige a participação de toda a sociedade no planejamento escolar, para isso faz-se necessário pensar em princípios, objetivos, ações, meios e instrumentos para a construção dessa escola que se almeja, por isso a urgência em profissionais emancipados e incluídos na escola em que trabalham. Uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio inclusiva requer educadores preparados e participantes ativos desse processo de construção de uma escola para todos, a fim de fortalecê-la e definitivamente colocar à margem o modelo educacional segregador. Para Damasceno (2012):

A Educação Inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica (DAMASCENO, 2010, p. 20).

A legislação garante a promoção, proteção e assegura o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promove o respeito pela sua inerente dignidade (BRASIL, 2008).

Essa seção traz a análise do conteúdo das entrevistas sobre as concepções que os sujeitos da pesquisa têm sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

"Educação inclusiva é a inserção de alunos, o público alvo da Educação Especial, que são pessoas com deficiência, com transtornos e com altas habilidades ou

superdotação, que são inseridas junto com os outros alunos na educação em geral. Então Educação Especial seria um recorte desses alunos que são atendidos nessa especificidade, tentando incluí-los no mesmo espaço, no mesmo direito, igualdade, para que todos recebam a educação na perspectiva da inclusão." (P1)

"É a gente dar uma educação fundamentada para esses alunos que tenham algum tipo de dificuldade maior." (P2)

"É uma educação que acontece de maneira transversal e paralela ao processo educacional regular, a um público voltado para aqueles que têm algum tipo de deficiência." (P3)

"Educação inclusiva seria que esse aluno seja incluído no ambiente de ensino e aprendizagem regular, mas que, ao mesmo tempo, seja disponibilizado para esse aluno atendimento de acordo com as necessidades específicas dele." (P6)

"Eu entendo que, nessa linha de pensamento, você vai tratar alunos com necessidades especiais na perspectiva da inclusão dentro da instituição." (P8)

Verificamos que na abordagem do assunto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, alguns gestores e educadores a compreendem ainda de forma limitada, não deixando de enfatizar que outros têm uma visão mais ampliada, apontando para inserção e permanência de diferentes grupos sociais na escola, contribuindo para a convivência entre diferentes subjetividades e o reconhecimento da diversidade como parte constitutiva da humanidade.

A Constituição Federal é explícita em vários artigos e incisos, quanto à legitimação da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial na escola pública comum/regular, o que corresponde à concepção de educação inclusiva.

[...] é possível afirmar que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar, pois além de garantir o direito à igualdade, à não discriminação, elege como seus objetivos fundamentais [...] a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos (DAMASCENO, 2006, p. 64).

É necessário, o cuidado para que a educação inclusiva de pessoas com deficiência na escola pública, não se resume à socialização, como se isso fosse o suficiente para que a escola seja inclusiva, ter no mesmo espaço pessoas com deficiência e sem deficiência convivendo, conforme pontuado por P1.

O PDE traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE. Em 2008, é estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no mesmo ano, o Decreto Federal nº 6.571, estabelece diretrizes para o estabelecimento do AEE no sistema regular de ensino.

Perguntados sobre o conhecimento das leis que fundamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os entrevistados apresentaram compreensões distintas. Quanto ao AEE para o público-alvo da Educação Especial, para P1 e P3 essa necessidade existe devido à falta de formação dos professores.

"Eu penso que falta formação, porque o atendimento educacional especializado não pode se restringir apenas a um professor de atendimento educacional. Ele tem que ser um conjunto das ações pedagógicas, professores regentes e um apoio também do profissional específico, mas como nos cursos de formação de licenciatura geralmente não está vindo a formação para esse atendimento especializado, as pessoas estão pensando em um público só, um tipo só de aluno. Eu penso na visão mais ampla, que todos deveriam ter pelo menos uma base do que seria esse atendimento [...]"(P1)

"[...] esse atendimento educacional especializado, talvez, nem houvesse a necessidade de existir se não fosse pela carência de formação dos nossos professores, mas uma vez que ela está respaldada legalmente na sua existência, exatamente por ver que isso não acontece ou precisa estar aprimorando esse serviço, o atendimento educacional especializado, a proposta é que ele haja em contraturno, não é? E que ele não dê assistência só para o aluno, como também para o professor naquilo que ele precisa de suporte." (P3)

As narrativas acima nos fazem refletir sobre a questão da formação dos professores, onde a formação dentro da sociedade capitalista, não proporciona o desenvolvimento de consciências livres, autônomas, capazes de se contrapor às forças produtivas do capitalismo, que aliena pela oferta de conteúdos/produtos padronizados, não confrontando as desigualdades sociais e a exclusão de minorias, o que Adorno e Horkheimer (2006) chama de indústria cultural.

[...] a "indústria cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, e condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta e uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição (ADORNO; HORKHEIMER, p. 23).

A formação para autorreflexão crítica, para uma educação emancipatória, é imprescindível para tornar possível a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar, conforme Damasceno:

[...] fazendo uma analogia à questão da formação do professor da escola inclusiva, penso que o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar àquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que

também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto-inculpável minoridade (DAMASCENO, 2006, p. 45).

Verificamos o não conhecimento das funções do AEE contidas na Legislação pelos participantes P7 e P8, ao afirmarem que falta clareza nas funções a serem desempenhadas pelo AEE.

"Eu acho que ele é muito positivo, garantir que exista esse profissional, mas ele ainda não está muito claro, esse atendimento é profissional ou é o espaço para que o profissional desenvolva as ações de atendimento especializado? Aqui hoje nós garantimos, nós estamos na construção de um espaço. Ele ainda não está totalmente adaptado, mas nós estamos na construção desse espaço, mas só o espaço não garante, então nós precisamos também desse profissional, mas, às vezes, nós não temos condição de ter o profissional. Quem é esse profissional? O que ele vai atuar? Ele tem o conhecimento de todas as demandas da área de Educação Especial? Acho que isso ainda é uma incógnita."(P7)

"A gente ainda não sabe até onde, quem é esse profissional muito bem, quem é o professor AEE, quem é o profissional que atende, qual é o papel dele."(P8)

Na Resolução nº 4/2009 – CNE-CEB, em seu artigo 13º ficam especificados as funções do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

As falas de P2 e P4 não apresentam dúvidas quanto a função do AEE, e reafirmam a importância de suas atribuições, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

"Eu acho que ele é fundamental, não só para o aluno, mas para os professores, porque muitas das vezes eles orientam a gente. Eu acho o papel deles muito

importante.” (P2)

“O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (P4)

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

4.2.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre

O percurso da história da educação a Educação Profissional se constituiu de forma excludente, teve sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista. No começo do século XX, houve um esforço público de organização da formação profissional, Segundo Moura (2007, p. 3) “mudando seu caráter assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para o da preparação de operários para o exercício profissional”.

Continuava a dualidade estrutural e ideológica na oferta da Educação Profissional, pautada pela influência da ideologia comprometida com os padrões econômicos e políticos da elite dominante: “uma escola para formar intelectuais e outra para formar trabalhadores” (CARNEIRO, 2015, p. 464). Tem sido dessa forma que o Ensino Profissional vem se constituindo, direcionado para o atendimento do capital, desconsiderando o potencial de seu público-alvo. Para Carneiro (2015):

O pano de fundo de estruturação da Educação Profissional tem a ver com os processos de reestruturação produtiva e de reconceituação de organização do trabalho em contexto de globalização (CARNEIRO, 2015, p. 470).

A pesquisa realizada em 2018 pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), demonstrou que 3 em cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais. Essas disparidades estão relacionadas a falta de acesso à educação. Como afirmado por Carneiro (2015, p. 464), “as dissimetrias na distribuição de renda marcaram sempre, na sociedade brasileira, o desarranjo na distribuição do conhecimento”. A posição social influenciava o tipo

de educação proposta; para a elite, uma educação propedêutica e para a camada menos favorecida, a subeducação.

Diante de iniciativas que visam desfazer o caminho de exclusão, pela qual foi submetida parte da população, a educação é vista como uma saída para reparar as injustiças cometidas contra a dignidade humana. O pensamento de Adorno (1995, p. 117), vem ao encontro a essa afirmativa “na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola”.

Em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi instituída pela Lei 11.892/2008, fundamentando-se no princípio básico de ensino público, laico, gratuito e de qualidade, seguindo uma política oposta às concepções neoliberais de governos anteriores. São criados os Institutos Federais que passam a desempenhar papel importante na sociedade, promovendo a inclusão social e a profissionalização de seus estudantes. No cumprimento de sua missão os Institutos Federais, segundo Pacheco (2011), devem construir sua proposta pedagógica considerando:

[...] a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (PACHECO, 2011, p. 25).

Dessa forma, a proposta da Educação Profissional vai além do ensinar a executar tarefas, passando também para o seu planejamento, oportunizando meios para que o estudante possa transitar por outros níveis do ensino. Agora, o objetivo da Educação Profissional “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo” (PACHECO, 2011, p. 11). A proposta de expansão da Educação Profissional e tecnológica se apresenta num formato mais democrático, segundo Pacheco (2011):

Não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada (PACHECO, 2011, p. 11).

Com a nova LDB, a Educação Profissional passa a ser uma modalidade de ensino, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões de trabalho, da ciência e da tecnologia.

Art. 39º A Educação Profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008).

Pacheco (2011) afirma que nesse contexto a Rede Federal, da forma como vem se consolidando, tem condições de desenvolver um “projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, [...] capazes de superar a barbárie neoliberal” (PACHECO, 2011, p. 13), ou seja, tratar as desigualdades construídas em seu formato inicial, um projeto para a emancipação dos desfavorecidos social e economicamente. Nesse sentido, as análises de Kuenzer (2000), corroboram com esse pensamento ao reafirmar que a escola será democrática quando incluir em seu projeto os excluídos pela sociedade:

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2000, p. 16).

Anualmente, vem crescendo a procura das pessoas com deficiência nos cursos ofertados pelos Institutos Federais. Isso evidencia a necessidade de conhecimentos mais específicos para acolher e, assim, anular estigmas enraizados por anos, derrubar as barreiras arquitetônicas e de comunicação, como também as atitudinais. É preciso identificar as potencialidades dessas pessoas, independentemente de sua limitação.

A Rede Federal de EPCT deve almejar o rompimento com os processos contínuos de exclusão e de formas, sequencialmente, perversas de inclusão experienciadas historicamente pelas classes menos favorecidas. Pela Política Nacional na Perspectiva Inclusiva, a Educação Profissional, sinaliza que as ações da Educação Especial devem possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, a formação para a inserção no mundo do trabalho e a efetiva participação social (BRASIL, 2008).

De acordo com P1 e P7 a inclusão no Ensino Médio Integrado do público-alvo da Educação Especial é um debate que ainda precisa evoluir muito.

“Com as políticas e as ações afirmativas, a gente consegue perceber que tem aumentado o número de matrículas e estudantes do Ensino Médio Integrado, porque os alunos público alvo da Educação Especial não passavam muito para os outros níveis de ensino. Agora eles já conseguem chegar ao Ensino Médio Integrado, que antes não era uma realidade tão visível.” (P1)

“O conhecimento que eu tenho é que existem leis que passam a garantir a inclusão desse público no Ensino Médio Integrado, mas são experiências muito novas ainda

[...]. Isso é muito novo, então o Instituto ainda está se adaptando a essa realidade.” (P7)

Quando perguntados, também P3 e P4 relataram que é baixo o número de matrículas nessa modalidade de ensino.

“A inclusão de estudantes da Educação Especial é ainda muito lenta e muito difícil pela resistência que nós encontramos tanto burocraticamente quanto no sentido de afetar as pessoas, da sensibilidade das pessoas para a necessidade.” (P3)

“Existe um contingente reduzido de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação em tempo integral matriculado. O atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial que fazem parte do Programa Educação em Tempo Integral não funcionam de forma consistente. Paradoxalmente, é exatamente o estudante público-alvo da Educação Especial aquele de menor percentual no programa, são os alunos não incluídos ainda pelo Programa.” (P4).

Acreditamos na mudança dessa realidade a partir de estudos e debates esclarecedores junto aos profissionais da educação, pois a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional será um motivo de enriquecimento e de valorização das diferenças, contribuindo para a autonomia e liberdade de todos. Para Damasceno (2006, p. 79) somente a convivência entre estudantes com e sem deficiência, se distancia muito da inclusão escolar. É fundamental que a escola seja um espaço de valorização da diferença e lugar de aprendizagem e emancipação do livre pensar autônomo para todos, independentemente de terem ou não deficiência.

Para uma Instituição que se propõe inclusiva o projeto pedagógico deve ser organizado de forma a contemplar a diversidade humana em uma perspectiva global, ou seja, é necessário conhecer as especificidades de seus estudantes, colaborando para a sensibilização e mobilização de seus profissionais. Costa (2007) corrobora com esse pensamento:

[...] o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, para que eles possam pensar o planejamento e executar a prática pedagógica levando em consideração a demanda de seus alunos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles (COSTA, 2007, p. 29).

Compreendendo que a Educação Profissional é teoria e prática ao mesmo tempo, P2 e P8, falam do desafio dessa realidade para o público-alvo da Educação Especial.

“A experiência que a gente tem é com um aluno, o segundo aluno ele não ficou. Ele tinha muitas dificuldades motoras também. Ela entrou como aluna especial e a gente tem feito um trabalho em cima para essa aluna, em todas as disciplinas tem um estudo só para essa aluna. O maior desafio para mim, é como vai sair o diploma dessa aluna, [...] até que ponto a gente pode habilitar, diminuir, colocar uma especificidade nesse diploma dela.” (P2)

“Não é o modelo ideal ainda o que a gente tem, e esse acompanhamento é feito por um currículo especial, onde se faz um currículo adaptado para a área técnica e para a área não técnica, para a área da formação geral e no Ensino Médio Integrado eu entendo isso, que é você tentar adequar o aluno dentro daquilo que ele é capaz de fazer na parte técnica em especial, mas no Ensino Médio Integrado é o que você vai contemplar de uma formação ampla do aluno. Você não quer que aquele aluno fique só habilitado em simplesmente fazer operacionalmente, mas que ele consiga ter uma visão ampla do que ele faz ter capacidade de compreender o porquê, o que é possível, o que pode o que não pode, o que é certo o que é errado, nessa perspectiva.” (P8)

É necessário antes de tudo, tornar reais os requisitos para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, e não excludente. Os relatos acima expressam o trabalho diferenciado necessário em atendimento às diversidades do público-alvo da Educação Especial, mas também respeitando a individualidade de cada estudante. Para Mantoan (2003) é necessário que a escola pense na autonomia e emancipação do estudante.

Uma escola se distingue das demais por oferecer um ensino de qualidade, quando é capaz de formar pessoas, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária; consegue aproximar os alunos entre si, estimulando-os a compartilhar os estudos; tratam as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, não sendo aprendidas com fins em si mesmas; têm como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escolar (MANTOAN, 2003, p.104).

Não podemos deixar de comentar a citação de P2 quanto ao segundo estudante que não permaneceu “[...] *Ele tinha muitas dificuldades motoras também*”, ou seja, o problema estava nas dificuldades apresentadas pelo estudante e não no sistema educacional. Infelizmente, para muitos estudantes a impossibilidade de participar das atividades na escola, devido a insuficiência da acessibilidade e a negação da aceitação da diversidade têm se constituído como fator de insatisfação com a educação, levando à evasão escolar e ao sentimento de exclusão social.

Inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas - sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (MANTOAN, 2003.p.16)

A educação inclusiva demanda ações que eliminem barreiras para que os estudantes público-alvo da Educação Especial sintam-se ativos na comunidade acadêmica. De acordo com Damasceno pensar a inclusão é pensar a humanização da escola.

Adorno nos encoraja ao enfrentamento das dificuldades presentes no sistema educacional, para o autor é necessário “não se conformar com a constatação da gravidade da

situação e da dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho” (ADORNO, 2012, p. 73). Também ressalta a importância da aptidão à experiência.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (idem, p. 150).

Ainda, em relação aos desafios na implementação das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Ensino Profissional, P1 faz uma abordagem sobre a profissionalização desse estudante.

"Os desafios são muitos, porque com as ações afirmativas, esse público chega na educação e aí vão colocar Ensino Médio Integrado ao Técnico, por exemplo, que é um curso profissionalizante, e como que a sociedade está vendo essa pessoa que vai ter uma formação profissional, se for o caso do Ensino Médio Integrado ao Técnico, um curso profissionalizante? A sociedade vai receber essa pessoa no mercado de trabalho? Qual olhar que vai se ter?" (P1)

Não podemos desconsiderar a importância do Programa TEC NEP na Rede Federal de EPT ao preceder e motivar as discussões acerca da inclusão de minorias segregadas e discriminadas, buscando mais oportunidades de acesso e mostrando a importância da formação profissional para o público-alvo da Educação Especial, mas reconhecemos que é necessário ir além, é necessário transpor as barreiras atitudinais da sociedade, para estar recebendo e oportunizando condições para atuação desse profissional, esse desafio é para além da formação.

Sabemos que muitas das dificuldades quanto a efetivação dos direitos a educação e profissionalização desse público estão para além das insuficiências do sistema educacional, como observado por Adorno (1996, p. 388): "os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações."

A responsabilidade das instituições não é somente oportunizar o ingresso das pessoas com deficiência no âmbito educacional para o acesso ao trabalho. Essa atitude demonstra que os interesses do capital ainda prevalecem em detrimento do social. Sobre esse aspecto Damasceno (2006, p. 47) elucida:

Como está posta, a formação possível é a que prioritariamente conduz os indivíduos a um estado heterônomo. Com isso, fica clara a intenção do sistema em se servir do processo educativo para perpetuar a ideologia avassaladora que se fixa em seus ideais, atendendo assim à demanda de mercado posta no sistema neoliberal.

Entretanto, cabe às Instituições de Ensino, e no caso, ao IFES/Campus de Alegre possibilitar que seus estudantes se potencializem através de conhecimentos críticos que os permitam a sua autonomia, ao protagonismo de suas vidas e o desenvolvimento de suas capacidades para decidirem quanto ao ingresso no mercado de trabalho e/ou continuar seus estudos. Oliveira, (2007, p. 138) ratifica o valor da participação dos educadores na concretização da escola inclusiva:

A emancipação da humanidade, sua maioria construída e conquistada é a única garantia contra a barbárie, em sua forma manifesta ou em sua versão sutil. Em que pesem as limitações da escola e em que pesem os inúmeros tabus que enrodilham seus profissionais, confundindo-os e tornando-os instrumentos da confusão, que tudo homogeniza. É ela ainda e são eles ainda a agência e os agentes de um esclarecimento, de uma desbarbarização.

Diante do exposto, salientamos o quanto necessário é que o IFES/Campus de Alegre implemente práticas curriculares e pedagógicas pautadas pela integração da formação básica e profissional, articulando teoria e prática mediadas pelo trabalho, ciência, tecnologia, cultura e sustentabilidade, para superar a fragmentação dos conhecimentos e construir processos emancipatórios, pois, oportunizando maior qualificação, maiores são as chances do sucesso de seu público em suas escolhas quanto ao mercado de trabalho e/ou continuidade dos estudos, aumentando também a participação e a visibilidade social do público-alvo da Educação Especial. Pois, segundo Adorno (2012, p. 143) cabe considerar que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Quando perguntados sobre o conhecimento de algum documento oficial produzido pelo IFES, P1, P6 e P7 demonstram conhecer Resoluções elaboradas pelo próprio Instituto, contemplando a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

"Eu conheço a resolução 55, que é um documento institucional do IFES que dá diretrizes de atendimento ao público alvo da Educação Especial dentro da Instituição". (P1)

"A resolução 55 é um documento muito importante, que vai nortear a inclusão desses alunos". (P6)

"[...] nós temos resoluções, por exemplo, a resolução do Conselho Superior número 34 de 2017, que institui essas diretrizes para o IFES. Então ela institui diretrizes operacionais para o atendimento dos alunos com necessidades específicas. Atinge-nos diretamente. Não só essa, como outras. Nós temos a 55, 2017 também". (P7)

A compreensão descrita por P3 demonstra um maior conhecimento desses documentos, quando em sua resposta descreve a inclusão do público-alvo da Educação Especial desde o processo de seleção. Sua narrativa descreve que a inclusão no IFES/Campus de Alegre é conduzida numa perspectiva processual e contínua, buscando a formação integral do sujeito, considerando o educando como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo.

"Nós temos resoluções. São documentos criados pelo IFES com o objetivo de conduzir esse processo de inclusão. Criou-se um protocolo. A partir do processo de seleção, dessa entrevista no processo da inscrição, quando a pessoa se declara, há um processo de matrícula, identificação, ações que devem ser realizadas antes mesmo do início das atividades letivas, a comunicação ao corpo docente, todo o preparativo. A entrevista com esse aluno, com a família desse aluno, da adaptação do currículo, caso seja necessário, do querer ou não a ação do AEE. Então tem toda uma série de documentos que permeiam e norteiam essa ação. O IFES tem esse cuidado". (P3)

A narrativa de P3, também está de acordo com o Documento Orientador produzido pela RFEPCT Frente a Inclusão, onde os estudantes com necessidades educacionais específicas são identificados na Instituição desde o processo de matrícula, por docentes em sala de aula ou pela equipe pedagógica (BRASIL, 2008).

Em seus relatos, P5 e P8 demonstram desconhecer as Resoluções do IFES, mas apresentam outros documentos que contemplam a inclusão do público-alvo da Educação Especial, documentos produzidos por uma Comissão e o PDI.

"Esse documento que nós fizemos nessa comissão, que foi produzido a tantas mãos, é a proposta de se refazer o plano de ensino anual de cada disciplina para cada especificidade de cada aluno, que foi uma luta conseguir naquela época para um determinado aluno. Nós conseguimos, mas foi muito complicado, porque a interpretação que se tinha, no caso, que os colegas tinham, era "mas o fulano de tal já não tem uma cuidadora?", "já não tem uma pessoa dentro da sala de aula, uma ledora enfim, "por que eu tenho que refazer o meu plano de ensino"?", "eu dou na sala o que eu dou para todos e ela que adapte para ele". Há esse entrave, esbarra muito nisso aí". (P5)

"No PDI, se eu não me engano, tem. Hoje a gente está em uma fase de construção das diretrizes institucionais para a oferta da Educação Profissional e técnica, que nesse documento também contempla a inclusão". (P8)

Quanto ao PDI mencionado por P8, já verificamos na seção de análise documental que contempla ações de inclusão. Investigando o relato de P5, trata-se do documento elaborado pela Comissão designada como responsável pelo Estudo e Construção de Currículo Flexibilizado ou Adaptado do Curso Técnico em Agroindústria, para atendimento a uma estudante com deficiência intelectual. Ao buscar mais informações sobre o assunto, verificamos que foi elaborado um cronograma das ações da Comissão.

A Comissão se reunia para o estudo de legislações e documentos do MEC, relacionados à inclusão do público-alvo da Educação Especial. Foi elaborado um modelo de formulário de avaliação/acompanhamento trimestral e apresentado como proposta ao Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP) e professores. As informações obtidas por meio deste documento resultaram na necessidade de adaptação curricular para o atendimento individualizado dos estudantes com necessidades específicas e subsidiaram a construção do Plano de Ensino Individual (PEI).

Essas iniciativas demonstram a aceitação pela escola dos estudantes como eles são, com suas características e necessidades educacionais, buscando ao mesmo tempo projetar, ajustar e desenvolver ações de forma a atendê-los em suas particularidades, ou seja, a criação de estratégias para que todos os estudantes aprendam, independente das especificidades que possam apresentar. Em outras palavras, estamos nos referindo à equiparação de oportunidades para acesso ao conhecimento.

Durante muito tempo, entendeu-se que para praticar uma política de igualdade de oportunidades bastava disponibilizar a todos a mesma condição para atingir um objetivo comum, na verdade isso é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar o que lhes é dado. Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá (RODRIGUES, 2014, p. 77).

O princípio da inclusão requer que as propostas pedagógicas sejam voltadas para o educando, ou seja, a escola precisa flexibilizar o modo de ensinar para que todos os estudantes construam conhecimentos. Nesse sentido, atividades pedagógicas com foco na individualização do ensino podem atender aos casos daqueles estudantes que apresentam dificuldades acentuadas para aprender conteúdos acadêmicos por meio de metodologias tradicionais. Rodrigues (2014) ratifica este pensamento ao afirmar:

A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade (RODRIGUES, 2014, p. 7).

No cenário brasileiro, como base legal para a aplicação de uma proposta como o PEI, apontamos a LDB da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, que no Art. 59º preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo Art. 28º, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Segundo Beyer (2010), mesmo que os docentes tenham as melhores intenções e esforços pedagógicos, não conseguirão responder às demandas específicas de alguns estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, que somente práticas pedagógicas diferenciadas poderão atender. Para tal, é necessária uma pedagogia que permita equidade de ações no contexto escolar para que todos usufruam o direito à educação e à construção de conhecimentos, independentemente de suas especificidades.

Ao analisar relatórios da Comissão, verificamos que foram realizadas reuniões com os docentes e o NGP para apresentação de dados e diretrizes para construção do currículo adaptado e elaboração do PEI, conforme modelo constante nos anexos das Resoluções do IFES nº 34 e nº 55 de 2017.

Uma vez construído o perfil do(a) aluno(a) com necessidades educacionais específicas por meio da avaliação trimestral, verificamos a partir deste instrumento as adequações necessárias no currículo escolar por área de conhecimento, que repercutirão no processo de ensino-aprendizagem deste aluno(a).

Assim, temos o objetivo de criar estratégias e adaptar o currículo de maneira individualizada para atender aos alunos com necessidades específicas matriculados no IFES/Campus de Alegre. Atualmente a demanda exige adaptações/flexibilizações curriculares de grande e pequeno porte e sabemos que o currículo é imprescindível para a execução das atividades educacionais [...]. (IFES, 2019).

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, dentre outros, as ações de ensino pelos docentes. O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e a definição de suas finalidades, devendo ser sempre reavaliado. Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria Instituição, substituindo as práticas conservadoras por uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os estudantes.

O diagnóstico de potencialidades e fragilidades proporcionam adequações que visam trabalhar as potencialidades e não os limites do estudante. A adequação do currículo por meio

de estratégias de ensino diversificadas, respeitando as singularidades, oferece oportunidades para que todo estudante se expresse e alcance uma aprendizagem significativa.

O atendimento específico deve contar com um conjunto de ações pedagógicas que apoiem a flexibilização curricular para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais e outras, em resposta às demandas de cada estudante (BRASIL, 2018).

No entanto, é necessário discernimento para que a flexibilidade/adaptação do currículo não se torne uma forma excludente ao trabalhar a inclusão do educando ao sistema educacional, como ressaltado por Mantoan (2010), ao afirmar que os professores e as demais funções desempenhadas dentro da escola devem oferecer:

[...] um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns. Essas práticas pedagógicas são excludentes e discriminatórias, apesar de serem reconhecidas por muitos professores como ações afirmativas da escola para promover a inclusão. (MANTOAN, 2010, p. 9).

Ressaltamos ainda, a narrativa de P5 "*[...] mas foi muito complicado, porque a interpretação que se tinha, no caso, que os colegas tinham, era “mas o fulano de tal já não tem uma cuidadora?”, “já não tem uma pessoa dentro da sala de aula, uma ledora enfim, por que eu tenho que refazer o meu plano de ensino?”, “eu dou na sala o que eu dou para todos e ela que adapte para ele” [...]*".

É preciso esclarecer que o professor da Educação Especial não substitui o professor da sala de aula, por isso não trabalha com reforço de aprendizagem. As atividades elaboradas pelo AEE diferem do que é realizado pelo professor na sala de aula comum, ou seja, a função do AEE não é reforçar o conteúdo das disciplinas ministrado em sala de aula. Costa (2010) destaca que:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria práxis docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais (COSTA, 2010, p. 531).

As mudanças vêm acontecendo, quanto à inclusão do público-alvo da Educação Especial, mas muitas vezes não se oferece aos professores as condições necessárias para o desempenho de suas funções, significando somente um aumento de atribuições na execução da tarefa de ensinar. Talvez seja dessa forma que muitos professores compreendem a inclusão, como aumento de serviço, e por isso apresentam resistência em participar desse processo. Mantoan (2003) discorre sobre o exposto, quando afirma:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (2003, p. 41).

Percebemos a importância da formação dos professores, para que assumam com autonomia sua função política e o livre pensar, de forma consciente e responsável, em seu planejar e fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, buscando uma educação que contribua também à autonomia de seus estudantes, independentemente de suas deficiências e diferenças de aprendizagem, como defendido por Adorno:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente, independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivista-reacionárias, pois apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor, buscando estratégias que inviabilizem o desenvolvimento de uma política que se fundamenta em ideias que conduzam ao desenvolvimento de pensamentos acrílicos (ADORNO, 1995, p. 142).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar constitui-se como uma orientação educacional de caráter emancipatório e valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos.

Sobre as ações desenvolvidas pelo IFES/Campus de Alegre, P1 e P2 afirmam que através do NAPNE, a Instituição tem realizado várias ações que visam à inclusão do público-alvo da Educação Especial:

"O IFES/Campus de Alegre, através do NAPNE, que é o núcleo que fomenta as ações na perspectiva inclusiva aqui no campus tem feito várias ações para que, de fato, esses alunos tenham todos os atendimentos que são de direito. A gente briga, a gente trabalha para que isso seja compensado. Eu acredito que todos os nossos alunos aqui estão sendo atendidos dentro da legislação, que eles precisam ter está tendo de acordo com o que vai chegando, porque hoje, qual é o público? A gente tem um público específico. Para o ano que vem vão chegar novas demandas. Assim que as demandas vão chegando, o Campus de Alegre tem se adequeado a essas necessidades." (P1)

"A atuação do NAPNE no Campus. Ele desenvolve ações de divulgação, oficinas, diálogo com os professores, com a gestão, a respeito do público alvo, as comissões de adaptação curricular e a questão da terminalidade específica também acabaram sendo muito importante. O aluno realmente vai ter certificação daquilo que ele alcançou pelo próprio mérito." (P6)

Reconhecemos a importância do NAPNE nos Institutos Federais, mas não se deve delegar somente ao Núcleo a responsabilidade pela inclusão do público-alvo da Educação Especial. Rosa (2011) corrobora com esse pensamento ao afirmar que “é um erro considerar que o NAPNE sozinho, dentro de uma instituição, dará conta de todo o trabalho inclusivo. Entretanto, via de regra, esta situação ocorre”. Toda a Instituição deve estar envolvida no fazer acontecer a inclusão na Educação Profissional. Para Damasceno (2010, p. 114) “fundamentalmente mudar a escola é mudar a sociedade, ainda que em escalas diferentes”. A escola só será inclusiva com a participação de todos, estudantes e profissionais da educação.

A legislação garante os direitos, mas é das pessoas que compõem o ambiente escolar a garantia de que esses direitos serão atendidos. Essa narrativa é confirmada no enunciado de P3, segundo ele fica na iniciativa do NAPNE as ações de inclusão do público-alvo da Educação Especial, desde seu ingresso.

"A divulgação é muito pequena, para não dizer nenhuma. Como eu disse, o que eu observo do ingresso dessas pessoas é por terceiros. Eles não tomam conhecimento disso pela Instituição. A Instituição ainda tem por atitude do NAPNE a criação e a participação de uma feira aqui, em um evento ali, mas como Instituição, oficialmente, se pronunciando, a pessoa não tem acesso pelo conhecimento, pelos documentos oficiais de publicação. Você não vê isso sendo publicado. A sua permanência é algo que nós vivemos dizendo vai do diretor até o faxineiro da Instituição. Ainda precisa de maior envolvimento. Precisa de mais capacitação. As coisas vão acontecendo de maneira muito picada. Chegou um aluno aqui, precisa disso, então nós vamos cuidar". (P3)

Segundo Rosa, (2011) a inclusão implica prioritariamente na mudança de postura (papel dos atores da educação) no sentido de se prover espaços para utilização universal. No desenvolvimento de um produto ou ambiente, a meta, conforto e segurança de todos, e deve-se ter como parâmetros, princípios que se apoiam em condições de desempenho. Para o pesquisador, todos devem estar imbuídos no propósito da construção de uma escola inclusiva.

Quanto aos atores da educação - as pessoas da comunidade acadêmica, composta por professores (as), alunos (as), servidores, membros dos quadros diretivos, e também comunidade externa, é necessário reafirmar que a prática da inclusão é responsabilidade de todos, e não exclusiva dos membros do NAPNE (ROSA, 2011, p. 83).

O NAPNE em cada Campus tem a função de articular e mobilizar as ações de inclusão na Instituição, e esta deve ver a inclusão como uma prática natural ao desempenhar sua missão e objetivos na sociedade que está inserida. Para Mittler (2003):

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo (MITTLER, p. 13).

A história do público-alvo da Educação Especial é marcada pela presença da discriminação/exclusão, sendo considerados não pertencentes a nossa sociedade. Logo, não podemos simplesmente desconsiderar o passado de obscurantismo político, cultural e social vivido por esse público, para não correremos o risco da volta de práticas preconceituosas, como mencionadas por P4, ao usar os termos *portador de deficiência e integração*.

"Não só adequar seus espaços às necessidades de cada aluno portador de deficiência, mas garantir a integração como cidadão e proporcionar oportunidades iguais." (P4)

Refletimos que a inclusão em educação se configura na superação da barbárie de exclusão das pessoas com deficiência, historicamente colocadas à margem da condição humana, e dos direitos de cidadania. Dessa maneira, Adorno (1995) atenta para o perigo de apagar o passado:

[...] o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma. Ou então a própria culpa seria ela mesma apenas um complexo, e seria doentio ocupar-se do passado, enquanto o homem realista e sadio se ocupa do presente e de suas metas práticas? Esta seria a moral daquele "é tal como se não tivesse ocorrido" (ADORNO, 1995, p. 32).

É preciso evitar qualquer manifestação daquela educação nos moldes excludentes que por muito tempo predominou, impossibilitando que as pessoas fossem diferentes, "submetendo-as a uma situação que cada vez mais impõe a adaptação, contrapondo-se à emancipação" (COSTA, 2005, p. 80).

Sobre as práticas pedagógicas que garantem uma educação de qualidade, para P7 e P8 o Campus tem evoluído. Para Padilha a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis (PADILHA, 2013, p. 9).

Isso representa um desafio, garantir que esses estudantes marcados pela exclusão social, especialmente no ambiente escolar, tenham acesso e permanência assegurada à educação de qualidade.

"[...] a própria adaptação do ROD é uma ação político-pedagógica. Esse olhar diferenciado para esse aluno. Além disso, pensando na nossa realidade aqui, o atendimento AEE, a garantia desse profissional para estar próximo desse aluno. Eu acho que são questões políticas e que estão instituídas dentro do projeto político da Instituição, que garantam a efetivação dessa educação de qualidade para eles. Ela já existe. Ela está em adaptações, mas ela já existe." (P7)

"[...] o acesso hoje está sendo restrito com relação à cota. Hoje o beneficiado é o aluno que está nesse público, mas que tem estudado em escola pública. A garantia de acesso acho que está fragilizada. Agora, a participação e aprendizagem dos estudantes no campus de Alegre eu acho que tem evoluído. Temos muito a crescer, mas acho que tem evoluído, porque existe um grupo de profissionais que estão se dedicando a pensar nesses alunos. Por exemplo, há dois anos nós não tínhamos nenhum profissional. Hoje nós temos o AEE e nós temos a ledora. Acho que a gente está caminhando." (P8)

P8 apresenta uma fragilidade quanto à garantia de acesso desse público na Educação Profissional, demonstrando a falta de atendimento da Legislação. A Lei nº 13.005/2014 institui o PNE, que traz em sua Meta 4:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Alguns impedimentos para o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial, podem vir dos recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade ou da falta de profissionais para o apoio qualificado. Quando perguntados das dificuldades na inclusão do público-alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre, P2 afirmou não ver dificuldade, sendo que os demais apontaram como maior dificuldade o não envolvimento dos professores, a acessibilidade e a falta de profissionais.

"Eu acho que a gente não tem muita dificuldade, principalmente com o NAPNE ajudando. Sobre acessibilidade, a acessibilidade curricular todos estão fazendo. Então em todas as disciplinas tem um plano específico para ela. Arquitetônico, a reforma já ajudou muito." (P2)

"Eu acho que o mais difícil é a nossa resistência enquanto professor. Eu acho que não é o pedagógico, eu acho que não é a sala de aula, eu acho que não é acesso. O que leva a essa resistência, no meu ponto de vista? A falta de conhecimento. Eu penso que, talvez, falte bagagem, que isso gera o não querer fazer, isso gera a resistência, eu acho que é a falta de bagagem, de conhecimento mesmo, que não nos dá pé para conseguir atingir, muitas vezes, o aluno." (P5)

"Também a questão da formação docente. Nessa formação o tempo direcionado às disciplinas de educação inclusiva é muito pouco e não se vivencia na prática as experiências. Então quando os professores chegam ao campo de trabalho, eles não estão preparados para lidar com o público - alvo, dependendo do tipo de necessidade que essa pessoa tiver. Eu tenho percebido dentro das dificuldades uma formação para os docentes. Eu acho que essa é uma das maiores dificuldades. Muitos dos nossos docentes não passaram por essa formação. Então a necessidade de capacitar o docente em serviço urge. Ela é urgente. [...] até recursos didáticos. Então livros adaptados. A gente ainda não tem uma quantidade específica para garantir efetivamente a inclusão de todos os alunos." (P7)

"É a questão dos profissionais mesmo, a necessidade de pessoal com qualificação profissional. Talvez a gente precise de um curso de formação, um curso FIC, sabe,

para que a gente tenha e cresça essa consciência e esse conceito mesmo. Hoje eu me vejo com necessidade de aprender mais sobre o assunto." (P8)

Essas falas nos permitem pensar sobre o fazer pedagógico, nesse sentido, Moraes (2003) ressalta a importância do papel do professor quando afirma que a aprendizagem se constrói na mediação pedagógica, sendo algo complexo, fruto de um processo de co-construção de significados, na construção de um saber gerado entre professor e aluno.

Percebemos que há uma preocupação dos participantes na adequação das práticas pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional, acreditando na importância de refletir sobre o saber-fazer, sendo que toda a comunidade escolar precisa estar preparada para essas mudanças de paradigmas e oferecer aos professores e demais profissionais condições para lidar com tal realidade.

P5 atribui à resistência dos professores em trabalhar com a inclusão a falta de conhecimento sobre o assunto "*A falta de conhecimento [...] que isso gera o não querer fazer, isso gera a resistência [...]*". A resistência das pessoas em aceitar a renovação de suas práticas pode provocar o que Adorno chama de barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Segundo o autor, a partir deste processo intelectual que são possibilitados esclarecimentos que enfrentam e superam os fatores reprodutores da barbárie e regressão. P7 também direciona seu pensamento nesse sentido quando diz "*Muitos dos nossos docentes não passaram por essa formação. Então a necessidade de capacitar o docente em serviço urge. Ela é urgente*".

Ao reconhecer a necessidade da formação para trabalhar com esse público, P8 é mais redundante e engloba todos os profissionais, não só os professores "*Talvez a gente precise de um curso de formação, um curso FIC, sabe, para que a gente tenha e cresça essa consciência e esse conceito mesmo.*" Temos clareza que essa mudança de perspectiva pela educação inclusiva não está dissociada da formação humana, conforme Glat e Blanco (2007):

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto

político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

De acordo com a Resolução nº 6/2012, a Rede Federal de EPT traz entre os princípios orientadores da Educação Profissional, o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas público-alvo da Educação Especial.

A falta de formação não exime o profissional da educação de sua responsabilidade de trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, que por muito tempo foi inserido em um cenário de segregação social e educacional. Como afirma Mantoan, “O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados” (2013, p. 111).

Quanto a acessibilidade enquanto dificuldade no IFES/Campus de Alegre tivemos algumas narrativas divergentes, enquanto P1 considera o Campus acessível, para P3 não há o cumprimento da Legislação:

"Dentro do público que a gente tem hoje a gente tem conseguido sucesso em acessibilidade em todos esses pontos. No currículo a gente tem feito a construção do PEI, que é o Plano de Ensino Individual, de acordo com a necessidade do aluno. As barreiras arquitetônicas a gente ainda não tem dificuldade, porque os nossos alunos não têm essa demanda. Em relação à didática dos professores, a gente tem grupo de formação. A gente está fazendo o que pode de garantir acessibilidade." (P1)

"Penso também que tendo em vista a legislação existente, nós não somos cumpridores dessa legislação. Nós somos falhos. Como eu disse, nós atuamos pontualmente. Então se há um cadeirante, nós fazemos rampa. Se há um cego, nós transformamos o texto em braile. Se há um surdo, nós contratamos um serviço temporário de intérprete de Libras. Então nós atuamos pontualmente." (P3)

Em relação ao acesso do público-alvo da Educação Especial à Educação Profissional pela Nota Técnica nº 106/2013 do MEC/SECADI/DPEE, as Instituições da RFEPCT devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes, sendo que a acessibilidade arquitetônica deve ser garantida, independentemente da matrícula de estudante com deficiência. Diante do exposto, verificamos que a declaração de P1 “*As barreiras arquitetônicas a gente ainda não tem dificuldade, porque os nossos alunos não têm essa demanda*” contraria a própria legislação, uma vez que não garante a acessibilidade.

A narrativa de P3 evidencia que a RFEPCT estabelece normas a serem cumpridas, mas não disponibiliza os recursos financeiros necessários para que suas próprias Unidades as coloquem em prática “*Então se há um cadeirante, nós fazemos rampa. Se há um cego, nós transformamos o texto em braile. Se há um surdo, nós contratamos um serviço temporário de intérprete de Libras. Então nós atuamos pontualmente*”.

Também, o PDI do IFES, em atendimento ao que determina a Lei nº 10.098/2000, estabelece que a Instituição deve promover a acessibilidade das pessoas com deficiência, no entanto, na maioria dos relatos são apresentadas as características do Campus e seu tempo de criação em justificativa a falta da acessibilidade.

"Por ser uma Instituição com 67 anos de existência muitas adequações ainda a serem feitas." (P4)

"Agora, a questão arquitetônica, eu penso que nesse aspecto a gente já caminhou um pouco." (P5)

"A dificuldade mais visível é a questão da acessibilidade, pelo fato de ser um campus fazenda. Por ser um prédio antigo, a reforma é muito difícil e, ao mesmo tempo, também não chega verba suficiente para isso. Nós estamos caminhando. O campus já fez adaptações a nível estrutural. O campus tem se preocupado." (P6)

"Para algumas questões, por exemplo, física, nós tivemos uma experiência no campus que dada a nossa característica de fazenda, nós não conseguimos fazer com que o aluno permanecesse. Então o espaço é muito grande. Outra dificuldade que nós temos, aí é estrutural, nós não temos ainda espaços adaptados, laboratórios." (P7)

"A acessibilidade arquitetônica ainda é muito falha no campus dependendo do tipo de deficiência que o aluno apresenta, porque é um Campus antigo, então a nossa estrutura é antiga. A gente tem adaptado, mas ainda precisamos crescer." (P8)

Diante dos relatos acima, cabe destacar que o art. 24 do Decreto nº 5296/2004, orienta que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004), assim o Campus de Alegre deve acelerar a adequação de sua estrutura física.

Quanto ao currículo, verificamos que é quase uma unanimidade os relatos sobre a adaptação curricular colocada em prática pelos profissionais da educação no IFES/Campus de Alegre, assinalando de forma positiva o atendimento do público-alvo da Educação Especial.

"Quanto à questão curricular e didática tem feito o possível para atender as normativas legais." (P4)

"Curricular eu acho que existe um esforço muito grande das pessoas envolvidas com o NAPNE, no AEE tem sido feito um trabalho de conscientização com os professores a respeito das adaptações do estudo para cada aluno, para poder fazer as adaptações necessárias do currículo." (P6)

"Nós temos na biblioteca livros adaptados em braile. O campus tem o tradutor de braile, tem de Libras." (P7)

"A acessibilidade curricular e didática a gente está aprendendo ainda, porque até para orientar, fazer esse currículo adaptado, fazer com que esse currículo adaptado se efetive com o aluno, para que o aluno realmente consiga avançar, acho que ainda precisamos evoluir muito." (P8)

Os relatos acima nos mostram a experiência de sucesso do Campus e a necessidade que a escola seja responsável pela escolha de atividades e conteúdos mais adequados ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes, considerando suas potencialidades e necessidades. Segundo Mantoan (2003):

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (MANTOAN, 2003, p. 97).

A afirmação de P5 também nos dá a mesma percepção dos demais, mas acrescenta a necessidade da observação da didática que tem sido utilizada:

"Porque a curricular a gente já teve todo esse processo de adaptação e aconteceu. Agora, a didática é o mesmo material. Vamos distribuir os livros, são os mesmos para todo mundo. A forma de trabalhar em sala de aula. Não digo todos, mas a maioria das vezes, sim, é igual para todo mundo." (P5)

O Decreto nº 9.099/2017, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, estabelecendo no artigo 25, que o MEC adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência. No entanto, pela narrativa de P5 não ocorre o cumprimento do estabelecido no Decreto quanto a acessibilidade. Também o PDI, já analisado nesta pesquisa, destaca entre as diretrizes do IFES, promover a adaptação de materiais didático-pedagógicos visando à acessibilidade para atendimento aos discentes com necessidades educacionais específicas.

É necessário criar condições para a permanência do público-alvo da Educação Especial na Instituição, adaptando materiais didáticos e melhorando a acessibilidade, tanto no que se refere à estrutura física quanto à humana. Neste sentido, Damasceno (2010, p. 87) descreve que:

[...] fica esclarecido que a dificuldade de implementação de Projetos Pedagógicos que priorizem o convívio entre as diferenças no mesmo espaço escolar, para além das justificativas históricas, encontram hoje reforço nas ações vigentes, sejam nas práticas pedagógicas de profissionais ou nas estruturas organizacionais tão heterônomas quanto o sistema que os impele a esse estado.

Para o atendimento dessas orientações normativas, devemos considerar os desafios enfrentados pela Educação Profissional visando assegurar as condições necessárias de aprendizagem e a profissionalização das pessoas com deficiência.

Ao analisar a finalidade da Lei nº 11.892/2008 para a formação profissional, percebemos que o governo se propõe a preparar o ambiente com todos os arranjos necessários para ofertar a Educação Profissional, e, assim, formar o cidadão em todas as dimensões para o trabalho. Contudo, a Lei não pode ficar somente no papel, ela precisa ser transformada em ação nas instituições de ensino, como assinala Frigotto:

Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola (FRIGOTTO, 2007, p. 16).

Quando perguntados sobre a disponibilização de profissionais e materiais necessários para o público-alvo da Educação Especial que cursam a Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre tivemos as seguintes narrativas:

"Sei que o IFES/Campus de Alegre disponibiliza materiais e profissionais, mas com certa lentidão, porque demanda contratação, a gente busca através de algum edital, tem um tempo a ser cumprido, mas ainda é mais rápido que a questão da infraestrutura, seja ela, através do servidor, do processo de comunicação, em mostrar essa necessidade de tornar público e acessível, às vezes, coisas mínimas. Tipo, o tamanho da letra daquele documento, a condição da verbalização, a forma de fazer o seu discurso para um público maior, na apresentação de slides. Isso é com muito pesar que eu falo, porque ainda agindo com tudo que reza a lei, ainda precisamos trabalhar sob a condição de convencimento. Esse tempo de convencimento demanda esforço, imposições naquilo que é necessário." (P3) (grifo nosso).

"Nós temos aqui no campus um acompanhamento direto dentro de sala de aula. Tem um acompanhamento com AEE, que tem todo o material adaptado. Agora, é uma quantidade razoável? Acho que ainda não. Quantos são os alunos que podem vir? Se tivéssemos no ano que vem, 2020, com mais alunos com o que nós temos hoje nós não daríamos conta." (P7)

"Eu acho que a gente, em termos estruturais, para atender os alunos, está bem. Por exemplo, a gente não tem nenhum aluno cego, mas a gente tem toda uma estrutura para atender o aluno que chega aqui, em termos de materiais. Os demais também. Profissionais ainda não. Acho que a gente precisa de profissionais que sejam da Instituição. Hoje a gente tem profissionais contratados por meio de bolsa, de edital, ou por meio de processos de dispensa. A gente tem a profissional da área de Libras, temos a de braille, mas aquela que acompanha o aluno com deficiência, por exemplo, mental, o AEE, a gente não tem." (P8) (grifo nosso).

É relatado por P3 a necessidade do convencimento de alguns profissionais no exercício de suas atividades para atendimento ao processo de inclusão. Nesse sentido, o pensamento de Adorno (1995) corrobora para a reflexão:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

P8 expõe a necessidade de profissionais efetivos, justificando que a contratação temporária prejudica o processo de inclusão no IFES/Campus de Alegre.

A Legislação garante a necessidade de profissionais como revisores de texto em braille, transcritores e intérpretes de Libras, mas considerando as peculiaridades da formação no Ensino Profissional, reforçamos que é indispensável uma equipe multidisciplinar efetiva para atendimento do público-alvo da Educação Especial em garantia ao acesso dessas pessoas ao ensino com equidade.

Quando P8 ressalta a importância do professor de AEE efetivo, entendemos que a eficácia das ações do NAPNE está diretamente relacionada a presença deste profissional, pois é a partir do AEE juntamente com o núcleo, composto por uma equipe multidisciplinar, que se poderá garantir o ensino e a aprendizagem para a formação profissional em uma modalidade de Ensino Técnico Integrada ao Médio, propiciando assim, a inclusão social por meio da qualificação, que poderá favorecer o acesso ao mundo do trabalho e/ou prosseguimento dos estudos.

Ainda, na narrativa de P8, observamos o uso de um termo ultrapassado "[...] *deficiência mental* [...]", que demonstra a falta de atualização e conhecimento no assunto, resultando em preconceito e discriminação para com o público-alvo da Educação Especial. Quanto a essa questão da reprodução da sociedade marcada por preconceitos, trazemos a contribuição de Adorno:

[...] para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo (ADORNO, 1995, P. 170).

Para Damasceno (2010), a exclusão é resultado de arbitrariedades impostas, em que determinado grupo é subjugado em detrimento de outro, gerando, portanto, a barbárie. Observamos ser recorrente na fala dos participantes a necessidade do convencimento e da sensibilização para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Trazemos mais uma vez a contribuição de Damasceno para reflexão:

“[...] o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar aquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável minoridade”. (2006, p. 45).

Ao construir estratégias pedagógicas para a inclusão escolar, a Instituição de Ensino também está fomentando uma reflexão quanto à necessidade do respeito à diversidade, algo que vai se refletir na construção de uma sociedade mais justa e emocionalmente saudável. Por isso, a escola precisa considerar as necessidades individuais e adaptar sua estrutura, de acordo com as necessidades de cada estudante, respeitando seu ritmo de aprendizado.

Ampliando a discussão sobre as estratégias pedagógicas no IFES/Campus de Alegre, para P3 estão falhas *"tendo conhecimento dos estudos da maneira como as coisas estão estabelecidas em papel, estão longe do ideal"*. As narrativas de P6 e P8 nos faz refletir sobre a necessidade da união e envolvimento de todos para o alcance do objetivo comum.

"É necessário acompanhamento integral do aluno, tanto da família quanto dos professores, do NAPNE e da gestão, professor AEE. Acaba sendo um trabalho muito conjunto. É como um quebra-cabeça. Se faltar uma dessas peças, pode ser que não funcione da forma que tem que funcionar. Eu acho que a visão prioritária da gestão também é fundamental para o cumprimento das atividades." (E6)

"Eu acho que essas estratégias precisam melhorar. Acho que a gente tem que ter um grupo, uma equipe mais coesa no que se refere a esse público, para que a gente consiga alcançar mais esses alunos. A gente tem que evoluir ainda." (P8)

Todos na escola precisam estar imbuídos na garantia da aprendizagem de todos os estudantes, também do público-alvo da Educação Especial, pois garantir acesso e participação somente, não é inclusão, as leis já fazem isso. Segundo Costa (2007, p. 47) um projeto educacional democrático e inclusivo não se realizará com base apenas em textos legais, mas principalmente como decorrente da implementação de políticas públicas de educação, formação de profissionais da educação e da autorreflexão crítica por parte dos indivíduos.

Ao relatar a importância das estratégias pedagógicas, P7 traz sua experiência em sala de aula:

"As estratégias são necessárias e eu posso falar como experiência docente. Enquanto eu não me conscientizei de que precisava adaptar as minhas atividades para um aluno, que era entendido como aluno da educação inclusiva, esse aluno não avançou. Então além da necessidade real de adaptação, tem também a necessidade de uma mudança de postura docente, porque se o docente der a aula sem adaptações e um outro profissional, por exemplo, AEE fazer a mudança e adaptar, só isso não garante. Tem que garantir a mudança dentro de sala de aula, a mudança do olhar. Eu penso que nós estamos caminhando, a instituição está se adaptando, está mudando o prédio, mudando a estrutura, mudando o material didático, o governo está fazendo leis, mas se não mudar o humano que está dentro da sala de aula, só isso não funciona, não resolve." (P7) (grifo nosso).

A afirmação de P3, também nos dá a mesma percepção da resposta de P7, quanto a sensibilização do profissional:

"Precários. Eu não posso negar. Então a gente precisa ainda, cada vez mais, trabalhar sobre essa questão da sensibilização dos professores e capacitação na nossa área, para que sejam atingidos, não só professores, outros grupos também precisam com urgência serem capacitados para isso." (P3) (grifo nosso).

As compreensões descritas pelos sujeitos da pesquisa se assemelham em algum momento com Crochík (2005):

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo. (CROCHÍK, 2005, p. 42).

A lógica econômica transforma os indivíduos em objetos, deixando de contribuir para a transformação da sociedade através da educação, tendo em vista, receberem uma formação para a reprodução e não para a autonomia de consciência, livre e responsável. Segundo Damasceno (2010, p. 21) a formação possível, sob a lógica capitalista burguesa, não dota os indivíduos do domínio do conhecimento e da capacidade de reflexão, uma vez que torna a escola instrumento da indústria cultural.

Em outras palavras, políticas que não consideram o indivíduo como um ser criativo, dotado de sentimentos, mas somatiza todos os seus investimentos na formação somente para o mercado capitalista, acabam por dificultar a construção de uma cultura inclusiva e democrática, e a efetivação da perspectiva emancipatória da educação.

4.2.3 Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre

Buscando o atendimento das orientações das normativas legais e considerando a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho como um ganho econômico, iniciou-se um longo processo de formulação de políticas públicas institucionais para garantia do ingresso do público-alvo da Educação Especial na Rede Federal de EPT, inicialmente esse processo deu-se por meio do Programa TEC NEP:

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 prazo representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, pela histórica exclusão social desse segmento da população. (BRASIL, 2010).

Assim, o programa TEC NEP deu início ao movimento de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional, visando a inserção desse público nos cursos de formação de Nível Técnico e Tecnológico nas Instituições Federais de EPT.

Entre as ações do TEC NEP, destaca-se a implantação dos NAPNEs nas Instituições da Rede Federal de EPT, pois segundo Nascimento e Faria (2013, p. 20), o NAPNE era e é o principal locus de atuação do processo de inclusão no âmbito interno das Instituições Federais.

O NAPNE do IFES/Campus de Alegre é composto por servidores de diversas áreas, que trabalham no desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos. Sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE, P3 narra a história do Núcleo dentro do Campus apontando diversas ações desenvolvidas:

"O NAPNE vem passando por etapas. Quando tudo começou, nós desenvolvíamos ações do tipo sensibilização, boletins, nós tínhamos participações de falas em reuniões, trazíamos muito mais pelo lado da sensibilização do que propriamente uma capacitação, isso foi porque nós não tínhamos alunos. Com o passar do tempo, os alunos começaram a ingressar e o NAPNE deixou de focar só na sensibilização, para fazer algo mais, quando possível, com antecedência ou, então, ações pontuais. Atuava também com cursos de formação dentro da área da deficiência visual e surdo-cegueira, convidando a comunidade escolar para fazer parte disso. Aí a instituição, no que lhe cabia, também investiu verbas para que houvesse essa capacitação, trazendo professores para capacitar esse público interno e externo, do Instituto Benjamin Constant. Nós também tivemos instrutores do Instituto Luis Braile, como parceiros nessa capacitação. Então o NAPNE atuou como promotor desses cursos juntamente com a administração da instituição. Hoje o NAPNE está focado nessas outras instâncias que eu já manifestei, mas também atuando mais incisivamente em reuniões, emitindo pareceres, compondo conselhos, atuando diretamente dentro das reuniões pedagógicas. Então vejo o NAPNE mais participativo ainda, além de outras atividades, de assessoramento, acompanhando esses processos de inclusão dentro da instituição. Isso tem sido muito positivo, porque graças à manifestação do NAPNE, nós temos alcançado contratações de servidores, professores substitutos. Então atuou sensibilizando, atuou divulgando, atuou formando e está atuando na representação e consultoria, assessoria à direção de ensino atualmente. Então vejo o nosso NAPNE bastante participativo. Ele não está apenas como um figurante dentro da instituição." (P3)

As narrativas de P3 são confirmadas pelos demais sujeitos da pesquisa, com ênfase na formação e capacitação dos professores e no recebimento e acompanhamento dos estudantes.

"Uma das principais ações que eu penso de importância do NAPNE é a formação dos professores no início de período, porque aí a gente acaba trabalhando com eles o público que eles estão recebendo e quais são os alunos que eles vão ter naquele período letivo, são feitas ações de formação, a gente vai construir o PEI para que ele consiga durante o ano atender com qualidade os alunos público-alvo da Educação Especial. Tem outras ações paralelas a isso, de conscientização, divulgação, de empatia, para que as pessoas se coloquem no lugar do outro. São diversas ações que vão sendo promovidas [...]." (P1)

"O NAPNE aqui na escola hoje é fundamental a gente receber esses alunos, também os alunos com problemas de ansiedade, emocionalmente abalados. Eu acho que eles estão fazendo um trabalho ótimo." (P2)

"O atendimento que o NAPNE faz aos alunos individualizado, eles estruturam plano de estudo, eles procuram saber como está a nota dos alunos, o que você está precisando, como está sendo o acompanhamento. Procuram saber, se envolvem com as famílias. O contato direto com o aluno é muito providencial. Ele acontece realmente, esse contato direto com ele de querer saber como ele está, de como melhorar." (P5)

"A primeira ação do NAPNE é acompanhar o aluno que seja percebido alguma necessidade específica, a fim de investigar essa necessidade e encaminhar esse aluno para os profissionais de competência. As outras ações são a divulgação do próprio núcleo, do atendimento educacional especializado, no ato da matrícula dos alunos, entre os familiares e de um modo geral, a oferta de cursos, oficinas. Ter um núcleo que atende e que desenvolva ações que vão beneficiar esse público-alvo contribui muito para a Educação Profissional." (P6)

"O NAPNE no nosso Campus, eu acho que ele é uma referência. O NAPNE tem um papel importantíssimo. O primeiro papel é o papel de aproximação, de aconchego, porque esses alunos, mesmo sendo adolescentes, eles ainda são muito inseguros, você tem um mundo fechando portas. Então quando chega a uma instituição grande como essa, se você não tiver um núcleo que abraça esse aluno, o resultado é sempre evasão. Então o primeiro papel eu acho que do NAPNE é esse papel social. O segundo é de dar condição e garantia para que o ensino se efetive e aí nós estamos tendo total. (...) Então nós temos alunos que estão sendo atendidos fora da sala de aula no contra turno, o professor também adaptando as suas atividades com o apoio do NAPNE. Você tem um NAPNE se formando fora da instituição, capacitando os nossos docentes. Então o papel do NAPNE é fundamental. Acho que nós estamos de parabéns com o NAPNE que existe aqui." (P7)

As narrativas acima, nos dão a dimensão das ações realizadas pelo NAPNE no IFES/Campus de Alegre, na perspectiva inclusiva e de sua importância para os estudantes público-alvo da Educação Especial que adentram a Instituição.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, ao tratar da Educação Especial ressaltava que o grande avanço para a considerada década da educação seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, estabelecendo como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais nos diferentes níveis de ensino.

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001)

P8 apresenta compreensão distinta de P1 e P7, quanto ao encontro de estudantes assistidos pelo NAPNE no IFES/Campus de Alegre, enquanto P8 vê o encontro com restrição por achar que esses estudantes ficam em evidência, os demais veem de forma positiva, onde um incentiva o outro a não desistir diante das barreiras.

"Esse ano foi feito, o encontro dos alunos atendidos. Eu tenho algumas restrições contra esse momento, porque eu acho que esse momento acaba evidenciando um pouco os alunos. Eu acho que os alunos têm que estar em eventos que eles estejam todos juntos, com todos." (P8)

"[...] um encontro dos alunos para que um possa incentivar o outro a não desistir diante das barreiras." (P1)

"O NAPNE esse ano fez uma coisa muito interessante que os outros NAPNEs não fizeram que são os encontros, então fazer com que esse aluno se entenda dentro dessa realidade, aceite, porque a partir do momento em que ele aceita, tudo flui. Então o NAPNE fez esse encontro com os alunos e foi muito positivo, porque depois desse encontro os alunos começaram a buscar o NAPNE." (P7)

Com o aumento das matrículas do público-alvo da Educação Especial, a escola é desafiada a se organizar a favor de um movimento que significa o estudante estar matriculado na escola realizando as atividades escolares, a partir de suas características individuais, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2002). De acordo com os relatos acima, esses encontros objetivam a conscientização dos estudantes de sua capacidade, sendo sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação, desmistificando o conceito de incapacidade trazido pela sociedade e muitas vezes reforçado pela própria escola.

Verificamos que a educação inclusiva se apresenta como possibilidade emancipatória, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática para todos, uma vez que busca a aceitação da diversidade, considerando as subjetividades e o reconhecimento das diferenças inerentes a humanidade. É preciso reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelo público-alvo de Educação Especial são resultados da organização das escolas e dos métodos de ensino utilizados. Em consonância com essa análise, Ainscow (2009) afirma que:

[...] as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 2009, p.14).

Não deixamos de abordar a preocupação de P8, quanto a importância do convívio entre todos os estudantes, uma vez que ao proporcionar convivência entre estudantes, com e sem deficiência, estamos oportunizando o estreitamento de relações interpessoais entre todos e, ainda, a aceitação das diferenças individuais com vistas à inclusão escolar e social.

Devemos compreender o estudante não apenas como um indivíduo submisso às imposições legais e ritualísticas, mas uma pessoa em processo de crescimento, revestido de sentimentos e emoções, com necessidades a serem satisfeitas, especialmente a de ser visto e compreendido como ser humano. Para P7, essa tem sido uma realidade nas ações do NAPNE no IFES/Campus de Alegre "*[...] O NAPNE tem um papel importantíssimo [...] o papel social, que é aquele que traz o aluno, abraça e faz com que ele entenda que ele pode, que ele consegue e vai vencer todos os desafios e que todo mundo tem desafios. O papel de aproximação, de aconchego, porque esses alunos, mesmo sendo adolescentes, eles ainda são muito inseguros [...]. Então quando chega em uma instituição grande como essa, se você não tiver um núcleo que abraça esse aluno, o resultado é sempre evasão [...].*"

P1 também compartilha desse entendimento: "*Tem outras ações [...] de conscientização, de empatia, para que as pessoas se coloquem no lugar do outro.*" Nesse contexto, Batalloso (2011) nos orienta que devemos:

Optar pelo ser humano em vez de optar pelo aluno, optar pela pessoa e não pelos seus papéis ou suas máscaras, optar pelas suas circunstâncias ou singularidades especiais significa entender que o componente principal de toda ação de educar é, antes de mais nada, ajudar, estimular, acompanhar, animar, criar o ambiente adequado para que os seres humanos aos quais servimos cresçam, se desenvolvam, amadureçam e se tornem autônomos, no mais amplo sentido do termo (BATALLOSO, 2011, p. 36).

A afirmação de P5 também nos dá a mesma percepção da resposta de P7 e P1 quanto ao atendimento dos estudantes:

"Procuram saber, se envolvem com as famílias. O contato direto com o aluno [...] acontece realmente, de querer saber como ele está, de como melhorar, o olhar carinhoso, o olhar atento, o fazer o menino ter o sentimento de pertencer. Eu acho que isso é muito importante, porque eu penso que o ser humano, por mais tudo que ele tenha, se no local onde ele está, de estudo, de trabalho, de família, de amigos, se ele não tiver o sentimento de pertencimento a aquele lugar, nada faz sentido para ele. Então eu penso que de tudo que se trabalha, de tudo que se faz no caso no NAPNE, desenvolver sentimento de pertencimento, de "eu estou aqui, eu estou sendo olhado, eu estou sendo cuidado, eu tenho pessoas que vieram por mim, eu tenho colegas de escola", do meu ponto de vista, isso é mais importante do que qualquer conhecimento que ele possa levar da escola." (P5)

O questionamento de Santos (2003) nos faz refletir sobre o sentimento de não pertencimento à escola por parte do público-alvo da Educação Especial e ratifica a narrativa de P5:

[...] Como garantir uma sociedade democrática quando a situação escolar dos futuros cidadãos, situação esta que constitui enorme parte de suas vidas e, portanto, de sua formação como seres humanos, não lhes permite viver, na própria pele, com um mínimo de consistência, essas próprias relações democráticas? Como formar um

profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? (SANTOS, 2003, P. 84)

A formação, realizada pelas escolas, deve objetivar um fim que vai além do trabalho, enquanto emprego, suas ações devem contemplar a todos, garantindo o respeito as suas especificidades. No que se refere ao público da Educação Especial, uma educação para o acolhimento de sua deficiência e o desenvolvimento de sua sensibilidade, com o intuito de que essa pessoa não renuncie à sua diferenciação em indivíduo (COSTA, 2005, p. 39).

A sensibilização demonstrada na narrativa abaixo é resultante de um trabalho desenvolvido com significado de autonomia e resistência a modelos preestabelecidos. Essa autonomia deverá estar presente em todo o processo escolar inclusivo, também em seus autores.

"A sensibilização da comunidade escolar, para que olhe para essa pessoa com empatia mesmo, para tentar se colocar no lugar, para tentar quebrar as barreiras que possam existir sejam arquitetônicas, didáticas ou curriculares. Eu penso que as ações desenvolvidas pelo NAPNE têm sido nesse sentido de quebrar barreiras, todas as barreiras que precisar, arquitetônicas, didáticas e curriculares, atitudinais e por aí vai." (P1)

Quanto à necessidade de a escola desenvolver suas práticas com vistas à inclusão de seus estudantes, Damasceno nos dá a sua contribuição:

[...] na sociedade da homogeneização viver experiências significa fugir ao padrão dominante, a possibilidade de vivê-las aponta para a superação de uma escolarização baseada em modelos aprisionadores. Viver e trocar experiências significa muito além do simples convívio. Viver experiências possibilita descortinar um mundo cheio de novos sentidos, de novas ideias (DAMASCENO, 2006, p. 175).

O autor nos revela um caminho tomando como base a troca de experiências de modo a descortinar um mundo com mais significados e que poderá oportunizar a superação de uma educação que segrega e que exclui o público-alvo da Educação Especial.

No tocante aos desafios do NAPNE na implementação das ações de inclusão no IFES/Campus de Alegre, P6 aponta a falta de recursos:

"Um desafio muito grande é a falta de recursos. É um desafio que não é especificamente do NAPNE. Ele é de todo o sistema. Acaba refletindo no NAPNE. Fazer com que realmente a educação inclusiva seja vista como prioridade. Eu acho que é a maior dificuldade do NAPNE, conseguir essa visão das pessoas." (P6)

Sabemos que alguns elementos são essenciais para que o NAPNE atenda ao propósito pelo qual foi instituído, como recursos financeiros e contratação de profissionais para formação de uma equipe multidisciplinar. Quanto a uma orientação normativa que não

garante os recursos financeiros e humanos para sua implementação e assim torna ineficiente no processo de emancipação, Adorno destaca que:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação as quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação (ADORNO, 2012, p. 43).

Também, com relação aos principais desafios do NAPNE na implementação das políticas públicas de inclusão no IFES/Campus de Alegre, novamente é destacado pelos sujeitos da pesquisa a necessidade da sensibilização dos profissionais.

"Acho que o principal desafio do NAPNE ainda está nessa sensibilização, porque as demais coisas são resolvidas a partir da sensibilização. Se você não está sensível a isso, se você não está convencido de que o outro, da existência do outro e das suas necessidades, você não valoriza, não consegue priorizar. Eu não digo que não se exerça, mas priorizar isso como política necessária de implementação na instituição." (P3)

"Então eu penso que o maior desafio que eles têm é se fazer ouvir para que se execute o que eles propõem. Eles conseguem atingir o aluno pessoalmente e fazer com que ele se sinta seguro, se sinta cuidado, mas fazer com que o didático aconteça realmente acho que é uma coisa que depende não só deles, mas dos outros que também compõem todo esse núcleo que é a educação. Por isso que eu falo que o maior desafio do NAPNE é se fazer ouvir, é se fazer ver, para que os outros acatem e coloquem em prática. Por que os outros não acatam e colocam em prática, muitas vezes? Porque eu acho que falta respeito, e olha que nós estamos falando de mestres e doutores." (P5)

"É primeiro a questão de a instituição compreender, estudar mais sobre Educação Especial, capacitar os servidores. Eu acho que o principal desafio é a gente entender o que é, quem é o público, e essa capacitação eu acho que é essencial." (P8)

A inclusão tem que se dar por todos, sem distinção. Não podemos dizer que é função somente do pedagogo ou do professor, ou somente do diretor. Todos têm que ser e estar envolvidos, desde o ingresso desse estudante na escola, na permanência e saída com sucesso.

Temos como desafio do NAPNE e equipe gestora da Instituição, na implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão, tanto as demandadas pela legislação, quanto as que são desenvolvidas pelo próprio Instituto, o envolvimento de todos da comunidade escolar, uma vez que, o Núcleo depende de todos os servidores, professores e técnicos, para êxito nas atividades propostas.

O desenvolvimento das ações necessárias para efetivação da inclusão, assim como as responsabilidades advindas por essas demandas devem ser um compromisso de todos os profissionais do âmbito educacional. Assim, como Damasceno e Costa acreditamos que:

Somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores e demais servidores. Assim, os

indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana, reconhecendo-a não como característica que apenas diferenciam os indivíduos, mas como essência da natureza humana, desenvolvendo assim a tolerância e aceitação no coletivo social (DAMASCENO; COSTA, 2008, p. 8).

Os autores nos fazem refletir que a convivência no ambiente escolar, precisa também ser uma cultura do reconhecimento, do reconhecer o outro, do olhar atento e sensível a sua necessidade, de suas capacidades e limitações, conscientizando que as diferenças, colaboram com o desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos. Assim, compreendemos que não basta discutir a exclusão, mas é urgente a necessidade de ações sistemáticas e contínuas indispensáveis para que a inclusão seja uma realidade em nossas escolas e na sociedade como um todo.

Outro desafio quanto a inclusão do público-alvo da Educação Especial elencado por P7 é o rompimento da tradição de políticas instituídas.

"São muitos, porque você romper com tradições é muito difícil. Por exemplo, nós estamos em uma educação técnica para alguns cursos que visualmente, você acha que algumas necessidades específicas não dão conta. Então pensar "será que nós temos condição de ter um operador de máquinas que tenha uma característica de uma educação inclusiva?" Ai os preconceitos surgem todos, mas o nosso curso técnico em agropecuária é tão abrangente, então o aluno pode, de repente, não ter condição de desenvolver aquela habilidade no motoserra, mas ele tem outras, por exemplo, na produção vegetal. Fazer com que as regras do jogo mudem é muito difícil. Eu acho que esses são os desafios, de romper com a tradição das políticas que já foram instituídas. Eu acho que isso é um desafio muito grande." (P7)

A discussão sobre inclusão educacional está em pauta a mais de duas décadas e ainda hoje encontramos resistência por parte de muitos no ambiente escolar em debater sobre o assunto. Conforme Damasceno (2006, p. 129): "Ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais [...]".

É necessário que o NAPNE esteja em constante diálogo com os professores e demais profissionais quanto ao desenvolvimento de estratégias mais adequadas para atender as demandas trazidas pelo público-alvo da Educação Especial, contando com o apoio da gestão do Campus.

Entendemos que devem ser oportunizados momentos para que esses profissionais possam refletir e socializar as suas práticas, proporcionando condições para que barreiras atitudinais, pedagógicas e físicas existentes frente à inclusão sejam derrubadas, proporcionando a garantia efetiva dos recursos necessários à aprendizagem dos estudantes. Parafraseando Adorno (2012, p. 11): "[...] quanto mais a educação procura se fechar ao seu

condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente”.

Diante das práticas e estratégias pedagógicas utilizadas no IFES/Campus de Alegre, quanto à promoção da inclusão do público-alvo da Educação Especial, citadas pelos sujeitos da pesquisa, constatamos uma grande responsabilização do NAPNE no planejamento e desenvolvimento das ações de implementação das políticas públicas da educação voltadas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial, podendo resultar em uma nova modalidade de segregação, proporcionando a discriminação no ambiente escolar, uma vez que, todos devem estar comprometidos com o processo de inclusão educacional.

Compreendemos como sinaliza Rosa (2011), que esse entendimento pode ser reflexo do modo como se conduziu a Ação TEC NEP, focando somente o NAPNE como responsável por todo o processo de inclusão no IF, desconsiderando a responsabilização das principais instâncias formuladoras e deliberativas das políticas nos Institutos Federais, sejam os gestores e o Conselho Superior. A esta análise, o autor acrescenta: "muitas instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções ao NAPNE e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas" (ROSA, 2011, p. 79).

Quando perguntados se consideram o IFES/Campus de Alegre inclusivo P1 e P2 afirmaram que sim.

"Sim, considero, porque a gente tem feito tudo para garantir isso, desde as barreiras arquitetônicas, que são um desafio pelo perfil do Campus, até as questões didáticas, questão estrutural de pessoas, de espaço físico. Eu considero que sim. Tem muita coisa para melhorar, mas está bom." (P1)

"Considero. Eu acho que a gente tem, às vezes, melhorar na questão que a gente perdeu o aluno com deficiência, mas muita deficiência motora, dificuldades maiores mesmo. Talvez, nisso que a gente teria que melhorar, mas eu vejo o IFES bem inclusivo." (P2)

Segundo Costa (2004), “a sociedade contemporânea vive um momento cultural favorável à inclusão social e escolar das minorias historicamente excluídas das instâncias sociais e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva”.

P2 considera o IFES/Campus de Alegre inclusivo, mas repete a fala de um estudante com deficiência que foi perdido, a expressão perdido se refere a transferência para outra escola em função das dificuldades encontradas para frequentar o curso técnico integrado ao médio, "*mas muita deficiência motora*", ou seja, P2 atribui o insucesso a dificuldade do estudante, mas reconhece que a Instituição precisa melhorar, posto que, a escola não pode enxergar as pessoas com deficiências como incapazes, estando sempre em situação de maior

desvantagem, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação.

Ainda, em se tratando do exposto por P2, podemos entender que sua fala reflete sobre a estrutura organizacional do Campus no acolhimento das diversidades de seu público. Em consonância com essa análise, Damasceno (2010, p. 37), afirma que é indispensável "uma ressignificação de práticas de maneira a descolar a instituída adaptação dos estudantes à escola para a instituinte adaptação da escola aos estudantes".

Diante da expressão de P2 e da contribuição do autor, consideramos que ao IFES/Campus de Alegre fica o desafio para que a inclusão do público-alvo da Educação Especial não seja apenas uma perspectiva, mas uma prática, cabendo a Instituição a transformação do contexto escolar e suas diferentes esferas, para que atenda aos anseios de uma aprendizagem significativa que contemple a individualidade de seu público.

Compreendemos que o apoio da gestão e seu comprometimento com a melhoria do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial é fundamental para o desenvolvimento das ações.

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

P5 diverge dos demais, para ele o IFES/Campus de Alegre não é uma escola inclusiva.

"Não, porque eu penso que isso começou de pouco tempo para cá, até porque eu acho que a sociedade, a comunidade, sempre vê o IFES como "uma escola para rico". Eu penso que a sociedade não tem a visão do IFES de uma escola que abraça. Posso estar equivocada, mas eu penso que não." (P5)

Entendemos que o questionamento apresentado impulse o IFES/Campus de Alegre a uma reflexão de suas práticas quanto a inclusão, buscando a ruptura de conceitos, concepções e práticas hegemônicas que se voltam predominantemente a adaptação, a qual para Damasceno (2010, p. 23) significa: "[...] uma adesão acrítica e irreflexiva a modelos e padrões presentes nas ideologias dominantes das sociedades de massa".

Portanto, a ausência da equiparação de oportunidades, do reconhecimento e atendimento das diversidades acabam por satisfazer o que é proposto pela cultura dominante da organização social, alicerçados em bases discriminatórias e excludentes.

Prosseguindo com as análises, os demais participantes consideram que o Campus tem avançado, sendo parcialmente inclusivo.

"Sim e não. Sim, porque nós estamos a frente comparado a outros campi. O nosso NAPNE funciona a muito tempo. Nós demos um jeito de garantir que o nosso aluno com necessidade específica tivesse o apoio dentro de sala. Nós demos um jeito, mas não dada a característica da instituição. Uma fazenda com prédios antigos e que demandam de adaptações. Então existem espaços dentro da nossa Instituição que não permite a inclusão. Eu acho que ainda não é totalmente inclusivo, mas ele está caminhando." (P7)

"Eu acho que o IFES está se firmando, está caminhando, mas eu não acho ainda que é, por exemplo, 100% inclusiva. Acho que a gente está caminhando e que a gente quer crescer e evoluir nesse sentido, mas te dizer que hoje ela é, não sei, acho que a gente tem que melhorar ainda." (P8)

"Parcialmente. Eu vejo que há uma intenção de ser, mas não ainda, acho que também é hipocrisia pensar que seremos na totalidade, porque nós o tempo todo estamos sendo transformados, o tempo todo estamos tendo novos servidores que precisam de capacitação, precisam também passar por esse processo de sensibilização, que precisam também ter a sua prática com esse olhar inclusivo. O tempo todo isso é uma mutação. Não posso ficar com essa falsa impressão de que nós seremos uma instituição plenamente inclusiva." (P3)

"Eu acho que está caminhando. Já deu grandes passos para esse caminho, mas ainda faltam algumas questões a serem resolvidas, mas eu penso que nunca nenhuma instituição vai ser completa, porque na medida em que nós vamos atendendo as necessidades que já existem, vão surgindo outras que vão demandar outras posturas, outros desafios." (P6)

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Viegas e Carneiro (2003, p.7) sustentam que os Institutos Federais devem subsidiar suas ações a partir do reconhecimento de que se vive:

Em um país de tantas e tão grandes desigualdades sociais, a inclusão no campo da Educação Profissional do aluno com deficiência supõe a priorização de vagas nos Centros de Educação Profissional das redes públicas, mas supõe, sobretudo, a ampliação dos espaços de presença do aluno com deficiência nas instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Tecnológica. Estas instituições terão, certamente, um papel estratégico fundamental, como centros de referência em cada Estado, no campo de uma Educação Profissional onde caibam todos (VIÉGAS;CARNEIRO, 2003, p. 7).

Para uma escola inclusiva faz-se necessária uma formação continuada de seus profissionais, adequação curricular, projetos pedagógicos que contemplem a acessibilidade e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica buscando a emancipação de todos os seus estudantes, com vistas a uma educação mais humana e inclusiva.

[...] uma ressignificação de práticas de maneira a descolar a instituída adaptação dos estudantes à escola para a instituinte adaptação da escola aos estudantes.

Allan Damasceno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discorreu sobre as políticas públicas de educação inclusiva e as interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no IFES/Campus de Alegre. Investigamos como as concepções e ações político-pedagógicas de inclusão são afirmadas no atendimento às demandas do público-alvo da Educação Especial, numa Instituição de Educação Profissional, buscando compreender como se dá a interface entre essas duas modalidades de ensino.

A institucionalização, em 2000, de uma política pública de inclusão nacional a partir do Programa TEC NEP, na Rede Federal de EPCT, inaugurou um novo momento para a educação nas Instituições Federais de Educação Profissional. Entre os princípios que norteiam a proposição dessa ação destaca-se a igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania, ressaltando o papel da inclusão como agente para a reestruturação social. Assim, o Programa e mais tarde Ação TEC NEP busca a efetivação de direitos sociais e a garantia do cumprimento da legislação na convergência entre as modalidades da Educação Profissional e da Educação Especial.

Na articulação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica com outras políticas públicas é observado no Documento Base, que a Educação Profissional deve estar:

[...] comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007).

Quanto a adaptação, Adorno (1995) ao falar da indústria cultural, enquanto estratégia criada para uniformizar as pessoas, afirma que muitas barbáries foram feitas, injustiças cometidas e direitos retirados, usando a inteligência humana para destruição, alegando-se trabalhar para o bem da humanidade.

No entanto, a partir desse momento, através da Ação TEC NEP, vemos a política do Governo Federal quanto a Educação Profissional tomando outra direção, o fator econômico que até então era o princípio que movia seu fazer pedagógico, a partir de então, o foco desloca-se para a qualidade social. O pensamento de Damasceno (2006) coaduna com essa política:

Esse movimento é valioso uma vez que essa resignificação aponta para a possibilidade de modificarmos outras instâncias sociais que também apresentam a mesma lógica da exclusão, como por exemplo, a formação para e pelo trabalho (DAMASCENO, 2006, p. 34).

De acordo com Nascimento, Florindo e da Silva (2013), “a exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em Cursos Técnicos e Tecnológicos das Instituições de Educação Profissional”, mas os pesquisadores ressaltam que a Rede Federal de EPCT, vem passando por um processo de expansão oportunizando condições a muitos que desejam ingressar em seus cursos.

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional historicamente voltadas para a Educação Profissional e para o desenvolvimento econômico, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social - tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações (MEC, 2010). Para Martins (2001) a:

Inclusão escolar de educandos com necessidades especiais é um fenômeno que ganha força nos dias atuais. Apesar de já ser uma realidade em alguns países e expressar um processo de desenvolvimento educacional, ainda enfrenta muitas barreiras em nosso país, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito. Tais barreiras serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade (MARTINS, 2001, p. 28).

Um sistema educacional inclusivo deve acolher a todos os estudantes independente de suas características, interesses e necessidades; deve constituir-se na e para a diversidade, orientando-se por valores éticos mobilizadores do respeito aos direitos humanos, da acessibilidade plena e do reconhecimento e valorização da diversidade (BRASIL, 2008).

A inclusão prevê que as Instituições de Ensino devam se transformar para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. Sendo ratificado pela narrativa de Damasceno (2006, p. 55) “a educação para a diversidade implica que a escola é que deverá se preparar para dar conta da educação dos indivíduos com deficiência”. É a escola que se modifica para que o estudante obtenha êxito na aprendizagem e adquira conhecimento.

Garantir esse direito implica que a escola seja reestruturada a partir de uma nova cultura, pois a concepção de uma educação inclusiva precisa estar assegurada por todos os que atuam direta ou indiretamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Essa nova perspectiva se baseia no reconhecimento da diferença como característica inerente ao ser humano e na compreensão que o nível de autonomia da pessoa depende, em grande parte, das barreiras apresentadas pelo ambiente. Segundo Facion (2008, p. 118) não é o estudante que deve adaptar-se à escola, mas sim, é esta que deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade. Nessa perspectiva Ainscow destaca que:

[...] é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornarem-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos (AINSCOW, 2002, p. 20)

Diante do exposto podemos afirmar que os impactos da deficiência podem ser acentuados ou atenuados, de acordo com o contexto social no qual a pessoa está inserida e seu nível de autonomia passa a depender, em grande parte, das barreiras apresentadas pelo ambiente. O governo só garantirá efetivamente, políticas inclusivas, quando suas ações contemplar todos os envolvidos com o processo educativo, ou seja, suas ações oferecerem condições física e humana quanto à aprendizagem de todos.

Sabemos que a verdadeira educação não colabora com ações que fomentam e sustentam a exclusão, que não contribuem para a desbarbarização. Reconhecemos que somente a criação de Leis não é suficiente para humanização das pessoas, é necessário a conscientização para a aceitação do diferente. Assim, a Educação Profissional deve garantir não somente o acesso, mas também as condições necessárias para que a inclusão aconteça de fato. Cunha (2011) destaca que:

Reconhecer a Educação Profissional numa perspectiva inclusiva, como sinônimo de dignidade humana, significa, pois, pensar a educação de uma forma mais abrangente, para além da adaptação burguesa, levantando questionamentos sobre como os processos de ingresso, aprendizagem e avaliação estão sendo concebidos nesse espaço (CUNHA, 2011, p. 79).

Nesses termos, procuramos refletir sobre a trajetória da Educação Profissional e sua interface com a Educação Especial, na consecução do processo inclusivo no IFES/Campus de Alegre, considerando a influência da concepção mercadológica e competitiva no Ensino Profissional.

Entendendo que caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFES/Campus de Alegre proporciona a autorreflexão crítica para a superação da escola tradicional e homogênea por uma escola emancipada e aberta a todos, extinguindo quaisquer práticas que levem à barbárie.

Ressaltamos que as análises evidenciadas neste estudo não tiveram a intenção de apontar os problemas existentes na implementação das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva no IFES/Campus de Alegre, mas, sobretudo, procuramos demonstrar que precisamos avançar na busca de soluções para os problemas encontrados e especialmente na garantia do atendimento ao público-alvo da Educação Especial. É nesse sentido, que se fazem necessários estudos e pesquisas: para fortalecer as discussões que avancem no acesso, permanência e saída com êxito desse público.

Para atender aos objetivos e questões de estudo desta pesquisa foram estabelecidas previamente três categorias de estudo, sendo usadas para análise e discussão dos dados, nesse sentido, seguem nossas considerações:

I - Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o público-alvo da Educação Especial:

✓ A legislação garante os direitos, mas é necessário que as pessoas façam com que esses direitos sejam atendidos, a Lei não pode ficar somente no papel, ela precisa ser transformada em ação nas Instituições de Ensino, pois a escola só será inclusiva com a participação de todos, estudantes e profissionais da educação. Adorno (2012, p. 116) nos ajuda a refletir sobre a dissonância existente entre as orientações normativas e as práticas cotidianas no âmbito escolar “Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso”. Para não correr o risco da volta de práticas preconceituosas, o IFES/Campus de Alegre tem refletido sobre a Legislação existente e produzido outras para efetivação de uma inclusão na educação objetivando a superação da barbárie de exclusão do público-alvo da Educação Especial, historicamente colocado à margem da condição humana, e dos direitos de cidadania.

✓ Alguns impedimentos para o acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial podem vir dos recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade não disponibilizados ou da falta de profissionais para o apoio qualificado. Percebemos que é uma preocupação do IFES/Campus de Alegre a

adequação das práticas pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional, sendo necessário que toda a comunidade escolar esteja preparada para essas mudanças de paradigmas e oferecer aos professores e demais profissionais condições para lidar com tal realidade. O Campus tem se esforçado para suprir essas necessidades para atendimento desse público.

✓ Foi apresentado entre os desafios para implementação das políticas públicas de inclusão no Ensino Médio Integrado a falta de recurso financeiro, uma vez que, a Rede Federal de EPT estabelece as normas a serem cumpridas, mas não disponibiliza os recursos financeiros necessários para que suas próprias Unidades as coloquem em prática.

✓ O PDI do IFES, em atendimento ao que determina a Lei nº 10.098/2000, estabelece que a Instituição deve promover a acessibilidade das pessoas com deficiência, no entanto, na maioria dos relatos são apresentadas as características do Campus e seu tempo de criação em justificativa a falta da acessibilidade arquitetônica em algumas salas e laboratórios. Ainda, em relação aos desafios, também foi apontado por vários participantes o não envolvimento de alguns profissionais no processo de inclusão para atendimento desse público.

✓ Quanto ao serviço de AEE as narrativas mostram a sua importância no trabalho realizado juntamente com o núcleo, na garantia do ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial para a formação profissional em uma modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Médio, propiciando assim, a inclusão social por meio da qualificação, que poderá favorecer o acesso ao mundo do trabalho e/ou prosseguimento dos estudos.

II - Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre

✓ Nos documentos analisados e citados pelos sujeitos da pesquisa (PDI, Regimento Interno, Estatuto, ROD, Resoluções e outros) o IFES demonstra planejar uma educação que orienta seu público para uma autorreflexão crítica, que permite ao estudante ver o mundo com olhar próprio, pensando a partir do seu entendimento. “É a saída dos homens de sua autoinculpável minoridade, que aprisiona o ser humano em uma pseudoliberalidade” (ADORNO, 1995, p. 169). Também, sobre as diretrizes que se

voltam para o atendimento das demandas educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, identificamos nesses mesmos documentos institucionais, medidas em atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

✓ Verificamos que alguns profissionais de forma autônoma e emancipada têm sido capazes de identificar as demandas educacionais e pedagógicas do público-alvo da Educação Especial e de se mobilizar para adequar as estratégias de ensino em atendimento as demandas de aprendizagem de seus estudantes, o que revela também a sua sensibilidade para o acolhimento das diversidades humanas presentes na turma, mas faz-se necessário uma sensibilização de todos os profissionais quanto à diversidade apresentada pelos estudantes do IFES/Campus de Alegre.

✓ Entre os relatos quanto à acessibilidade e as estratégias usadas na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, identificamos a nomeação de uma Comissão pela Direção do IFES/Campus de Alegre para um trabalho conjunto com os professores e em colaboração com outros profissionais da Instituição na construção do currículo adaptado para o público-alvo da Educação Especial. Entendemos que esse exercício de apoio e de trabalho colaborativo potencializa a criação de oportunidades de aprendizagem não somente para esse público, mas para todos os estudantes, além de estimular o professor na prática de ensinar, considerando a diversidade de seu público. As narrativas nos mostram a experiência exitosa do IFES/Campus de Alegre e o quão necessário é que o sistema de ensino deixe de ser mero executor de currículos determinados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades e conteúdos mais adequados ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes, considerando suas potencialidades e necessidades, como preconiza o artigo de nº 59 da LDB/96 ao afirmar que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

✓ Em diversas narrativas, aparece novamente a falta de interesse de alguns profissionais, em querer se envolver com o processo de inclusão no IFES/Campus de Alegre. Não basta a Instituição elaborar normas quanto as políticas de inclusão se o próprio servidor não tomar a decisão de querer participar. É necessário desenvolver ações para conscientização que o atual momento da educação está fundamentado no acolhimento do outro, para tanto, devem ser consideradas no processo de inclusão

escolar, a sensibilização e o reconhecimento por parte dos professores e demais profissionais quanto a diversidade de seus estudantes, também a sua autonomia e emancipação ao exercerem suas práticas educativas com vistas a perceberem e a superarem os desafios postos à organização de escolas inclusivas. Essa possibilidade de promover diferentes estratégias de escolarização para o atendimento da diversidade é próprio de pessoas emancipadas.

III - Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFES/Campus de Alegre.

✓ Essas ponderações sobre a necessidade constante de atualização e de formação continuada dos profissionais envolvidos no processo educacional confirmam um comprometimento do NAPNE com a melhoria do atendimento aos estudantes e dos serviços ofertados pela equipe, no entanto, demonstra também a necessidade de um maior comprometimento de toda a gestão na capacitação continuada de todos os servidores em relação ao atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Faz-se necessário uma formação continuada que permita aos profissionais tornarem-se reflexivos e críticos, para que ultrapassem as práticas de ensino uniformes e reprodutoras de modelos pedagógicos, provocando uma ruptura do ensino tradicional, admitindo viver experiências no cotidiano escolar, com os estudantes e suas demandas de aprendizagem, que leve ao desenvolvimento humano e social.

✓ Foram enumerados vários cursos de capacitação ofertados pelo NAPNE com apoio da Direção do Campus no aporte financeiro, para o público interno e externo, voltados para a educação inclusiva, não deixando de ser revelado também o desinteresse de grande parte dos servidores em realizarem os cursos, ou seja, nem todos estão sensíveis a inclusão do público-alvo da Educação Especial. O exposto revela a indiferença de alguns servidores do Campus quanto a existência de um projeto inclusivo, o que dificulta um trabalho em equipe envolvendo todos os profissionais da escola, o que é também imprescindível para o desenvolvimento de ações exitosas no processo inclusivo.

✓ Os relatos nos mostram que o NAPNE tem como desafio a implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão, tanto as demandadas pela legislação, quanto as que são desenvolvidas pelo próprio Instituto, o envolvimento de todos da

comunidade escolar, uma vez que, o Núcleo depende de todos os servidores, professores e técnicos, para êxito nas atividades propostas. No ambiente escolar é preciso reconhecer o outro, o olhar atento e sensível à sua necessidade, de suas capacidades e limitações, conscientizando que as diferenças colaboram com o desenvolvimento pleno das potencialidades de todos. Assim, compreendemos que não basta discutir a exclusão, mas é urgente a necessidade de ações sistemáticas e contínuas indispensáveis para que a inclusão seja uma realidade em nossas escolas e na sociedade como um todo.

✓ Diante das práticas e estratégias pedagógicas utilizadas no IFES/Campus de Alegre quanto a promoção da inclusão do público-alvo da Educação Especial, citadas pelos sujeitos da pesquisa, constatamos uma grande responsabilização do NAPNE no planejamento e desenvolvimento das ações de implementação das políticas públicas da educação voltadas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial, podendo resultar em uma nova modalidade de segregação no ambiente escolar, uma vez que, todos devem estar comprometidos com o processo de inclusão educacional: diretorias, coordenadorias, equipe pedagógica, professores e demais servidores. Reconhecemos a importância do NAPNE nos Institutos Federais, mas não se deve delegar somente ao Núcleo a responsabilidade pela inclusão do público-alvo da Educação Especial, toda a Instituição deve estar envolvida no fazer acontecer a inclusão na Educação Profissional.

Considerando essas análises numa perspectiva de inclusão social, definida como princípio que fundamenta a Educação Especial, identificamos que o compromisso de todos os sujeitos envolvidos nas organizações públicas de ensino, deve ser intensificado em ações de políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial no sistema educacional.

Diante das observações elencadas, penso que continua a necessidade da promoção de espaços de formação, sejam em cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras, entre outros, com vistas ao desenvolvimento da postura crítico-reflexiva exigida no atendimento à diversidade dos estudantes seguindo os princípios de acesso equânime, fomentando a cultura colaborativa. Com relação a essa formação, Damasceno (2006, p. 60) nos afirma que:

Para tal, faz-se necessário uma formação para além da apropriação de técnicas e recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes, considerando que, a educação, segundo Adorno, “não a assim chamada modelagem

de pessoas [...] mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...] mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Esperamos que as reflexões suscitadas nesta pesquisa colabore com novos estudos para a produção de conhecimento acerca da temática, pois o desejo é contribuir para que a educação inclusiva torne-se um projeto real comum em todas as Instituições de Ensino, produzindo justiça e equiparação de oportunidades entre os seres humanos.

Apesar das dificuldades relatadas pelos participantes com relação a inclusão do público-alvo da Educação Especial no IFES/Campus de Alegre, uma Instituição de Ensino Profissional, muitos consideram o Campus inclusivo, que acolhe a pessoa com deficiência e que busca minimizar as barreiras encontradas. Concluimos parafraseando os sujeitos da pesquisa: "*[...] porque nós o tempo todo estamos sendo transformados, o tempo todo estamos tendo novos servidores que precisam de capacitação, precisam também passar por esse processo de sensibilização, que precisam também ter a sua prática com esse olhar inclusivo [...]*", reconhecemos que o caminho a ser percorrido ainda é longo e que o Campus tem muito a construir com vistas a se tornar uma escola de fato mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Educação e Emancipação, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- _____. **Educação para emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- _____. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O ensaio como forma. Notas de Literatura I. (Tradução de Jorge M. B. Almeida). São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Brasília: UNESCO, 2009. (p. 12 - 26). FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.).
- _____. **Processo de Inclusão é um processo de aprendizado**. Entrevista concedida ao Centro de Referência Mário Covas. 1999.
- ALMEIDA, Ney L. T. *Educação Pública e Serviço Social*. IN Revista Serviço Social e Sociedade nº 63. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, Jolinda de Moraes. A Assistência Estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública. IN Serviço Social em Revista. V.5. Londrina, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, S.P.: Papyrus, 2016.p.17-34.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3 ed. rev e ampl. SP: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Josemeire de Omena. O Elo Assistência e Educação: Análise Assistência/Desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. Dissertação de Mestrado. Recife, 2003.
- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, p. 157-203, 2014.
- BATALLOSO, Juan Miguel. Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BEHRING, E.R.; BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca Básica de Serviço Social: v.2)

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOBBIO, Norberto, 1909- *A era dos direitos / Norberto Bobbio*; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOOTH, Tony, e Mel AINSCOW. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª Edição. Edição: UNESCO/CSIE. 2011. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº. 11, de 9 de dezembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: //portal.mec.gov. Acesso: 09.12.2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso: 07.01.2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso: 07.01.2019.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 ago.1946.

_____. Decreto nº 44.236, de 01 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília, DF, 1958.

_____. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais. Brasília, DF, 1960.

_____. Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, DF, 1973.

_____. Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 abr.1997.

_____. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. Decreto nº 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. Guatemala: 2001.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jul.2004.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto nº 6.215 de 26 de dezembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, revoga o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 - Planalto. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/lei/113005. Acesso: 30.01.2019.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. IBGE. Cidades, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso: 07.11.2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 27 dez.1961.

_____. Lei nº 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 República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: camara.leg.br/legin/fed. Acesso: 13.02.2019.

_____. Lei nº 7.423, de 17/12/1985. Revoga a Lei nº 5.465, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, 1985.

_____. Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 17 nov.1993.

_____. Lei nº 10.098, de 2000. **Normas Gerais e Critérios para acessibilidade às pessoas com deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação, aprovado em 10/01/ 2001.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Planalto. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/ lei/11892](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/11892). Acesso: 28.01.2019.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei.htm. Acesso: 11.01.2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Planalto. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/ lei/11892](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/11892). Acesso: 28.01.2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), MEC, 2015.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711 de 29/08/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e dá outras providências. Disponível: camara.leg.br/.../lei/.../lei-13409-28. Acesso: 21.02.2019.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional: indicações para a ação:** a interface Educação Profissional/Educação Especial. Brasília: MEC//SEESP, 2003

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 10. 436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678 de setembro de 2002.** Aprova o projeto

da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 555 de 05 de junho de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa TECNEP: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência- Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007. Portal do MEC. Disponível em portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso: 28.04.2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso: 15.12.2019.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010**, “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: [//portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso: 09.12.2018.

_____. Nota Técnica N°055/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, 2013.
BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf. Acesso: 02.03.2019.

BRASIL. Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Brasília, 2003.

_____. Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: portal.mec.gov.br/docmam/pdf. Acesso: 22.03.2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 nov.1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso: 28.04.2019.

_____. Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. C. Nac. de Educação. Câmara de Educ. Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso: 28.01.2019.

_____. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante - Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 2006.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

_____; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, 2012.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2014. **Educação Profissional e Tecnológica: Proposições em Rede.** Brasília. Disponível em http://proposta_Conif_maio_2014.pdf>. Acesso: 09.12.2018.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação e teoria crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, Eduff, 2005.

_____. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais:** políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

COSTA, V.F.; DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva:** sociedade, cultura e formação. In. DAMASCENO, A.; PAULA, L.L; MARQUES, V. (orgs). Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, M. I. **Políticas públicas e docência na Universidade**: novas configurações e possíveis alternativas. Formatos Avaliativos e concepção de docência. Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. p. 69-91. Campinas, SP. 2005

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva**: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____. Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S.R.O., **O Ensino médio integrado à Educação Profissional**: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In.

FRIGOTO, G. (org.) *Educação e Crise do trabalho*: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1998.

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

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea*. IN Educação e Sociedade. CEDES, nº8. São Paulo: Cortez, 1981.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, E.L; MULLER, M.T. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. Senac, 2004.

GOMES, H.S.C. **Os modos de organização e produção do trabalho e a Educação Profissional**: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E.L;

Índice de Alfabetismo Funcional - **Inaf Brasil 2018 - Ação Educativa**. Disponível em Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso: 10.02.2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019/2-2024/1)**. Alegre, 2019.

_____. **Estatuto do IFES**. Disponível em: www.ifes.edu.br/institucional/706-estatuto-do-ifes. Acesso: 03.10.2018.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

_____. Oficina Abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 1, n.1, p.51-63, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, v. 27, n. 41, p. 61-79, 2011.

_____. Deficiência Múltipla e educação no Brasil. Discurso e Silêncio na história dos sujeitos. Campinas. Autores Associados, 1999.

_____. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 24-34, 2001.

_____. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Educação Profissional e desenvolvimento territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2014.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

_____. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. In: PRIMEIRA REUNIÃO DO CICLO DE PALESTRAS PARA A DISCUSSÃO DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO. 2008. Brasília. Brasília: [s.n], 2008.p. 1-22.

MANDELLI, Mariana. Treino de cães-guia vai ganhar normas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 abri. 2010. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,treino-decaes-guia-vai-ganhar-normas>. Acesso: 23.02.2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

MARGON, S. MARQUES, V. E NAIFF, D. **Acessibilidade Física do Aluno com Deficiência Visual no Ensino Agrícola**. In. DAMASCENO, A. PAULA, L. L, MARQUES, V. (Orgs.) **Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas**. RJ, EDUR, 2012.

MARTINS, L. A. R. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 10, n. 55, p. 28-34, 2001.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARSHALL, A. princípios de economia. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*: Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Dante Henrique. *Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*. IN: *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

_____. **Políticas públicas para a Educação Profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades**. In OLIVEIRA, R. *Jovens, Ensino médio e Educação Profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MULLER, M.T. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; MARTINS, I. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, A. A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. *Inter Science Place: revista científica internacional*, ano 4, n. 18, jul./set. 2011.

_____; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação Profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília, 2013.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, de 13 de dezembro. 2006

PADILHA, A. M. L. - **“Ensino Inclusivo”:** uma expressão incorreta - Educação Especial - Temas contemporâneos em questão. *InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. – v. 1, n. 1. Campo Grande, MS: A Universidade, 1995.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In PUCCI, Bruno (org) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

RAMOS, M. **O novo Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p. 19-27, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 113-128, jul./dez., 2002. Acessado em 02/07/2018.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (orgs.) **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

SANTOS, K. S. **A Política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura na rede Municipal de educação de Vitória da Conquista – BA**. 2012. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

SANTOS, K. S. Novos referenciais cognitivos e normativos para a política nacional de Educação Especial no Brasil. Rev. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. V 10, n 16, 2014.

SANTOS, Livia Maria Monteiro et al. Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional: Concepções e ações político-pedagógicas. 2016.

SOARES, A. M. D. **Política Educacional e Configurações dos Currículos em Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90**: regulação ou emancipação. 251 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2003.

SPOSATI, A. de O. et al. Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: uma questão em análise. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHUGURENSKY, D. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: O cruzamento da pedagogia e da política pública In: SILVA, Luiz Heron. Século XXI:Qual conhecimento? Qual Currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

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

UNESCO. 1968. A educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, CORDE, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/pdf>. Acesso: 05.09.2018.

VIEGAS, C.M.C.; CARNEIRO, M.A. Educação Profissional: indicação para a ação: a interface entre a Educação Profissional/Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, 2014. Disponível em: Acesso em: 04.05.2019.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

APÊNDICE A – Questionário

Senhor (a),

Este questionário se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, objetiva-se colaborar com a coleta de informações que possibilite caracterizar os sujeitos da pesquisa acerca de aspectos acadêmicos e profissionais. Por gentileza, solicitamos o preenchimento das questões, pois serão necessárias para a viabilidade da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome ou pseudônimo:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de Nascimento:

Naturalidade:

2. FORMAÇÃO:

Ensino Médio:

() Formação Geral

() Curso de Formação Profissionalizante. Qual?

Ensino Superior:

Bacharelado. Qual?

Licenciatura. Qual?

Durante sua graduação, você entrou em contato com disciplinas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Sim? Qual ou quais?

Não

Pós-Graduação:

Especialização. Qual?

Mestrado. Qual?

Doutorado. Qual?

Capacitação:

Você participa ou participou de cursos de aperfeiçoamento, seminários, congressos, eventos voltados para a inclusão do atendimento do público-alvo da Educação Especial?

Não Sim. Qual ou quais?

Promovido por qual instituição?

3. Cargo

Qual é seu cargo no IFES/Campus de Alegre?

Professor (a). De qual disciplina?

Técnico Administrativo. Qual é sua função?

Antes do IFES/Campus de Alegre, você teve experiência profissional em Instituição de Ensino?

Não Sim. Quanto tempo?

4. Função

Qual função você ocupa na instituição? Há quanto tempo?

Descreva as atribuições da função assumida:

Agradecemos sua colaboração!



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

APÊNDICE B - Entrevista

Este projeto intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, objetiva caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFES/Campus de Alegre. Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo o questionário e uma entrevista semiestruturada acerca de aspectos acadêmicos e sua atuação profissional no que se refere à Educação Especial e Educação Profissional. O uso deste questionário tem por objetivo coletar dados para posterior análise sistematizada com intuito de contribuir com o lócus da pesquisa, assim, é considerado um instrumento fidedigno de investigação, por isso solicitamos que preencha cuidadosamente. Desde já agradecemos sua contribuição.

1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1.1. O que você entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?
- 1.2. O que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?

- 1.3. O que você pensa sobre a definição legal do público-alvo da Educação Especial restrito ao grupo das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- 1.4. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito do Ensino Médio Integrado?
- 1.5. A respeito da legislação que prevê o atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da Educação Especial, o que você pensa a respeito desse serviço?
- 1.6. Você conhece alguma(s) previsão(ões) legal(is) sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Qual(is)?

2. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFES/CAMPUS DE ALEGRE

- 2.1. Você conhece algum(ns) documento(s) oficial(is) produzido(s) pelo IFES que contemple(m) a inclusão do público-alvo da Educação Especial? Qual(is)?
- 2.2. O que você pensa sobre o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 2.3. Quais ações político-pedagógicas você observa no que se refere à garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado no IFES/Campus de Alegre?
- 2.4. Considerando a sua função/posição na estrutura institucional, quais são as maiores dificuldades do IFES/Campus de Alegre na inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 2.5. O que você pensa sobre a acessibilidade (arquitetônica, curricular, didática, entre outras) no IFES/Campus de Alegre?
- 2.6. Você tem conhecimento sobre a disponibilização pelo IFES/Campus de Alegre, de profissionais e materiais necessários ao atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial que cursam o Ensino Médio Integrado? O que você pensa sobre isso?
- 2.7. O que você pensa sobre as estratégias (didático-pedagógicas, curriculares, entre outras) necessárias para o cumprimento dos objetivos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?

3. INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PAPEL DO NAPNE NO IFES/CAMPUS DE ALEGRE

- 3.1. O que você pensa sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE? Pode citar algumas?
- 3.2. Dentre as ações desenvolvidas pelo NAPNE, qual(is) você considera com impacto(s) mais evidente(s) para a formação do estudante no Ensino Médio Integrado?
- 3.3 O que você pensa sobre os principais desafios do NAPNE na implementação das políticas públicas de educação voltadas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 3.4. Considerando a sua função/posição na estrutura institucional, você pensa que o NAPNE dispõe de uma equipe em quantitativo suficiente e com condições adequadas para o atendimento da demanda do público-alvo da Educação Especial?
- 3.5. Você considera o IFES/Campus de Alegre, uma Instituição Educacional inclusiva?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este projeto intitulado **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interface entre Educação Especial e Educação Profissional no IFES/Campus de Alegre**, objetiva avaliar as ações político-pedagógicas previstas pelo IFES/Campus de Alegre para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação e dispositivos legais institucionais.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo ao questionário e a uma entrevista semiestruturada acerca de aspectos acadêmicos e sua atuação profissional no que se refere à Educação Especial e Educação Profissional.

Ao fazermos uso de **aplicação de questionário e entrevista semiestruturada** pode ser que você se sinta constrangido(a). No entanto, o pesquisador se compromete a tomar todos os cuidados para que não ocorram constrangimentos durante o desenvolvimento das atividades citadas.

O orientador Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno e o orientando José de Mello Sobreira Filho, Mestrando do PPGEA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhuma despesa e também não dará direito a nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada e o pesquisador se compromete a manter os dados da

pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa.

Se após o consentimento de participação você quiser desistir de sua permissão, o(a) senhor(a) tem total direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Rua Benjamim Barros, nº 195, Centro, Alegre-ES**, pelos telefones **28 99940-6765** ou pelo endereço eletrônico jose.sobreira@ifes.edu.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFES, Avenida Rio Branco, nº 50, Bairro Santa Lúcia, CEP: 29.056-255 – Vitória – ES, telefone (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____, confirmo que o pesquisador José de Mello Sobreira Filho me explicou os objetivos da pesquisa e minha forma de participação, bem como os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados. As alternativas para minha participação também foram discutidas e recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após ter lido e compreendido este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

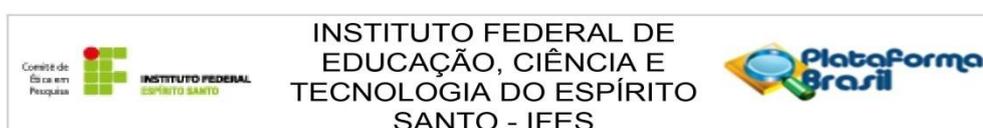
Data: _____/_____/_____

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS DE ALEGRE

Pesquisador: JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18848819.2.0000.5072

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

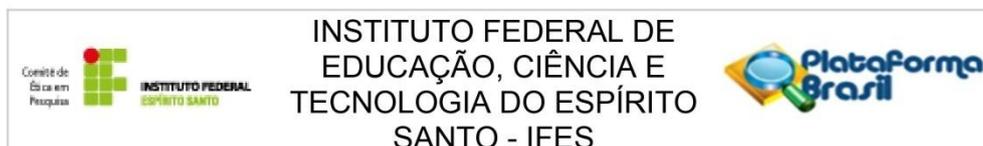
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.652.289

Apresentação do Projeto:

Considerando indispensável o debate a respeito da interlocução das modalidades de ensino, Educação Especial e Educação Profissional, essa pesquisa, com intenção de contribuir para a construção de uma escola com princípios e propostas próprias à transversalidade dessas modalidades, se propõe estudar a interface entre Educação Especial e Educação Profissional em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) - Campus de Alegre, e nesse cenário, o que existe(m) de proposta(s) quanto as concepções e ações político pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes - Campus de Alegre. Esse projeto tem como objetivos: Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes – Campus de Alegre; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes - Campus de Alegre, observando as diretrizes que são voltadas para o atendimento desse público, considerando os objetivos da Educação Especial e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; conhecer as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo Ifes – Campus de Alegre no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação; avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50	CEP: 29.056-255
Bairro: Santa Lúcia	
UF: ES	Município: VITORIA
Telefone: (27)3357-7518	Fax: (27)3331-2203
	E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 3.652.289

Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Ifes – Campus de Alegre, no atendimento ao público alvo da Educação Especial.

De acordo com o pesquisador, esse trabalho justifica-se pela necessidade e pela possibilidade de se discutir o compromisso social do Ifes - Campus de Alegre, diante dos desafios e possibilidades que as ações garantidas pela Legislação proporcionam na vida dos estudantes com necessidades educacionais especiais e assim analisar a aplicabilidade das normas, metodologias, diretrizes e políticas públicas inerentes à educação inclusiva na Educação Profissional integrada ao ensino médio, considerando que todos sem exceção, têm direito a escolarização e socialização.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes – Campus de Alegre.

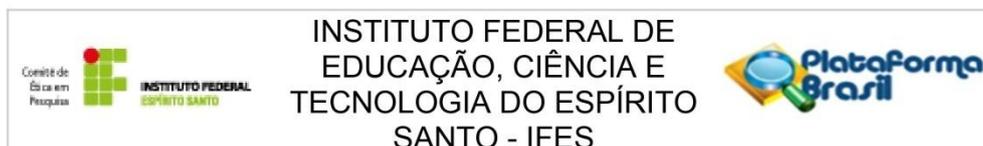
Objetivo Secundário:

- Analisar o PDI do Ifes - Campus de Alegre, observando as Diretrizes voltadas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Conhecer as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo Ifes – Campus de Alegre no atendimento ao público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação;
- Avaliar os impactos das concepções político pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE do Ifes – Campus de Alegre, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos o pesquisador aponta: "Uma pesquisa sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, poderá apresentar risco aos participantes, o constrangimento em participar da pesquisa, mas o pesquisador se compromete a tomar todos os cuidados para que não ocorra constrangimentos durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo que após o consentimento de participação a pessoa quiser desistir de sua permissão, tem total direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo." A respeito dos benefícios, o pesquisador afirma "Consideramos indispensável o debate a respeito da interlocução dessas modalidades, Educação Especial e Educação Profissional, a partir da

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 3.652.289

caracterização das concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes - Campus de Alegre, com intenção de contribuir para a construção de uma escola com princípios e propostas próprias sobre a transversalidade da Educação Especial em relação à Educação Profissional Integrada. Em vista disso, faz-se urgente colocar em evidência a relação instaurada entre essas duas modalidades da Educação, para a construção de uma Educação Profissional Inclusiva."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo apresenta como questão central as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e sua interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional no Ifes - Campus de Alegre. Com a finalidade de obter informações suficientes ao desenvolvimento do estudo e atingir os objetivos e questões que foram propostos para esta pesquisa, os procedimentos metodológicos serão: análise documental, entrevistas semi-estruturadas e questionário.

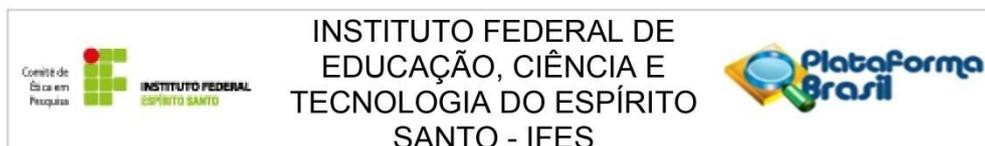
São participantes desse estudo 8 servidores do Ifes - Campus de Alegre, que ocupam cargos de gestão e membros do NAPNE. Serão procedimentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada para a obtenção dos dados. Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa será utilizado um questionário.

Serão analisados documentos legais para a Educação Especial, educação inclusiva e educação profissional e os documentos emitidos pelo Ifes na perspectiva, assim, serão abordados seu Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno do Ifes - Campus de Alegre, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Resoluções.

A aplicação do Questionário visa conhecer a relação existente entre os respondentes e o tema inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional.

A transcrição e a análise dos dados coletados por meio dos procedimentos descritos seguirão a organização e a sistematização do material por categorias de análise, conforme as proposições dos objetivos e na perspectiva da Teoria Crítica, ou seja, serão discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido, a partir das reflexões de Theodor Adorno e de

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 3.652.289

seus comentadores, especialmente Damasceno.

Assim, pretende-se utilizar como categorias para análise:

- Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-Alvo da Educação Especial;
- Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ifes - Campus de Alegre;
- Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no Ifes - Campus de Alegre.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto - devidamente datada e assinada (pelo pró-reitor de pesquisa e pós-graduação);

Carta de anuência - devidamente datada e assinada (pela diretora do campus Alegre);

TCLE - de acordo com o previsto nas resoluções vigentes.

Recomendações:

Não se aplicar.

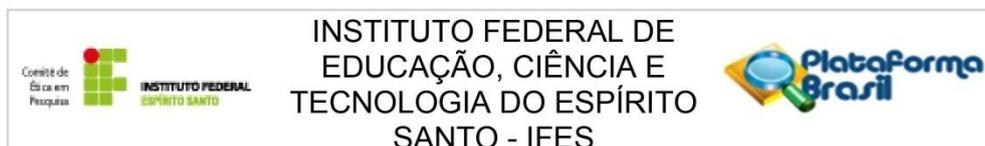
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A única pendência apontada no parecer consubstanciado anterior foi devidamente sanada pelo pesquisador.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1379203.pdf	10/09/2019 13:44:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	10/09/2019 13:43:36	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/09/2019 13:43:06	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	06/09/2019 15:33:50	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/09/2019 15:30:38	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	06/09/2019 15:22:56	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
 Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.056-255
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 3.652.289

Ausência	TCLE.pdf	06/09/2019 15:22:56	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
Outros	Declaracao_Qualificacao.pdf	02/08/2019 16:05:14	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	02/08/2019 15:47:13	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	31/07/2019 16:50:18	JOSE DE MELLO SOBREIRA FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 21 de Outubro de 2019

Assinado por:
MARIA CAROLINA DA SILVA PORCINO DE OLIVEIRA
 (Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
 Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.056-255
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br