



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli

**A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em
um cenário de contradições**

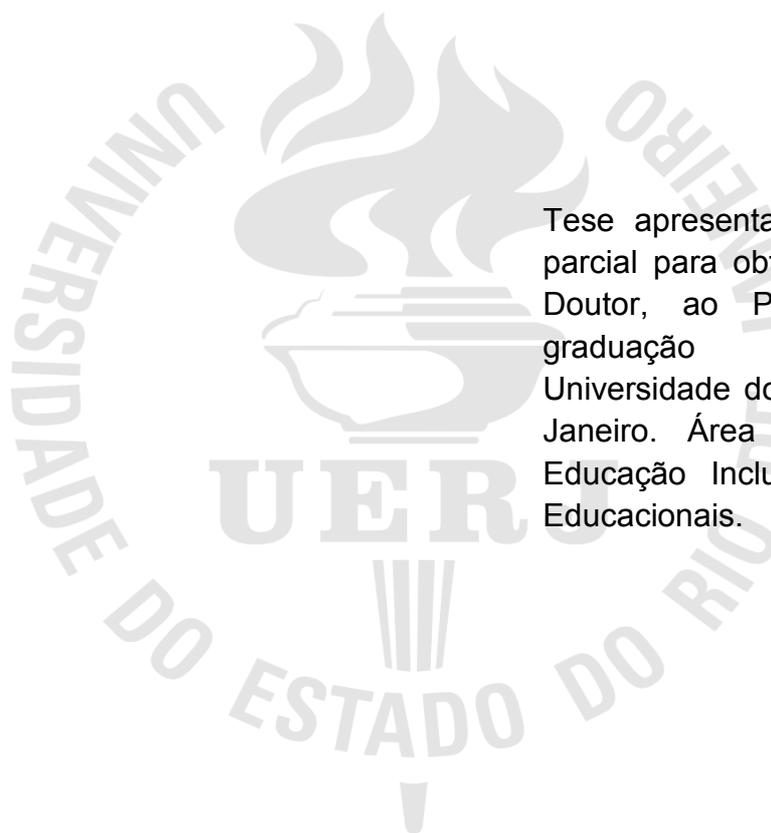
**“Um estudo de caso sobre a implementação da política
de inclusão para alunos com deficiências na rede de
ensino Faetec”**

Rio de Janeiro
2010

Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli

A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de
contradições

“Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para
alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Glat

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F656	Fogli, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos.
	<p>A dialética da inclusão em educação : uma possibilidade em um cenário de contradições “um estudo de caso sobre a implementação de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec” / Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli. - 2010. 173 f.</p>
	<p>Orientadora: Rosana Glat. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p>
	<p>1. Professores de educação especial - Formação – Teses. 2. Educação especial – Teses. 3. Inclusão em educação – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
dc	CDU 376.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli

**A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade num cenário de
contradições**

**“Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para
alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor(a) ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Educação
Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 15 de dezembro de 2010

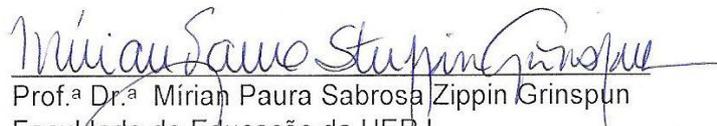
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ



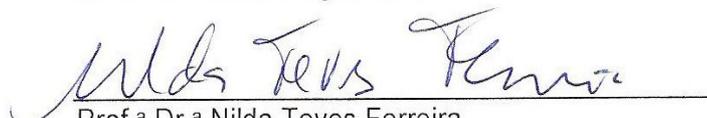
Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo de Faria
Faculdade de Educação da UERJ



Prof.^a Dr.^a Miriam Paura Sabrosa Zippin Grinspun
Faculdade de Educação da UERJ



Prof.^a Dr.^a Valdelucia Alves da Costa
Faculdade de Educação da UFF



Prof.^a Dr.^a Nilda Teves Ferreira
Faculdade de Educação da UFRJ
Universidade Gama Filho UGF

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Aos profissionais da Educação que se aventuram a participar do desafio de pensar caminhos para o processo de inclusão em educação.

AGRADECIMENTOS

Conjugar a produção de uma tese com os diferentes papéis sociais que exerço – professora, gestora, pesquisadora, filha, mãe e mulher... – é uma atividade desafiadora que só foi possível com a contribuição de muitas pessoas, que estão presentes nos diversos setores da minha vida. Portanto, tenho muitos agradecimentos a fazer e, ainda assim, sei que corro o risco de não conseguir contemplar a todos nas palavras que seguem. Deixo o meu agradecimento especial:

A DEUS, fonte de todas as minhas realizações, conquistas e inspirações.

À Francisca Freire dos Santos (in memoriam), minha avó, que me ensinou a importância da educação. Sua presença não pode ser mais vista, nem seus risos ouvidos, porém, no silêncio, sua existência sempre continuará presente em mim.

À Brenda Fogli, sentido de minha vida, pelos laços espirituais e de amor que nos unem. Obrigada filha pela compreensão e carinho. Por entender as minhas ausências e as horas perdidas de lazer...

Aos meus pais, Expedito Cordeiro dos Santos e Zânia Cordeiro dos Santos, sempre presentes em minha vida. Verdadeiros alicerces em todos os momentos da minha existência. Modelos de integridade moral, de coragem e fé. E aos novos complementos de família, Benjamin e Margareth.

Ao Marcelo Fogli pelo suporte, amizade e carinho, pela paciência e tolerância, e por estar presente apesar das adversidades, persistindo em me apoiar incondicionalmente.

À minha irmã Ana e ao meu cunhado Jorge — que, em muitos momentos, estiveram ao lado de minha filha, suprimindo a minha ausência. Penha e Fernanda Freitas, minha família que escolhi.

À Prof.^a Dr.^a Rosana Glat – por seu olhar atencioso à minha trajetória acadêmica e pelas parcerias firmadas ao longo de nossas jornadas de trabalho; pelo exemplo de dignidade, competência, seriedade e simplicidade – cuja capacidade de escuta e os conhecimentos próprios de um pesquisador “humanizado” permitiram as redefinições necessárias à execução desta pesquisa.

À Prof.^a Sarah Couto Cezar por ajudar a construir a história da educação especial no Brasil e por mantê-la viva, por lutar pelos direitos da pessoa com deficiência, por contribuir com sua riquíssima experiência e simplicidade na concretude desta pesquisa.

À Banca Examinadora pela aceitação imediata em participar de minha defesa e pela disposição em contribuir com as discussões.

À Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa por suas mediações sempre instigantes e enriquecedoras, que se fizeram presentes desde a especialização, sendo co-responsável pelos rumos da minha vida acadêmica. Agradeço pelo incentivo expresso ao dividir comigo parte do seu reconhecido brilhantismo intelectual; pela pertinência de suas colocações; por sua capacidade de compreensão; pelo apreço, confiança e oportunidade de aprendizado, enfim, por ter em mim fomentado o interesse pelo meu objeto de estudo – um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias.

À Prof.^a Dr.^a Nilda Teves Ferreira uma figura marcante na história de minha formação profissional, desde a graduação, quando foi minha professora de filosofia, pela "paixão" com a vida e com a educação; por sua imortal contribuição para nosso Estado e para nossa Faetec, muito especialmente, na democratização de um ensino público de qualidade.

À Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo de Faria pela disponibilidade, sugestões apresentadas na qualificação, pelos questionamentos e desafios que tanto contribuíram para minha maturidade intelectual.

À Prof.^a Dr.^a Mírian Paúra Sabrosa Zippin Grinspun pela sensibilidade expressiva de seu olhar que vem me acompanhando desde a época do mestrado em educação e pelo respeito com o qual enxerga o profissional da educação, fazendo-nos acreditar em nossos desejos e possibilidades.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch pela amizade e confiança, pelo exemplo de dignidade acadêmica, pelas constantes parcerias na luta pela inclusão em educação, contribuindo significativamente para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos amigos do grupo de pesquisa, agradeço pela disponibilidade e pelas trocas vivenciadas.

Ao amigo de todas as horas, companheiro de longas jornadas, professor Lucindo Filho, interlocutor competente, sempre atento, incansável, fez com que eu não desanimasse diante das dificuldades do caminho. Um exemplo na luta da inclusão na educação, estimulando-me a novos projetos e viagens.

Aos amigos e parceiros de trabalho da Faetec pelo apoio e pelos incentivos constantes: Ubirajara Cabral, Cátia Soares, Jane Rangel, Ricardo Marciano, Cida

Donato, à comunidade escolar da Favo de Mel, ao programa de inclusão/Divin, em especial à Ana Cristina, Cristina Angélica e Beth Canejo, à Denize e ao José Sepúlveda.

À Prof.^a Maria Cristina Lacerda por lutar pela inclusão em educação na Faetec; pelo apoio profissional e por seu exemplo de educadora. Grande educadora que me possibilitou a experiência desafiante de atuar como gestora na educação; uma pessoa que tem sido fonte de inspiração profissional, tanto por sua obra intelectual quanto pela sua energia pessoal, de pessoa comprometida com a vida e com uma sociedade ética e humana, sempre tão próxima, tão solidária, tão inteira naquilo que faz.

À Renata, minha mais nova amiga, pela disponibilidade, pelos diálogos com novos horizontes, pelas ricas sugestões a esse trabalho, assim como sua compreensão, que muito me ajudaram seguir em frente.

À Dani Gullo e Leonardo pela disponibilidade, pelos diálogos com novos horizontes e pelas ricas sugestões trazidas a esse trabalho.

Aos meus alunos e amigos da Ucam e da SME-DC pelos diálogos e pelo apoio nessa trajetória, contribuindo com a minha caminhada de vida; pela certeza de que vale a pena investir sempre.

Aos meus amigos da Muvuca pelos momentos de descontração e amizade, especialmente ao Alexandre e ao Eduardo.

À equipe da Daie/Faetec pelo apoio incondicional. Talvez essa energia simbolize o resultado mais visível desse processo de construção, pois advém de uma conjunção de saberes e amizades, ou seja: o da formação de uma verdadeira rede de solidariedade e de muito, muito afeto. Talvez nenhuma palavra seja capaz de expressar o que estou sentindo. Quem sabe uma pequena e simples palavra – Obrigada – pela tolerância, por entenderem meu nervosismo que, muitas vezes, embora tentando, não consegui conter. Cada pequena parte desse todo pertence também a vocês, companheir@s, amig@s que não mediram esforços para me ajudar. Todos nós sabemos que foi uma tarefa árdua, mas consegui chegar até aqui, não sozinha, mas com a preciosa ajuda de tod@s vocês.

Agradeço a Deus por vocês existirem, tenham certeza de que o sacrifício não foi em vão, estarão eternamente na minha lembrança e no meu coração. A vida às vezes nos leva a caminhos diferentes, mas nunca me esquecerei da solidariedade, do carinho e até mesmo das lágrimas que ajudaram a enxugar com palavras de

incentivo. Por isso, mais uma vez, obrigada por vocês existirem e serem grandes amig@s: Cristiane Denik, meu porto seguro, amiga incansável, acompanhou os meus devaneios na produção da tese, pela revisão do texto da qualificação durante o carnaval e na finalização da tese, por sua capacidade de escuta e apoio psicológico, por me fazer acreditar que eu conseguiria chegar até aqui, Daniele Andrade por sua valiosa amizade, disponibilidade, pelos diálogos, revisões e contribuições constantes, Lorena Cimbra, Ricardo Brito, Rosane Ramos, Eugênia, Dayron pela compreensão e amizade e apoio na revisão bibliográfica; Marcio Possati, meu anjo da guarda, sempre me conduzindo com serenidade, com muita, mas muita paciência, Monique Dornelles, amiga, parceira de longas histórias e cúmplice das longas aventuras acadêmicas, Terezinha Ramos companheira profissional de longas datas, Uiara Marinho e Amanda Tanaka pela paciência em me auxiliar, desvelando os gráficos, por suas serenidade e confiança – fundamentais a esse processo.

Todos vocês são co-autores deste trabalho.



Onde há política, há espaço público e
onde há espaço público, há diálogo; e
onde há diálogo, há direitos.

Hannah Arendt

RESUMO

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. A Dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade num cenário de contradições – Um estudo de caso sobre a implementação da política de Inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec. 20xx. xxxf. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Este estudo é o resultado de uma reflexão sobre a implementação de uma política de inclusão que se encontra em desenvolvimento, propondo a formação profissional como um meio possível de inclusão do aluno com deficiência na sociedade. Essa pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso com enfoque etnográfico, somados às experiências de campo adquiridas em nossa prática na rede de ensino Faetec. Como lócus foi utilizado o programa de inclusão, setor responsável pela execução da política de inclusão na referida rede de ensino. Os procedimentos utilizados como instrumentos na coleta de dados foram a observação participante, a análise documental, as entrevistas abertas e semiestruturadas e o grupo focal com os professores implementadores do programa de inclusão. Procuramos compreender os limites e as possibilidades do processo de implementação de uma política em ação, com vista à remoção de barreira à aprendizagem, à participação dos alunos com deficiências. Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Os dados revelaram os desafios e as reais condições da Instituição em relação aos seguintes aspectos: política de ingresso dos alunos com deficiência à rede de ensino Faetec, concepções difusas acerca da inclusão na Instituição, recursos humanos relacionados aos aspectos da formação docente, acessibilidade e a necessidade do suporte para inclusão educacional. O estudo revelou não só as contradições, mas também a complexidade do processo de inclusão vivenciado na rede, em especial, no âmbito da cultura institucional. O estudo destaca que o processo de inclusão em educação, desenvolvido na Faetec constitui-se em uma possibilidade, ainda que se apresente imerso num cenário de contradições. Aponta para necessidade de se ampliar os estudos na área cultural, uma vez que esta dimensão se mostrou fundamental. Como considerações finais, destacamos a importância de se pensar a formação dos professores numa perspectiva inclusiva e dialógica e o papel da escola e dos educadores no atendimento à diversidade dos alunos, tendo em vista a sua formação humana e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional da pessoa com deficiência. Educação especial. Inclusão educacional, Faetec.

RESUMEN

Este estudio es el resultado de una reflexión sobre la implementación de una política de inclusión que se encuentra en desarrollo, proponiendo la formación profesional como un

medio posible de inclusión del alumno con discapacidad en la sociedad. Esa encuesta, de naturaleza cualitativa, fue desarrollada a través de un estudio de caso con enfoque etnográfico, sumados a las experiencias de campo adquiridas en nuestra práctica junto a red de enseñanza Faetec. Como locus fue utilizado el Programa de Inclusión, por ser ese el órgano de la administración responsable por la ejecución de la política de inclusión en la referida red de enseñanza. Los procedimientos utilizados como instrumentos en la coleta de datos fueron la observación participante, el análisis documental, las entrevistas abiertas y semiestructuradas y el grupo focal. Procuramos comprender los límites y las posibilidades del proceso de implementación de una política en acción, con objeto a la remoción de barrera al aprendizaje, a la participación de los alumnos con discapacidades. Para el análisis de los datos, utilizamos el análisis de contenido. Los datos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas, realizadas con los profesores implementadores del Programa de Inclusión y también en el grupo focal, reveló los desafíos y las reales condiciones de la institución en relación a los siguientes aspectos: política de ingreso de los alumnos con discapacidad a la red de Enseñanza Faetec, concepciones difusas acerca de la inclusión en la Institución, recursos humanos relacionados a los aspectos de la formación docente, accesibilidad y la necesidad del soporte para inclusión educacional. El estudio reveló no sólo las contradicciones, pero la complejidad del proceso de inclusión vivido en la red, en especial en el ámbito de la cultura institucional. El estudio destaca que el proceso de inclusión en educación desarrollado en Faetec se constituye en una posibilidad, aun que se presente inmerso en un escenario de contradicciones. Apunta para necesidad de ampliarse los estudios en el área cultural, una vez que esta dimensión se mostró fundamental. Como consideraciones finales, destacamos la importancia de pensarse la formación de los profesores en una perspectiva inclusiva y dialógica y el papel de la escuela y de los educadores en el atendimento a la diversidad de los alumnos, teniendo en vista su formación humana y profesional.

PALABRAS-LLAVE: Formación profesional de la persona con discapacidad. Educación especial. Inclusión educacional, Faetec.

ABSTRACT

This study is based on a reflection about the implementation of an ongoing policy of inclusion, which proposes vocational training as a possible means of inclusion of students with disabilities in society. This is a qualitative research, developed by means of a case study with an ethnographic approach, coupled with field experience acquired in our practice with the school system Faetec. The locus of investigation was the Inclusion Program, because it is the administrative body responsible for implementing the policy of inclusion in the school system. The procedures used as instruments for data collection were participant observation, document analysis, open and semistructured interviews and focus groups. We sought to understand the limits and possibilities of the implementation process of a policy in action with aiming to the removal of barriers to learning and participation of students with disabilities. For data analysis, we used content analysis. The data collected through semi-structured interviews with teachers in charge of the Inclusion Program and also in a focus group revealed the challenges and the real conditions of the institution in relation to: admission policy for students with disabilities to network education Faetec, fuzzy concepts about the inclusion in the institution, human resources-related aspects of teacher education, accessibility and the need to support the educational inclusion. The study revealed not only the contradictions, but the complexity of the inclusion process experienced in the network, particularly in the context of institutional culture. The study highlights that the process of inclusion in education is developed in Faetec into a possibility, still presenting itself immersed in a scenery of contradictions. It points to a need to expand the studies in the cultural area, since this dimension proved essential. Lastly, we emphasize the importance of considering the training of teachers in an inclusive perspective and dialogue and the role of schools and educators in attendance to student diversity, with a view to their human and professional.

KEYWORDS: Vocational training of disabled people. Special education. Educational inclusion, Faetec.

RÉSUMÉ

Cette étude est le résultat d'une réflexion sur l'implantation d'une politique d'inclusion en train d'être déroulée, en proposant la formation professionnelle comme un moyen possible d'inclusion de l'élève handicapé dans la société. Cette recherche, de nature qualitative, a été développée par le biais d'une étude de cas avec une approche ethnographique, ajoutés aux expériences de terrain acquises dans nos pratiques chez le réseau d'enseignement Faetec. En tant que locus, on a choisi le Programme d'Inclusion, puisque c'est l'organe administratif chargé de l'exécution de la politique d'inclusion de ce réseau d'enseignement. Comme procédures de collecte de données, on a utilisé l'observation participante, l'analyse documentaire, les entretiens ouverts et semi-structurés, et les groupes focalisés. On a voulu comprendre les limites et les possibilités du processus d'implantation d'une politique en action, en visant l'élimination des obstacles à l'apprentissage, à la participation des élèves handicapés. Pour l'analyse de données, on a employé l'analyse de contenu. Les données obtenues à travers les entretiens semi-structurés, menés avec les professeurs qui ont déployé le Programme d'Inclusion et aussi dans le groupe focalisé, ont révélé les défis et les conditions réelles de cette institution en ce qui concerne les aspects suivants : la politique d'entrée des élèves handicapés chez Faetec, les conceptions floues concernant l'inclusion dans l'institution, les ressources humaines liées aux aspects de la formation d'enseignants, l'accessibilité, et la nécessité du soutien à l'inclusion éducationnelle. Au-delà des contradictions, cette étude a montré la complexité du processus d'inclusion expérimenté dans le réseau, en particulier au sein de la culture institutionnelle. L'étude signale que le processus d'inclusion en éducation développée chez Faetec, c'est une possibilité, bien qu'il soit immergé dans un scénario de contradictions. En outre, elle indique la nécessité d'ampliation des études dans le champ culturel, une fois que cette dimension a été reconnue fondamentale. Comme considérations finales, on met en évidence l'importance de penser la formation de professeurs sous une perspective inclusive et dialogique et le rôle de l'école et des enseignants dans l'accueil à la diversité des élèves, en regardant leur formation humaine et professionnelle.

MOTS-CLÉS: formation professionnelle des handicapés; éducation spéciale, et inclusion éducationnelle, Faetec.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 -	Localização das unidades de ensino da Faetec.....	72
Organograma 1 -	Organograma Funcional da Faetec.....	73
Figura 1 -	Níveis e modalidades da educação na Faetec.....	73
Fluxograma 1 -	Modalidades e níveis da educação profissional na Faetec.....	74
Fotografia 1 -	Curso de auxiliar de culinária A.....	77
Fotografia 2 -	Curso de auxiliar de culinária B.....	77
Fotografia 3 -	Curso de auxiliar de jardinagem A.....	77
Fotografia 4 -	Curso de auxiliar de jardinagem B.....	78
Fotografia 5 -	Curso de auxiliar de jardinagem C.....	78
Fotografia 6 -	Curso de auxiliar de jardinagem D.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Informações sobre os professores implementadores.....	89
Tabela 2 -	Informações sobre os professores mediadores.....	90
Tabela 3 -	Planejamento do 1° encontro.....	94
Tabela 4 -	Planejamento do 2° encontro.....	95
Tabela 5 -	Planejamento do 3° encontro.....	95
Tabela 6 -	Categorias de análise.....	101
Tabela 7 -	Classificação das deficiências.....	105
Tabela 8 -	Acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino.....	109
Tabela 9 -	Alunos matriculados na rede Faetec/ DRE.....	113
Tabela 10 -	Ingresso de alunos com deficiência por ano/ Divin.....	114
Tabela 11 -	Total de alunos matriculados/ alunos com deficiência matriculados na rede Faetec.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de ingressos com deficiência 2003-2009 Faetec.....	104
Gráfico 2 -	Quantitativo de alunos com deficiência auditiva 2003-2009 Faetec....	106
Gráfico 3 -	Quantitativo de alunos com deficiência física 2003-2009 Faetec.....	106
Gráfico 4 -	Quantitativo de alunos com deficiência mental 2003-2009 Faetec.....	106
Gráfico 5 -	Quantitativo de alunos com deficiência múltipla 2003-2009 Faetec...	106
Gráfico 6 -	Quantitativo de alunos com deficiência visual 2003-2009 Faetec.....	106
Gráfico 7 -	Quantitativo de alunos não diagnosticado 2003-2009 Faetec.....	106
Gráfico 8 -	Quantitativo de alunos com necessidades especiais 2003-2009 Faetec.....	107
Gráfico 9 -	Quantitativo de alunos com paralisia cerebral 2003-2009 Faetec.....	107
Gráfico 10 -	Quantitativo de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade 2003-2009 Faetec.....	107
Gráfico 11 -	Quantitativo de alunos com transtorno global do desenvolvimento 2003-2009 Faetec.....	107
Gráfico 12 -	Quantitativo de alunos com transtorno psíquico 2003-2009 Faetec...	107
Gráfico 13 -	Quantitativo de alunos por deficiência 2003-2009 Faetec.....	108
Gráfico 14 -	Evolução das matrículas em escolas regulares/classes comuns de 1998 a 2006.....	117
Gráfico 15 -	Evolução do quantitativo de alunos com deficiências matriculados anualmente por níveis e modalidades da rede Faetec.....	118
Gráfico 16 -	Matriculados e concluintes na educação especial.....	119
Gráfico 17 -	Temáticas desenvolvidas em projetos implementados na rede Faetec.....	121
Gráfico 18 -	Projetos submetidos aos órgãos de fomentos – não aprovados (2003-2009).....	122
Gráfico 19 -	Temáticas abordadas pelo programa de inclusão/ Divin (2003- 2009).....	127
Gráfico 20 -	Total de professores da educação especial na rede Faetec (efetivos e contratados).....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIR	American Institutes for Research
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APL	Arranjo Produtivo Local
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEP	Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CCDC	Centros Comunitários de Defesa da Cidadania
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Coordenação de Educação Especial
CEI	Centro de Educação Integral
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CERPI	Centro de Reabilitação Psicomotora Infantil
CERPSE	Centro de Reabilitação e Prevenção em Saúde na Educação
CETEP	Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DAIE	Diretoria de Articulação Institucional da Educação
DDE	Diretoria de Desenvolvimento da Educação
DIF	Diretoria de Formação Inicial e Continuada
DIVEST	Divisão de Estágio
DIVIN	Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional
DRE	Divisão de Registros Escolares EJA Educação para Jovens e Adultos
ETEAB	Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch
ETE	Escola Técnica Estadual
ETEHL	Escola Técnica Estadual Henrique Laje
ETESC	Escola Técnica Estadual Santa Cruz
EUA	Estados Unidos da América
FAEP	Fundação e Amparo ao Ensino e Pesquisa
FAEP	Fundação de Apoio à Escola Pública
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FIC	Formação Inicial Continuada
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GPI	Gerência do Programa de Inclusão
IBC	Instituto Benjamin Constant

IBDD	Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISEBJI	Instituto Superior de Educação de Bom Jesus do Itabapoana
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
ISES	Institutos Superiores de Educação
ISO	Organização Internacional para Padronização
IST	Instituto Superior de Tecnologia
ISTCC	Instituto Superior de Tecnologia em Ciências da Computação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC USAID	Ministério da Educação e Cultura, e United States Agency for International Development
NEAPI	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão
NEERA	Núcleo de Estudos Étnicos Raciais e Ações Afirmativas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Orientação Tutorial
PAI	Projeto de Apoio à Inclusão

PAV	Produção Audiovisual
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANFOR	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPA	Plano Plurianual
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPED	Programa de Pós Graduação em Educação
SAM	Serviço de Assistência à Menores
SECT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESO	Serviço Social
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e tecnológica
TECNEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais
UE	Unidade Escolar
UCAM	Universidade Candido Mendes
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund - (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
WB	World Bank

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DA ADJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO CONCEITO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	39
1.1 Contextualizando a educação especial à luz da narrativa da Prof. ^a Sarah Couto Cezar: uma bússola para “não se jogar fora o bebê junto com a água suja do banho.....	48
2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	55
2.1 A educação pública brasileira e a educação para o trabalho: trajetória e história.....	56
2.2 O direito de ter direitos.....	65
2.3 Horizontes e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência: um processo em construção.....	69
3 ADENTRAR O CAMPO EM BUSCA DE POSSIBILIDADES: APRESENTAÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO DA FAETEC.....	70
3.1 O desenho pedagógico da Faetec.....	72
3.1.1 <u>Escola Especial Favo de Mel: prenúncio de uma política de ação.</u>	75
3.2 O processo de inclusão na rede de ensino Faetec.....	78
3.3 Contextualizando as pesquisas desenvolvidas na formação profissional para pessoas com deficiência.....	82
4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	86
4.1 Abordagem metodológica.....	86
4.1.1 <u>Participantes da pesquisa</u>	88
4.1.2 <u>Procedimentos de coleta de dados</u>	91
4.1.2.1 Pesquisa documental.....	91
4.1.2.2 Observação participante.....	92
4.1.2.3 Grupo focal.....	93
4.1.2.4 Entrevistas.....	96

4.2	Procedimentos de análise de dados.....	96
5	CAPTURANDO E DESVELANDO AS POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA FAETEC.....	99
5.1	Políticas, culturas e práticas de inclusão na educação na Faetec.....	101
5.1.1	<u>O ingresso escolar</u>	102
5.1.2	<u>Evolução da matrícula de alunos com deficiência na rede de ensino Faetec</u>	113
5.2	Concepções acerca da inclusão na Instituição.....	120
5.3	Recursos humanos para atuar no processo de inclusão em educação.....	126
5.4	Acessibilidade.....	130
5.5	Suporte à inclusão.....	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E UTILIZAÇÃO.....	167
	APÊNDICE B – TEMÁTICAS ABORDADAS PELO PROGRAMA DE INCLUSÃO / DIVIN (2003-2009).....	168
	APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FAETEC SOBRE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO E TECNOLÓGICO	169
	APÊNDICE D – MODELO DE ENTREVISTA COM OS IMPLEMENTADORES DO PROGRAMA DE INCLUSÃO.....	171
	ANEXO A – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA DIVISÃO DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	172
	ANEXO B – DECRETO N° 42.327 DE 3 DE MARÇO DE 2009.....	173

INTRODUÇÃO

I. Contextualização do estudo

Este estudo se vincula à linha de pesquisa “Educação Inclusiva e Processos Educacionais” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e encontra-se alinhado às investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa “Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: práticas pedagógicas e cultura escolar”, coordenado pela Prof.^a Dr^a. Rosana Glat.

A relevância do presente trabalho origina-se da necessidade de se compreender uma política de “Inclusão em Educação”, a partir de suas implicações sociais, políticas e pedagógicas. Diante do desafio de desenvolver um processo de inclusão na formação profissional da pessoa com deficiência, buscaremos entender a relação que se estabelece entre teoria e prática numa política em ação.

O termo “Inclusão” origina-se do latim *includere*¹, que significa confinar, encerrar, colocar dentro, ou até mesmo, bloquear. O verbo incluir apresenta várias acepções, todas elas com o sentido de algo ou alguém inserido em conjuntos de coisas ou pessoas. O conceito de inclusão em educação defendido na presente pesquisa se refere à mobilização de processos de identificação e minimização de todo e qualquer tipo de exclusão, sem referir-se a um grupo excluído específico.

Esta posição é baseada nos valores igualitários ancorados nas proposições de diversos autores (BOOTH, 1996, 1998 e 2000; SAWAIA, 1999; DINIZ, 2002; SANTOS, 2003, 2006 e 2009; GLAT, 2005), também em textos legais explicitados em diversas declarações mundiais, como as citadas a seguir: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Jomtien (1990), Salamanca (1992) e Dakar (2000). Entretanto, no escopo desta pesquisa, trabalhamos especificamente as questões relacionadas ao segmento das pessoas com deficiência. Também, optamos por utilizar a expressão “inclusão em educação”, cunhada por Booth e Ainscow (1998), em defesa da sua não adjetivação, conforme será posteriormente discutido.

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar, também não se resume à simples inserção de pessoas com deficiência. Inclusão é um processo

¹ Dicionário Básico latino-português. BUSSARELLO, Raulino (1998).

que reitera princípios democráticos de participação social plena; não se resume, portanto, a um ou alguns setores da vida, como saúde, lazer ou educação. Trata-se de uma luta, um movimento que se caracteriza por estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive na educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido de garantir a participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade na qual está inserido, à qual tem direito e sobre a qual tem deveres (SANTOS, 2003). Então, a inclusão em educação envolve processos de aumento da participação e redução da exclusão de todos os alunos, das culturas, dos currículos e das comunidades das escolas locais (SANDOVAL, LOPEZ, MIQUEL, DURÁN, GINÉ & ECHEITA, 2002).

Atualmente, percebemos esforços no sentido de buscar terminologias que evitem a estigmatização das pessoas com deficiência. Todavia, rotulações como “excepcionais”, “portadores de deficiências”, “pessoas com necessidades especiais”, têm se traduzido em novos problemas, uma vez que a criação desses termos genéricos acaba por ocultar as necessidades específicas dos indivíduos em questão. Considerar uma pessoa cega igual à outra com astigmatismo, sob o critério da “deficiência visual”, é uma atitude simplista. Esse tipo de afirmação implica negar as singularidades de cada sujeito, indicando, ainda, um esvaziamento do significado de expressões, como base em um discurso atualmente em voga – de que “todo mundo é diferente” ou “somos todos iguais”, ou ainda, “todos nós temos nossas deficiências”.

Empiricamente, supomos que, subjacente a esse discurso de não estigmatização do sujeito, há um imaginário que aponta para uma possível negação da condição da deficiência, incorrendo no risco da perda de foco das políticas sociais. Dessa forma, refutamos as categorizações que possam escamotear a condição do sujeito no que se refere às suas características individuais, em especial, à sua deficiência. Acreditamos que esse debate seja capaz de auxiliar na remoção de barreiras políticas, educacionais e atitudinais. Assim, adotaremos ao longo deste trabalho a expressão “pessoa/ aluno com deficiência”, pois é deste grupo que estaremos tratando.

Em função da polissemia do conceito de educação inclusiva, elegemos seu sentido mais amplo – inclusão em educação – ou seja, processos de aumento da participação e diminuição da exclusão acadêmica/educacional, social, cultural e política dos indivíduos (BOOTH & AINSCOW, 1998).

A expressão “educação inclusiva” origina-se de três frentes: as duas primeiras estão ligadas à luta pelos direitos sociais, como no caso do direito à educação e à escola pública, e se apresentam a partir da igualdade de oportunidades e também na educação, buscando uma perspectiva educativa mais transformadora no plano social, político e econômico. A terceira, apesar de ter sido um movimento de diversos países, teve sua ênfase associada a educadores e pesquisadores norte-americanos, que se debruçam sobre a análise da educação dualista norte-americana com foco especial na educação de pessoas com deficiência (FONTES, 2007). Essas vertentes, de alguma forma, desembocaram, em especial a primeira e a terceira, no contexto internacional marcado pela Conferência de Jomtien².

Outro aspecto que destacamos é o debate da relação trabalho e educação. Apesar de esta temática não ser o tema da pesquisa, contribui para a contextualização do objeto de investigação – inclusão em educação – uma vez que o nosso foco é a formação profissional para alunos com deficiência.

Frigotto (2001), ao discutir a globalização e a crise do emprego, aborda a questão da formação profissional, considerando as transformações socioeconômicas próprias do final do século XX. Inicialmente, o autor destaca a formação profissional numa perspectiva pragmática, vinculada à “ideologia da empregabilidade”³. Num segundo momento, destaca a educação profissional como agente formadora de sujeitos e protagonista de uma cidadania ativa, ponto de vista do qual compartilhamos.

Assim, cientes das transformações sociais, políticas e econômicas do final do século e de suas implicações contraditórias no tocante à relação existente entre ensino, aprendizagem e produção, enfatizamos a dificuldade de conciliação das necessidades do sujeito trabalhador com deficiência com as do mundo do trabalho (GOYOS, 1986; MANZINI, 1989 & SILVA, 2000). Ancorados no enfoque multidimensional de Booth & Ainscow (2002), defendemos que o processo de inclusão em educação demanda a reestruturação das políticas, culturas e práticas pedagógicas que considerem o trabalho em seu princípio educativo.

Segundo Tumolo (2006), o trabalho como princípio educativo foi um dos temas de destaque no decorrer dos anos 1980 e no início dos 1990, em especial,

²Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien, na Tailândia.

³O autor define “empregabilidade” como a capacidade que o indivíduo tem de se aprimorar constantemente com o intuito de se manter empregado (FRIGOTTO, 2001).

entre os pensadores da educação que pertenciam ao campo do conhecimento trabalho e educação e que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. O trabalho como princípio educativo passou a se constituir como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por movimentos sociais, segmento este que tem ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo. No Brasil, o conceito de Tumolo (2006) vem sendo discutido por um considerável grupo de autores, entre os quais poderíamos citar Saviani (1986 e 1994), Kuenzer (1988a, 1989, 1994), Franco (1989), Machado (1989), Nosella (1989), Ferretti & Madeira (1992), Frigotto (2001a, 2001b, 2002).

A educação, meio para o desenvolvimento e emancipação do sujeito, assume o trabalho como princípio educativo e tem como meta a formação omnilateral, tese defendida por Machado (1989) e Nosella (1991). Para Frigotto (1998a), essa adoção/opção na perspectiva do trabalhador implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho “(...) inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir”. Significa, portanto, “um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras” (p. 27).

Ao considerar o trabalho nessa perspectiva, compreendemos a formação profissional como uma possibilidade de formação e humanização, que traz em seu bojo uma dimensão integradora, ainda que imersa num cenário de contradições sociais. Nessa perspectiva, destacamos que o processo de inclusão na educação não deve ser pensado de forma separada do movimento de luta pela melhoria da educação e do seu direcionamento para o público que se pretende atingir.

Neste trabalho, objetivamos discutir os aspectos relacionados ao acompanhamento de uma política pública de inclusão em educação, no âmbito da formação profissional, tendo por base a experiência desenvolvida na Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec. Balizamos esse estudo em experiências de inclusão escolar no âmbito da formação profissional. Um dos pontos estudados trata da suposta relação de proximidade entre as políticas de inclusão escolar e as práticas pedagógicas; outro, aponta alguns desafios a serem enfrentados na implementação da política de inclusão em educação. Em outras palavras, embora o discurso sobre educação inclusiva esteja presente no cotidiano escolar, este ainda não se constitui uma prática cotidiana em boa parte dos espaços escolares.

De acordo com Silva (2000), o conceito de formação profissional, em seu significado mais amplo, refere-se aos processos educativos que propiciam ao aluno a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, relacionados à produção de bens e serviços. No Brasil, a questão da formação profissional do aluno com deficiência vem sendo discutida sob a hipótese de que o trabalho se constitui possibilidade concreta de inclusão social.

Dentre as múltiplas abordagens pelas quais um estudo de inclusão em educação pode ser realizado, apresentamos um interesse específico pelo desafio da formação profissional. Consideramos a baixa escolarização das pessoas com deficiência como um dos empecilhos para o acesso à formação e, conseqüentemente, para a inserção no mundo do trabalho.

II. Justificativa da escolha do tema

A justificativa do tema e a sua problematização são frutos de inquietações surgidas na minha trajetória acadêmico-profissional, que determinaram o estudo de questões relacionadas à inclusão em educação. Acredito⁴ que a subjetividade do pesquisador está presente na construção de suas ideias, nos seus interesses de investigação e na escolha do referencial teórico. Dessa forma, considero oportuno resgatar, brevemente, parte desse percurso.

A atividade acadêmica por mim desenvolvida concentra-se em estudos aplicados ao campo da educação especial, fortemente influenciada por minha história de vida. Ao me iniciar no mundo escolar, um pouco antes de ter finalizado o processo de alfabetização, ouvi a equipe pedagógica da escola onde eu estudava dizer aos meus pais algo que passaria a ser um marco negativo na minha vida: “Vocês não notaram que sua filha tem problemas de aprendizagem? Ela precisa de um ensino especializado, devido à sua distração e comportamento apático”.

Mal sabia eu o quanto essa frase influenciaria minha vida escolar e profissional. Então, a partir dessa “sentença”, passei a estudar em turmas de alunos especiais. Classes, que na época, eram destinadas às crianças que supostamente apresentavam deficiência mental ou que destoavam da homogeneidade ditada pela escola. Espaço este que se distingue, até hoje, da organização universal da

⁴Nesta seção optei por mudar a pessoa gramatical por acreditar que as minhas vivências só poderiam ser contadas na primeira pessoa do singular.

“escola”, dos saberes aprendidos numa ordem preestabelecida e num ritmo único, denominado Escola Especial. E foi para lá que me encaminharam. Durante muitos anos, a minha vida escolar foi uma história sucessiva de fracassos, justificada por rótulos e diagnósticos de dislexia, de discalculia.

Como eu apresentava muitas dificuldades no processo escolar e vinha de uma família pobre, recebi a sugestão de fazer o curso de magistério! Minha família acreditava que esta formação não exigiria de mim muitos conhecimentos. Aliada a essa ideia, estava também a crença de que as dificuldades sociais trazidas pelas condições “mulher” e “pobre” seriam minimizadas ao me tornar professora, uma vez que eu adentraria rapidamente ao mercado de trabalho e, posteriormente, por meio do meu emprego, realizaria meus objetivos.

Com base nessa argumentação, optei por fazer o Curso de Formação de Professores. Durante este período, estagiei e, logo depois, trabalhei como professora numa Escola Especial na área da deficiência mental. Quando me deparei com situações semelhantes às experiências vividas em minha trajetória escolar, senti necessidade de compreender como ocorria a construção do aprendizado desse/nesse alunado. O desejo de ampliar meus conhecimentos na área levou-me à Faculdade de Educação, onde me graduei em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Porém, durante o curso de graduação, a ausência de um referencial teórico voltado à questão da diversidade humana causou-me certo sentimento de angústia, pois não havia abordagem para ser trabalhada com o grupo no qual eu atuava: alunos com deficiência.

Com um olhar focado no ensino público, dei sequência à minha carreira profissional na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Em função de eu ter obtido uma classificação muito baixa no concurso público, não pude escolher a área em que eu atuaria e, por consequência, a localidade. Restaram-me como opção de trabalho as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, ambas destinadas a grupos de alunos excluídos historicamente. A proximidade com esse universo levou-me à reflexão de meu fazer pedagógico. A partir de então, cultivei o hábito de ter na escola um olhar acadêmico investigativo.

Aos poucos, a reflexão teórica sobre minha prática profissional foi gerando questionamentos que primavam por um trabalho pedagógico mais atualizado. Assim, fomentou-me o interesse de cursar especialização em Educação Especial na

Universidade Federal Fluminense. A participação no curso sensibilizou-me para a necessidade da pesquisa nessa modalidade de educação e para as reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. Enfatizo o valor deste curso na sistematização da minha prática acadêmica, o que resultou no trabalho monográfico “Sala de Recursos: uma alternativa de integração escolar” (SANTOS, 1997), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Valdelucia da Costa.

A pesquisa em questão, um estudo de caso com enfoque etnográfico, teve por base o trabalho desenvolvido numa Sala de Recursos⁵, modalidade de suporte especializado em que atuei como professora regente. O trabalho de campo foi realizado numa escola pública da rede de ensino municipal de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Ao fim do estudo, verifiquei que a Sala de Recursos pode ser utilizada com o intuito de mediar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Algum tempo após esta experiência, decidi submeter-me à seleção do curso de mestrado em Educação, na Uerj. Embora estivesse determinada a desenvolver pesquisas que ampliassem a discussão sobre as possibilidades de tornar o ambiente educacional menos excludente, após ingressar no mestrado, revivi a angústia da infância ao lidar com as dificuldades ditadas pelos rituais acadêmicos. Pensei, muitas vezes, em desistir, no entanto optei por “encarar o desafio”, a despeito das dificuldades de conjugar o rigor da produção dos textos acadêmicos e leituras do curso com a necessidade de permanência no trabalho.

Assim, desenvolvi uma dissertação intitulada “Escola Inclusiva: da teoria à prática pedagógica – Um estudo de caso etnográfico sobre o processo de escolarização de alunos portadores de necessidades educativas especiais” (SANTOS, 1998) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Cardoso, com a proposta de compreender o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Ainda na época do Mestrado, fui aprovada para o cargo de Professor Especialista em Educação Especial na Fundação de Apoio à Escola Técnica –

⁵Sala de Recursos: Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes comuns. “Um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum”.

Faetec, órgão subordinado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, que tem por foco a educação profissional. Minha primeira experiência dentro deste órgão foi na Escola Especial Favo de Mel, unidade de ensino especializada na área da deficiência mental, onde atuei inicialmente como professora regente e, em seguida, como coordenadora pedagógica.

Algum tempo depois, pude atuar na assessoria da Presidência da Faetec, com a tarefa de buscar caminhos que favorecessem a superação dos obstáculos à aprendizagem das pessoas com deficiência. Dentre outras atividades, trabalhei na estruturação de uma política de inclusão em educação que viabilizasse oportunidades para a formação profissional dos alunos com deficiência.

Ao concluir o mestrado, atuei como professora contratada na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, e, posteriormente, na Universidade Cândido Mendes – UCAM. Nos dois casos, a proposta pedagógica assentava-se nas questões relacionadas à inclusão e exclusão do/no ambiente escolar. Atuei como diretora do Instituto Superior de Educação do Centro Universitário da Zona Oeste – UEZO e como professora e pesquisadora na Universidade Cândido Mendes, nos cursos de Graduação e Pós-graduação em Educação Inclusiva, área de estudo e pesquisa em que concentrei minha atividade acadêmica e profissional.

Como visto, atualmente trabalho em diferentes níveis de ensino. E, por acreditar na pesquisa como princípio educativo, sem desconsiderar as dificuldades inerentes à condição de professor-pesquisador e trabalhador, sempre objetivei conjugar o conhecimento acadêmico com o cotidiano escolar, a fim de atingir a práxis.

A partir dessa trajetória, busquei o aprofundamento e a sistematização das reflexões inerentes ao processo de construção da inclusão em educação, tendo por base o trabalho na área da formação profissional, uma vez que, atualmente, gerencio a Diretoria de Articulação Institucional da Educação – Daie⁶, na Faetec.

Nesse sentido, esta tese busca minimizar a lacuna de estudos existentes acerca da implementação de políticas de inclusão em educação. Fontes (2007) aponta que o sistema educacional brasileiro ainda não dispõe de dados suficientes

⁶ Vinculada à Vice-presidência Educacional, tem a função de pensar e estruturar políticas e ações conjuntas às instâncias que formam a sua base, a saber: Divisão de Inclusão de Estágio, Divisão de Registros Escolares e a Escola Especial Favo de Mel, de modo facilitar o fluxo e as atividades pedagógicas e administrativas por elas desempenhadas. (disponível em: www.faetec.rj.gov.br/daie).

para desenvolver uma avaliação do processo de inclusão escolar, ressaltando que os casos de “inclusão” foram desenvolvidos a partir do esforço pessoal das pessoas com deficiências e não por mérito de políticas públicas consideradas pró-inclusivas.

A relevância social do estudo, por sua vez, encontra-se na busca de indicadores que possam favorecer a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiências na educação profissional, bem como na relação existente entre a educação e o mundo do trabalho.

III. Contextualização do problema

A inclusão social vem se constituindo em propostas presentes nas políticas sociais nas esferas públicas de diversos países e se contrapõe aos desequilíbrios, desigualdades e exclusões originários das ações estabelecidas no plano econômico, bem como no modelo de produção e acumulação do capital. O processo de inclusão dos sujeitos nos diversos setores da vida social ainda não atende às inúmeras pessoas que vivem à margem dele, devido ao modelo econômico, político e globalizado que exclui de forma perversa o exercício do trabalho.

Inúmeros são os analistas que destacam a mudança ocorrida na década de 1990, no que se refere à realidade nacional brasileira: as relações globalizadas avançaram, as políticas neoliberais ganharam centralidade, o desemprego aumentou e o processo de trabalho se transformou com a informatização tecnológica. As empresas realizaram reengenharias e promoveram enxugamentos nos seus quadros de funcionários, o emprego industrial escasseou, a economia informal cresceu (GOHN, 2002).

De acordo com Pochmann (1999), no início da década de 1980 o país passou a sofrer baixo dinamismo na produção, que caiu para 2,1%, ocasionando uma grave crise que diminuiu a sua participação na economia mundial, fazendo com que o desemprego fosse relativamente alto. Na década de 1990, no entanto, a situação agravou-se profundamente. Entre 1990 e 1998 os postos de trabalho qualificado reduziram em 12,3%, enquanto que as ocupações não qualificadas cresceram 14,2%. Mas principalmente ocorreu uma forte reforma no papel do Estado na vida nacional.

A partir desse contexto, a inclusão tem sido tema recorrente de estudo e, ao que se percebe, continuará a ser por muito tempo. A preocupação com a educação

inclusiva parece representar uma das marcas dos últimos 20 anos, tal a abrangência e a pluralidade de vozes que a apresentam como uma das possibilidades de materialização da Escola para Todos, conforme acordado na já citada Conferência Mundial de Jomtien.

Em meio ao debate sobre a inclusão, destacam-se questões voltadas para a preparação e inclusão no mundo do trabalho de pessoas com deficiência. Alguns autores como Costa (1988), Glat (1989), Ferreira (1994), Jannuzzi (1994), Giordano (1994), Amaral (1995) e Goyos (1995) compartilham a ideia de que o trabalho constitui uma das principais vias de integração social. Trabalhar é uma atividade humana que possibilita relações sociais, satisfazendo necessidades de ordem econômica, social e psicológica.

Assim, para que a formação profissional atue como agente mediador da inclusão educacional consideramos fundamental que a aprendizagem não contemple apenas o treino de habilidades específicas, mas também e, principalmente, a preparação para a inserção no mundo do trabalho, com seus direitos e deveres, habilitando pessoas independente de suas condições para diferentes tarefas e funções (AMARAL, 1994).

Nessa linha de ação, as produções acadêmicas na década de 1990 atribuíram grande relevância à formação profissional, a qual vem sendo discutida no âmbito da implementação de outras políticas públicas focais, voltadas para equacionar a questão social da exclusão. Assim, esta temática aparece frequentemente associada à ideia da “colocação”, ou seja, o lugar onde grupos historicamente excluídos (pessoas com deficiências, grupos étnicos, minorias sociais e culturais e grupos discriminados por gênero ou opção sexual) serão escolarizados.

Entretanto, quando pensamos a proposta da inclusão no processo educacional sob a perspectiva geral de “incluir os excluídos”, corremos o risco de tratar a questão social da exclusão de forma homogênea, como afirma Castel (1997, p.22)

Focalizar a atenção sobre a exclusão apresenta o risco de funcionar como uma armadilha, tanto para a reflexão como para a ação. Para a reflexão economiza-se a necessidade de se interrogar sobre as dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios atuais; descreve-se da melhor forma estados de despossuir, mas criam-se impasses sobre os processos que os geram; procede-se a análises setoriais, renunciando-se a ambição de recolocá-las a partir dos mecanismos atuais da sociedade. Sem dúvida, há hoje os in e os out, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar em uma sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o contínuo de posições que ligam os in e os out, e compreender a lógica a partir da qual os in produzem os out.

Esta perspectiva parte do pressuposto de que inclusão e exclusão são processos interligados, que coexistem numa relação dialética, gerando subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao discriminado (SAWAIA, 1999). Quando a diferença é negada, os sujeitos são lançados à margem de padrões preestabelecidos, e conduzidos à conseqüente perda da identidade. Essa padronização de percepção e sentidos amputa-lhes a condição de sujeito, restando-lhes a de sujeitoado. E é contra essa visão que propomos intervir nos espaços com os quais nos relacionamos. O nosso papel deve ser de garantia da diversidade.

Corrêa (1990) analisa a questão da diferença, a fim de compreender o significado daquele que é considerado como “diferente” na sociedade de “iguais”. Para tal, discute o processo de rotulação e estigma, indagando-nos acerca do processo classificatório. De acordo com a referida autora, a escola funciona como uma “bússola” para o sistema educacional, haja visto que separam os doentes dos saudáveis, os fracos dos fortes, os viáveis dos inviáveis. E, nesse sistema, os professores tomam para si a função de “leitores” das possíveis oscilações de comportamento; muitas vezes, excedem-se ao diagnosticarem seus alunos a partir do desempenho desses em atividades. Logo nos primeiros meses, consideram-se capazes de identificar em suas classes quais alunos fracassarão e quais obterão sucesso, apoiados em avaliações simplistas e, muitas vezes, ineficientes para definir ou prever a probabilidade de sucesso do aluno por meio de demonstrações de dificuldades, maiores ou menores, em suas tarefas escolares.

Isso posto, vale ressaltar que no tocante à inclusão, o Brasil possui um arcabouço legal bastante amplo, no que se refere à garantia de empregabilidade da pessoa com deficiência. O cumprimento de tais leis constituiria mais do que um alento para as pessoas com deficiência, mas sim um processo de inclusão. Podemos destacar no Plano Federal a Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991) que dispõe sobre os planos e benefícios da Previdência, além de estabelecer o regime de cotas de 2 a 5%; a Lei 8.112/90 (BRASIL, 1990) cria a reserva de vagas de até 20% nos concursos para o serviço público federal; o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) reafirma o regime de cotas e estabelece a fiscalização do cumprimento da medida pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Porém, precisamos reconhecer, também, que a existência de leis que

preconizam a garantia de emprego para a pessoa com deficiência, não tornou a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho uma prática generalizada. Acreditamos que esta situação seja consequência das barreiras não previstas em lei. Em nossa opinião, há um abismo entre a formulação de uma lei e sua efetivação, o principal empecilho é o acesso à educação e a permanência na escola. Segundo os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2003), dos 500 (quinhentos) mil alunos com necessidades especiais, em todos os níveis de ensino, apenas 5 (cinco) mil cursam o ensino médio. Com base nessa estatística, percebemos uma significativa discrepância entre o número de vagas oferecidas – 600 (seiscentos) mil postos de trabalhos disponibilizados pelas leis e decretos federal, estaduais e municipais – e o quantitativo de educandos aptos a ocupá-las.

No período de 2003-2007, tivemos a oportunidade de participar de duas atividades na rede de ensino Faetec: a implementação do programa de inclusão na rede de ensino Faetec e a realização de uma pesquisa intitulada Inclusão na Educação Profissional: uma proposta para ampliar a participação e a formação continuada de professores mediadores na construção da Escola aberta à diversidade – (Faetec/ 2005). Ambos projetos visavam à compreensão de questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional.

Para que o programa de inclusão na Faetec fosse desenvolvido, a pesquisa se fez necessária como um norteador na busca de caminhos que levassem à qualificação dos profissionais que, naquele momento, atuavam como alunos com deficiência. Inicialmente, acreditávamos que a ausência de qualificação era a questão-chave, visto ser essa a justificativa apresentada pelos profissionais da educação.

O estudo e o programa em pauta objetivavam encontrar indicadores qualitativos e quantitativos que pudessem orientar as decisões referentes às políticas e práticas a serem implementadas na Faetec. Em função de a Instituição ter passado por problemas de ordem administrativa, a pesquisa não foi concluída, embora, no seu desenvolvimento, tivesse evidenciado que a avaliação institucional precisava ser compreendida como uma prática cotidiana, por fornecer subsídios/dados que podem orientar a tomada de decisões.

Pelo exposto, uma das hipóteses que permeia este estudo determina que o processo de inclusão em educação pode ser compreendido não apenas como um conceito legal, mas também como uma prática que produz tensões e dilemas. Trata-

se de um enfrentamento que cria desafios permanentes.

IV. Questões de investigação

Diante da descontinuidade das políticas públicas e da busca pela compreensão de caminhos que considerem as prerrogativas do programa de inclusão implementado na Faetec, propomos a presente pesquisa, orientada a partir das questões apresentadas a seguir:

Considerando que a escola se encontra num cenário de contradições sociais:

- a) que dinâmicas e processos desenvolvidos pela rede de ensino Faetec favoreceram a implementação de políticas e práticas para a construção do processo de inclusão em educação?;
- b) que possibilidades e desafios foram percebidos pela comunidade da Faetec na implementação da política de inclusão na educação Profissional desenvolvida na rede?

É preciso assinalar, porém, que essas questões não devem ser consideradas isoladamente. Somam-se a outras contribuições que entendem a escola como uma instituição situada num cenário de contradições sociais, o que nos incita a refletir sobre como construir uma escola democrática e cidadã frente a normas e rituais políticos, econômicos e socioculturalmente construídos, que desfiliam e aprofundam desigualdades e estabelecem ou perpetuam rupturas sociais. E como superar tais limitações, barreiras e possibilidades.

Partindo desses questionamentos, procuramos compreender os limites e possibilidades do processo de implementação de uma política de inclusão em educação na área da educação profissional, com vistas à remoção de barreira à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência.

V. Objetivos

O presente estudo tem por objetivo geral compreender como vem ocorrendo o processo de implementação do movimento de inclusão na rede de ensino Faetec. O locus utilizado na pesquisa foi o programa de inclusão.

Para responder às questões de investigação acima elencadas, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever e investigar o processo de inclusão na educação profissional de alunos com deficiência na rede Faetec.
- b) Identificar as políticas, culturas e práticas desenvolvidas na referida rede de ensino que favoreçam a formação profissional do aluno com deficiência.

Em consonância com as questões apresentadas, o presente trabalho busca ser relevante em sua contribuição, pois no contexto atual, poucas são as iniciativas que visam a acompanhar a implementação de políticas públicas na área educacional.

VI. Organização do estudo

Na introdução, buscamos apresentar a contextualização do estudo, a justificativa da escolha do tema, a problematização das questões de investigação, o objetivo geral e os específicos.

Os dois primeiros capítulos foram destinados à revisão da literatura. O Capítulo 1 se propõe a refletir questões que envolvem os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Buscamos, também, abordar este processo a partir da contextualização da educação especial à luz da narrativa da Prof.^a Sarah Couto Cezar – educadora pioneira da Educação Especial, que a partir de suas contribuições para esse campo de estudo, ratifica o nosso argumento sobre os riscos de aderir muito facilmente a novos conceitos em detrimento de outros, considerados obsoletos.

O Capítulo 2 aborda a formação profissional de pessoas com deficiência. Nele, refletimos sobre a relação educação e trabalho e seus aspectos legais, bem como a discussão da concepção do trabalho como princípio educativo. Também apresentamos o estado da arte⁷ das pesquisas realizadas sobre essa temática.

O Capítulo 3 tem como objetivo apresentar e contextualizar a rede de ensino Faetec que é compreendida, neste estudo, como o nosso campo. Visa a resgatar o histórico da Instituição à luz da educação especial e a contribuição da Escola Especial Favo de Mel para a concretização do movimento de inclusão na rede, cuja

⁷O termo “Estado da Arte” em trabalhos acadêmicos é utilizado para denotar aquilo que está sendo produzido naquele momento, como, por exemplo, para fazer referência ao capítulo que se encontra em prática de construção. Expõe o que, naquele momento, está sendo feito no campo de estudo. (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_da_arte, 20/01/2009).

culminância é o programa de inclusão, atual Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional – Divin.

O Capítulo 4 descreve a metodologia do estudo. Discorre sobre os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa. Inicialmente, abordamos as considerações em relação às escolhas metodológicas, a pesquisa de campo, o lócus e os atores da pesquisa, e, por fim, descrevemos as limitações do estudo.

O Capítulo 5 é destinado à análise dos dados e dedica-se a refletir sobre as políticas, culturas e práticas de inclusão implementadas na Faetec, tendo por base a fundamentação teórica dos autores que respaldam as questões levantadas.

Por fim, as considerações finais visam a destacar os aspectos essenciais pontuados nas análises, correlacionando-os aos objetivos iniciais propostos. Esse também apresenta indicadores que fundamentam novas propostas de atuação, bem como alternativas, a partir dos resultados da pesquisa, que possam contribuir para o aprimoramento da política da formação profissional de alunos com deficiências na rede de ensino Faetec, em prol da construção do processo de inclusão educacional.

1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: DA ADJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO CONCEITO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

A educação tem sido objeto de discussão desde os tempos da Grécia Clássica. Na República, de Platão, o tema central do diálogo é a criação de uma sociedade perfeita a partir da educação de seus membros. No entanto, educar envolve uma conjunção epistemológica, que implica estabelecer meios, métodos e conteúdos dentro de uma abordagem sistemática.

O processo de aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, ou pela leitura sistemática de livros, muito pelo contrário, está vinculado aos muitos fatores que compõem a inteligência humana. Dessa forma, a aprendizagem está, também, relacionada às relações ativas entre o ser humano e o seu espaço vital (HALL, 2000), com suas diversas possibilidades passíveis de leituras plurais que, quando processadas e sintetizadas, desenvolvem competências diferenciadas nos indivíduos.

Os processos pelos quais se encadeia a aprendizagem estão sempre em consonância com o homem e o seu tempo. Em Atenas, em 387 a.C., por exemplo, Platão exercia a função de ensinar nos jardins de Academus, onde fundou a sua escola, utilizando-se do método dialético, que primava pela busca individual dos alunos, levando-os às reflexões acerca da verdade, da moral e da ética: questões perturbadoras do ideal de política por ele defendido. Já na Idade Média, mesmo com o avanço intelectual que se deu após o século XII, o método de ensino escolástico continuou apresentando direções dogmáticas. Por meio dele, os alunos acessavam os escritos e promoviam debates sobre seus temas, sem, no entanto, levantar quaisquer questionamentos que pudessem derrubar a autoridade absoluta dos autores. Portanto, a aprendizagem se dava pela transmissão de saberes definidos, prontos, dentro de um ambiente carregado de dogmatismo religioso e conceitos fechados acerca do homem e os mistérios do céu e da Terra.

No século XVII, Comenius propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Um dos maiores educadores do século XVII produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a Didática Magna. São suas propostas: a educação realista e permanente; o método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga; o ensinamento a partir de experiências

quotidianas; o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes. Defendia a máxima “Ensinar tudo a todos”, de modo a permitir ao homem colocar-se no mundo como seu autor. Comenius salientava a importância da educação formal de crianças pequenas e preconizou a criação de escolas maternas, pois teriam, desde cedo, a oportunidade de adquirir as noções elementares do que deveriam aprofundar mais tarde. A educação começaria pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão.

Em sua *Didática Magna* (COMENIUS, 2006) apresenta as características fundamentais da escola moderna: a construção da infância moderna como forma de pedagogização, por meio da escolaridade formal (até então, as crianças eram tratadas como pequenos adultos); uma aliança entre a família e a escola, por meio da qual a criança vai se soltando da influência da órbita familiar para a órbita escolar; uma forma de organização da transmissão dos saberes, baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos e, por fim, a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado aos adultos portadores de saberes legítimos.

A educação fundada na razão e na igualdade ganhou impulso no século XVIII à luz do Iluminismo, período em que o homem era entendido como produto do meio no qual vive, produto da sociedade e da educação. No antigo regime, a educação estava sob o controle da Igreja. Isto não era bem visto pelos novos pensadores – os iluministas – pois para eles a igreja ensinava uma filosofia arcaica. Isto tornava a sociedade ignorante, fanática e submissa. Por isso, a razão e/ou a educação precisavam ser mudadas, ou melhor, a capacidade de pensar por si próprio deveria ficar à frente.

Para os iluministas, a razão era importante para os estudos dos fenômenos naturais e sociais. De certa forma, eles eram deístas, ou seja, acreditavam em Deus, mas em um Deus que agiria indiretamente nos homens, por meio das leis naturais. Com isso em mente, a própria pessoa pode descobrir-se dentro da razão.

Naturalmente as pessoas seriam intrinsecamente boas. Segundo Rousseau (2004), os problemas e as desigualdades sociais foram provocadas pelo próprio homem, pela organização da sociedade. Para consertar essa situação seria necessário mudar totalmente a sociedade, estabelecendo a garantia dos direitos naturais da pessoa, como a liberdade e a livre posse de bens.

Hoje, a relação ensino-aprendizagem ganhou proporções mais amplas. Talvez em função da suposta transmissão de saberes, concentrada na apreensão de conceitos, ter deixado de ser o foco dessa relação. Assim, outros pontos que envolvem esse processo puderam ser pensados, entre os quais incluem-se a metodologia, as formas de realização, a contextualização. Esse olhar mais profundo se justifica em função das diferentes realidades socioeducativas presentes em nossas escolas. É nesse contexto que se insere a educação inclusiva. A ideia nasce da tentativa de se criar uma escola possível de reunir, numa única classe, alunos com diferentes possibilidades de aprendizagem.

A história da cultura ocidental nos mostra que é um costume das civilizações estabelecer padrões, por meio dos quais os indivíduos são classificados, organizados, incluídos no sistema ou dele excluídos. Dessa maneira, indivíduos passam a pertencer a classes de pessoas com identidades pautadas nas igualdades, fazendo da diferença um grande mal-estar social. O sociólogo polonês Bauman, em seu livro *O Mal-Estar da Pós-Modernidade* (1998, p.14), discute essa tendência como uma estratégia das sociedades para anular as diferenças, baseada no ideal de pureza:

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão de ordem — isto é, de uma situação em que se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de se pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos e “convenientes” — que ocorre ser aqueles lugares que eles não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” — o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” — são coisas “fora do lugar”.

Para o autor, este *modus operandi* social faz parte de uma necessidade do próprio ser humano de anular ou mesmo eliminar o estranho, que é compreendido como uma ameaça à ordem. As civilizações estabelecem padrões, mutáveis de acordo com as épocas e com as culturas, e criam mecanismos de isolamento para os “outros seres humanos”, que são compreendidos como um obstáculo. É pertinente lembrar que a pessoa com deficiência, um ser estranho no seio de qualquer sociedade, esteve/está sujeito a discriminação baseada em estereótipos nas mais diferentes épocas e contextos.

Estes mecanismos, portanto, criam um sistema de produção de estranhos, “pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN, 1998, p.27) que, na maioria, são excluídas das políticas socioculturais e impedidas pelo sistema de desenvolverem as suas potencialidades. Incluem-se

neste rol negros, pobres, deficientes físicos e mentais, dentre outros que se diferenciam do modelo do homem universalmente aceito.

A inclusão na educação se constitui como um princípio que se apresenta sob a forma de slogan face ao seu excesso de sentido. Legítimas propostas cujas realizações, culturais e políticas, guardam uma relação direta com valores, normas, preconceitos e formas de regulação social e econômica.

Quando pensamos em “educação inclusiva”, logo nos questionamos sobre a polissemia do conceito de incluir. Podemos ainda nos perguntar de que educação estamos falando? “Educação” e “inclusão” são, de certa forma, construtos impactantes por pertencerem ao campo semântico do “politicamente correto”. Cada termo carrega em si um valor positivo. Diante da ideologia do conceito de “educação inclusiva”, ficamos, na maioria das vezes, com um sentimento primário de que devemos incluir pessoas ou ainda grupos que não participam da educação.

Robert Castel (1997) chama a atenção para o uso desta expressão, pois ela carrega o peso dos diversos tipos de desigualdades, misérias e diferenças do mundo, sem que se interogue sobre as dinâmicas sociais globais responsáveis pelo desequilíbrio e estados de desfiliação e ruptura. Glat e Blanco (2007), por sua vez, pontuam que:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, 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. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a Inclusão social. (p.16)

O ideal seria não adjetivar a educação como “inclusiva”, de “qualidade”, de “sucesso” ou quaisquer outros rótulos, o que corrobora com a nossa prerrogativa de que a educação, na sua essência, é um campo epistemológico que reúne em si uma conjunção de saberes voltados para sociedade como um todo. Assim sendo, defendemos a utilização da terminologia inclusão em educação por acreditarmos que não se trata apenas de uma questão semântica, tendo em vista que esse conceito traduz a ideia de um processo.

A inclusão na educação tem despertado, principalmente desde a década de 1990, grande interesse de legisladores, gestores de políticas, profissionais da educação e pesquisadores. Entretanto, ainda se constitui como um grande desafio

para os governos e para as instituições educacionais, sobretudo, na implementação dessas diretrizes. Segundo Pletsch,

Foi feito um levantamento no Banco de Teses do portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificaram que o interesse pelos temas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental ainda é inexpressivo, apenas 6% dos trabalhos (sete pesquisas num total de 122) o fizeram. Além disso, diversos outros autores apontam que há poucos estudos voltados para a descrição e análise de práticas pedagógicas usadas por professores de classes comuns do ensino regular com alunos com deficiência mental. (2009, p.27).

O termo “educação inclusiva” ou “Educação para Todos” cristalizou-se a partir do contexto histórico marcado pelas conferências de Jomtien (1990) e Salamanca⁸ (1994). Trata-se de uma expressão “politicamente correta” — não só pelas questões de direitos humanos e pela tão reclamada justiça social, como também pelo sentido de universalidade de exercício da cidadania — que nasce de uma única preocupação em comum: combater a exclusão.

De acordo com Carvalho (1997), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Para tal, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir educação para todos.

Estamos nos referindo às oportunidades que quaisquer escolas devem garantir a todos os alunos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que assegure sua participação nas atividades e êxito na aprendizagem. A isso chamamos de equidade, no sentido de reconhecimento das diferenças individuais, da importância do trabalho na diversidade e do espírito democrático, isto é, plural (CARVALHO, 2003).

Acreditamos que qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos. Essa também é a nossa compreensão de inclusão e exclusão como processos, ao invés de eventos, conceitos definidos [...], respectivamente, como “processos de aumento e redução da participação de alunos do currículo, da

⁸Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de julho de 1994. Reuniu representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, que reconheceram a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de ensino.

cultura, das comunidades locais e das escolas regulares” (BOOTH & AINSCOW apud SANTOS, 2002, p. 114).

Booth & Ainscow (2005) editaram um importante material metodológico sobre inclusão que pode servir de roteiro para as escolas que procuram aumentar a inclusão em suas práticas. Denominado “Índice para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas”, organiza estas mudanças desejáveis em três dimensões: práticas, políticas e culturas. Compreendemos que repensar o processo inclusivo em educação envolve conhecer caminhos efetivos que orientem as nossas ações. Nesse sentido, o Index⁹, como um conjunto de materiais organizados e atualizados, contribui de forma efetiva para o fazer inclusivo, funcionando como um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas.

Cabe salientar que, no processo educacional, as políticas de inclusão se situam num contexto global de políticas focais que buscam minorar os processos de exclusão e desigualdades. Acreditamos que esse aspecto, em geral, tem sido assim; entretanto, não podemos deixar de observar que o processo de inclusão também se explica em função do movimento de luta pela universalização de direitos humanos. Luta esta que reivindica o usufruto do homem dos bens, processos e direitos conquistados.

Logo, a inclusão em educação torna-se um conjunto de medidas voltado a garantir “espaços” para os excluídos; sujeitos que, por um motivo ou outro, não estão inseridos no modelo de aluno para o qual o sistema e suas políticas e filosofias esteve preparado para educar. Nessa perspectiva, optamos por trabalharmos as questões próprias do conceito de “inclusão” sob a ótica da “exclusão”.

Nos campos da Sociologia e da Ciência Política, a adoção do termo exclusão e, conseqüentemente, inclusão é resultado dos processos de desfiliações e rupturas, frequentemente associados ao estudo do desmonte do Estado de Bem-Estar Social – o Estado exercendo a função de proteger a sociedade – e a internacionalização do capital. Retomamos Castel (1997), que considera como a principal das exclusões a gerada pelo desemprego e pela precarização do trabalho. Todas estas questões nos

⁹Documento elaborado a partir dos conhecimentos e da experiência que as pessoas têm sobre a sua própria prática, cuja proposta é buscar caminhos para o desafio da inclusão em educação. Trata-se de um instrumento de análise e uma estrutura explicativa dos processos de inclusão e exclusão em educação, sugerindo a discussão coletiva entre os representantes dos diversos setores da instituição escolar sobre as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão.

remetem à reflexão, de imediato, sobre os diferentes processos que desembocam nesse movimento de fazer a inclusão social dos indivíduos “fora dos padrões”. As essencialidades, os princípios e os valores inerentes aos conceitos de inclusão e exclusão raramente são desnudados, levando-nos a pensar no esvaziamento do sentido da expressão “educação inclusiva”. Esta se refere ou significa outro padrão de escola onde é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, porque neste espaço não há barreiras para a aprendizagem.

Podemos afirmar que algumas características transformam a expressão “educação inclusiva” em um slogan, apresentando-se como um princípio, uma evidência de fato ou razão: a verdade em si. O sentido pedagógico do que é uma “educação inclusiva” parece ter se perdido no processo histórico.

A inclusão em educação tem sido colocada como um princípio de direito humanos, ou seja, do direito de todos à educação, a ser proclamado por meio de matrícula obrigatória das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

No universo das políticas de inclusão, diversas são as ações que podem romper com as barreiras do ensino hegemônico. A discriminação positiva e as cotas têm sido uma marca das políticas públicas específicas e focadas no acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura como forma de dar respostas às demandas dos grupos excluídos.

Neste cenário, também surge a discussão da “qualidade” na educação – outra expressão impactante. Mas o que verdadeiramente significa? A partir de que ponto de vista estamos falando de qualidade? Uma proposta de educação embasada em conteúdos, geralmente associada a um enfoque mais tecnicista, se for bem elaborada não poderia ser considerada uma educação de qualidade? No entanto, ambos modelos podem não apresentar uma proposta de mudança ou uma postura reflexiva frente às contradições e dinâmicas sociais que produzem as desigualdades e as exclusões. Mas nem por isso podemos descartá-las, de antemão, como não tendo “qualidade” pedagógica. Então, de que qualidade e de que inclusão estamos tratando? De que maneira estamos desenvolvendo práticas inclusivas, práticas de igualdade na educação?

O cerne de nossa argumentação está no perigo de se tratar a educação inclusiva como um slogan que tende a apagar as dificuldades, os valores, os sentidos construídos, o contexto histórico, político, econômico e cultural, bem como

as contradições, passando a difundi-la como uma “fórmula milagrosa” capaz de mudar a realidade.

Refletir a respeito de inclusão em educação como um “pacote de medidas” ofertado à população (e imposto aos sistemas escolares) é uma proposta que emerge do contexto de exclusão. Estamos tratando de um fenômeno que tem sua dinâmica própria no contexto da educação ou estamos tratando a inclusão/exclusão como questão social ampla que encontra na educação um dos caminhos ou espaço de luta e mudança?

Não podemos pensar em exclusão sem pensar nas desigualdades, nos aspectos econômicos, sociais e culturais que a determinam. No pano de fundo, situamos a contradição essencial entre capital e trabalho; referenciamos aqui o pensamento de Marx (1987) que expõe ser os meios de produção propriedades capitalistas, uma vez que ao serem utilizados pelo trabalhador, com ele se defrontam. Ou seja, não é o operário quem utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário. É a partir dessa contradição que os modelos de produção e acumulação do capital, seja o Fordismo¹⁰, ou mesmo o Toyotismo¹¹, estabelecerão a fragmentação social e técnica do trabalho (KUENZER, 2005).

Ao valorizar a técnica, os conteúdos, a escola tende a se estruturar para atender ao modelo econômico, aos interesses do capital. Assim, trilha caminhos contrários dos propostos pela educação inclusiva, que não se restringe ao simples repasse de saberes e de fazeres. Então, como a educação poderia ser agente na construção de cidadãos solidários, conscientes das relações de poder, ativos e com competências desenvolvidas para uma participação no seu processo histórico, compreendendo os cenários de contradições e ajudando a transformá-los?

Quando pensamos numa educação emancipadora para formar cidadãos, entendemos cidadania não sob a perspectiva liberal, ou como uma identidade dominante que se sobrepõe a todas as outras, conforme concebido na visão cívico-republicana, mas como um princípio articulado, que afeta as diferentes posições dos sujeitos na sociedade, fundamentada em uma pluralidade de compromissos, no respeito à liberdade individual. Nesse sentido, torna-se indispensável considerar

¹⁰ Modelo de produção que apresentava como principal característica a produção em massa (ANTUNES, 2004).

¹¹ Modelo de produção que apresentava como principal característica a flexibilização da produção, que se dava de acordo com as demandas exigidas pelo mercado (ANTUNES, 2004).

aspectos como gênero, classe, etnia, deficiências etc., uma vez que estes determinam em grande parte as diferentes relações sociais estabelecidas pelos sujeitos. A cidadania se estabelece na tensão entre o universal e o particular; ou seja, não podemos dizer: “aqui terminam os meus deveres como cidadão e começa a minha liberdade como indivíduo”. Estas duas identidades coexistem, e é justamente esta tensão entre a liberdade e a igualdade que caracteriza a democracia nos tempos atuais (MOUFFE, 1996).

Para Fernandes (1998), a cidadania diz respeito não só à capacidade do indivíduo de exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda de assegurar a sua dignidade no contexto das estruturas sociais mais amplas. Deste modo, o exercício da cidadania implica autonomia e liberdade, o que vai exigir da escola uma postura de co-responsabilidade neste processo. Não queremos com isso dizer que a educação sozinha seja capaz de transformar as estruturas sociais, mas certamente ela tem um papel de construção do homem que vai desenvolver na sociedade o seu papel de autor.

De acordo com Audigier (1999), a promoção da educação cidadã tem como contexto as contradições sociais, os acordos e desacordos, as diferentes concepções de vida social e política, a definição dos direitos, liberdades e obrigações que julgamos legítimas para nós e para os outros, as nossas formas de pensamento em relação aos conflitos e à sua resolução, as nossas concepções sobre a educação, o lugar que têm os conhecimentos e as nossas vivências na nossa construção coletiva e individual.

Retomando o tema central de nossa discussão, o avanço da concepção de inclusão em educação trouxe grandes desafios à educação, de modo geral, e, mais pontualmente, à educação especial. Nessa perspectiva, a área vem buscando a ressignificação do seu papel, antes focado no atendimento exclusivo das pessoas com deficiência, para se constituir, cada vez mais, num sistema de suporte para a escola. Sendo assim, coadunamos com Glat & Pletsch (2004) quando definem educação especial como um conjunto de recursos que a escola regular deve ter a sua disposição para atender à diversidade de seus alunos. Comungamos com a ideia de considerar falsa a dicotomia frequentemente apontada entre educação especial e educação inclusiva, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Na realidade, ocorre justamente o contrário, pois em um sistema educacional inclusivo, sobretudo no que se refere aos alunos com

deficiências ou outras necessidades especiais, o suporte da educação especial é imprescindível.

1.1 Contextualizando a educação especial à luz da narrativa da Prof.^a Sarah Couto Cezar¹²: uma bússola para “não se jogar fora o bebê junto com a água suja do banho”

Temos o direito de sermos iguais, sempre que a diferença nos descreve. Temos direito de sermos diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos (1999)

O título desta seção foi inspirado no artigo de Sônia Kramer (1993), intitulado “O bebê e a água do banho”. Nele, a autora faz uma análise da aplicação das teorias na educação, que muitas vezes se transformam em modismos, podendo levar a uma descontinuidade radical das políticas públicas. Valemo-nos, então, desta metáfora para expressar a maneira precipitada, por assim dizer, em que a política de inclusão vem sendo implementada em nosso país. Seja pela urgência de se resolver o “problema” ou pelo fato de ser esta uma questão em evidência, tanto na mídia como na sociedade em geral.

É clara a percepção de que a ansiedade em se atender às exigências impostas pela inclusão, muitas vezes, provoca ações simplistas ou até mesmo precipitadas. Autores como Kuenzer (2006), Santos (2003), Fernandes, Antunes & Glat (2007) pontuam que algumas escolas não possuem estrutura física nem profissionais habilitados para lidar com a diversidade, transformando o processo em questão numa inclusão excludente – termo utilizado por Kuenzer.

Diante da complexidade apresentada pela temática, acreditamos que a contextualização da educação especial pode funcionar como uma bússola para esta

¹² A Prof.^a Sarah Couto César, uma das pioneiras na implantação da Educação Especial no Brasil, é considerada uma das maiores autoridades em programas de formação de recursos humanos para a área da deficiência mental. Iniciou, em 1958, suas atividades profissionais na Sociedade Pestalozzi do Brasil, sob orientação da Prof.^a Helena Antipoff, e desde então vem contribuindo para o desenvolvimento da área. Integra inúmeras associações voltadas para as pessoas com deficiência: Education Commission, da Associação Internacional de Reabilitação; Associação Brasileira para o Estudo da Deficiência Mental; Associação Brasileira para Superdotados; Interamerican Society of Psychology; Associação Brasileira de Psicólogos; Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais; Associação Brasileira de Neuro-psiquiatria Infantil; Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi. O trabalho desta educadora foi fundamental para consolidação da Educação Especial nas políticas públicas educacionais, tendo sido, inclusive, uma das presidentas/diretoras do CENESP. Em 2006 foi reconhecida por sua contribuição nesse campo de estudo com a Medalha Carioca de Educação pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/dirhum/premio2000.asp>).

pesquisa. Partindo desta perspectiva, poderemos compreender a constituição da educação especial ao mesmo tempo como um campo de conhecimento e um desafio do processo de inclusão em educação. Assim, a recuperação da experiência da Prof.^a Sarah Couto Cezar tem por objetivo evitar que, em nome de uma ampliação de nossa atuação, joguemos fora as conquistas arduamente construídas ao longo de mais de 50 anos de história. Apesar de ser vasta a literatura produzida sobre educação especial, optamos por resgatar a história deste campo do saber, a partir da vivência dessa educadora. Percebemos, empiricamente, que, por vezes, em nome da inclusão, legitimamos a exclusão, abrindo mão dos direitos assegurados, resultantes de muitos anos de luta. Nesse sentido, Santos (1999) explica que ao negarmos a diferença, movimentamo-nos na direção da homogeneização: a diferença que tem poder social nega as demais. Nesse caso, as diferenças são descaracterizadas. Assim, temos presenciado, em muitos municípios, a descontinuidade dos serviços de educação especial, como por exemplo, classes especiais, sem que fosse oferecida uma alternativa de aprendizagem para os alunos. Tem havido fechamento ou suspensão de financiamento, de escolas e instituições especializadas, que, para algumas pessoas, ainda hoje, representavam uma das poucas possibilidades de acesso ao direito da educação. No que se refere ao papel da escola especial no processo de inclusão, Glat (2007, p. 50) explica que na atualidade, depois do âmbito familiar, a escola representa o principal espaço de socialização, de modo que “a escola inclusiva é altamente benéfica para crianças e jovens com deficiências ou demais condições atípicas”. Destacando ainda a importância do serviço especializado como elemento facilitador do processo de inclusão. Nesse sentido, coadunamos com Glat (2007):

Nossa perspectiva de Educação Inclusiva, portanto, não se contrapõe à existência dos serviços especializados, nem mesmo das escolas ou instituições especiais, ditas segregadas. O que se pressupõe é a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo. Em outras palavras, ao invés de defender, como vem sendo feito em alguns meios, o fechamento das escolas especializadas, estamos propondo que as mesmas revejam o seu papel. (p. 50).

Com base nesta constatação, a partir de depoimento da professora Sarah Couto Cezar, obtido por meio de entrevista livre, resolvemos trazer para este estudo parte da sua história, memória viva da educação especial no Brasil. Esse procedimento buscou resgatar as experiências e os processos por ela vivenciados, que acompanharam a trajetória da educação especial no Brasil, registrados ou não

em documentos oficiais, fortalecendo, dessa forma, algumas das premissas apresentadas neste trabalho.

Grande parte do histórico sobre educação especial deriva de documentos, ou seja, de anotações institucionais e legislações, além de outras formas de registro. Entretanto, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), junto ao histórico documentado coexiste a história informal, não documentada, que também muito contribui para o entendimento das relações que se estabelecem nesse contexto, num determinado período histórico.

Conforme propõe Ferrarotti (1993), a história oral é uma possibilidade de compreensão e aprofundamento de conhecimentos sobre determinada realidade, capaz de transpor a vida e o cotidiano do indivíduo como representante de um grupo social. Nesta perspectiva, as narrativas orais – como no nosso caso, as entrevistas com a Prof.^a Sarah – constituem-se no principal instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Ainda segundo o autor, a peculiaridade da fonte oral reside na riqueza oferecida pela rede de signos, sentimentos, significados e emoções, expressa pelo narrador ao pesquisador, em forma de dados coligidos, expressando, em si mesma, tanto abundância como qualidade.

Com base nas premissas da história oral, ao refletir sobre as questões que envolvemos preceitos da educação especial e inclusiva, surgiu o interesse de documentar, no corpo deste estudo, a narrativa da Prof.^a Sarah Couto Cezar, como forma de melhor compreender o nosso objeto de estudo: o processo de implementação de uma política de inclusão na rede de ensino Faetec.

Foram realizados três encontros de caráter dialógico¹³ com a Prof.^a Sarah para que reuníssemos as memórias desta educadora que, entre outras contribuições, esteve à frente da Direção Geral do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/ MEC, órgão criado em 1973 em função do Plano Decenal de Educação, que tinha a Educação Especial como área prioritária. Procuramos a Prof.^a Sarah face ao nosso interesse em trazer uma dimensão histórica ao entendimento dos caminhos de implementação de uma política de inclusão em educação. Assim, delimitamos o objeto de investigação, incorporando aos estudos a sua vasta vivência.

¹³A autorização para gravação, utilização e transcrição dos depoimentos está no ANEXO A.

Como procedimento inicial, apresentamos a nossa proposta de pesquisa, as questões do estudo e os procedimentos da entrevista. Proceder desta forma, segundo Demartini (1992), garante a responsabilidade e ética do pesquisador no que tange à restituição do material coletado.

(...) ao pesquisador, um novo tipo de trabalho, a consciência de que, durante a pesquisa, estará trabalhando com dois materiais distintos: as memórias faladas, que o pesquisador registra em sua própria memória, e que até inconscientemente estão presentes durante a análise; e o material escrito, que lhe exige novas atenções. Se as entrevistas faladas são ricas e cheias de elementos novos, que vão se apresentando às vezes aos poucos, à medida que se escuta várias vezes cada gravação, o material transcrito, por outro lado, permite uma visão de conjunto e um trabalho com as memórias de forma mais dinâmica. (p. 54).

Foi enriquecedor para nós registrar as experiências de alguém que esteve ligado a projetos em ação, mas que não teve a preocupação de sistematizar academicamente seus feitos, principalmente porque, no Brasil, o estudo da educação especial ainda se faz embrionário. Segundo Miranda (2003), existem poucos estudos sistematizados em relação ao processo histórico da educação especial no Brasil.

A Prof.^a Sarah deu início a sua fala contextualizando o percurso da história da educação especial no Brasil e a forma com a qual o movimento de luta das pessoas com deficiência vem acontecendo no decorrer do tempo. Enfatizou que o aprofundamento dos estudos no campo da educação especial favoreceu significativamente a mudança de concepção sobre a pessoa com deficiência. Ou seja, houve um repensar em relação ao tratamento dado às pessoas que eram consideradas excepcionais, dentro de uma leitura herdada do modelo clínico, que se ocupava de mensurar os aspectos cognitivos, por meio de testes de inteligência.

Segundo a Prof.^a Sarah, a atual concepção de educação especial, pautada na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que busca valorizar as potencialidades dos alunos em detrimento de suas limitações, pode ser considerada um avanço. Pontuou que, a LDBEN de 1971 (Lei 5692/71) – em seu art. 9º, previa o “tratamento especial aos excepcionais”, enfatizando o enfoque terapêutico das ações educacionais. E retrocedendo ainda mais no tempo, nota-se que houve uma considerável melhora em relação à primeira LDBEN (4024/61), que apenas reconhecia a existência de pessoas excepcionais, sem apontar possíveis ações educacionais.

Ao discutir acerca do atual momento, explicou que a educação inclusiva não pode nem deve ser conceituada como um movimento novo ou mero modismo. É

necessária uma revisão conceitual da representação que se constituiu, ao longo dos anos, em relação à pessoa com deficiência. A Prof.^a Sarah expôs ainda que o processo de inclusão não deveria ser pautado por uma política radical, visto que uma das principais barreiras ainda está na formação dos professores.

Reitera que, na luta pela inclusão, os princípios de normalização¹⁴ e integração¹⁵ não podem ser esquecidos. Segundo ela, os profissionais da educação devem ser preparados para atuar no sentido de incluir os alunos com deficiências. O profissional acaba por encontrar inúmeras dificuldades e, na maioria dos casos, não consegue realizar um trabalho efetivo, deixando a impressão de que o processo de inclusão da pessoa com deficiência não passa de uma quimera.

Dentre as suas colocações, a Prof.^a Sarah pontuou a necessidade de o professor conhecer as ferramentas básicas para lidar com os alunos que apresentam deficiência, a saber: o sistema Braille¹⁶ para pessoas cegas, Libras¹⁷ para alunos surdos, dentre outros recursos necessários. Caso contrário, a inclusão se torna uma forma de exclusão dentro da escola.

De fato, ela reconhece que são inúmeras as dificuldades ainda encontradas no cotidiano escolar, tais como o número excessivo de alunos nas salas de aula, os problemas de aprendizagem, a descontinuidade dos programas, as salas de aula sem condições de trabalho, a desinformação, o despreparo e a não capacitação dos recursos humanos, principalmente nos currículos de formação de professores. Também, considera que a avaliação do processo educacional ainda é nebulosa para alunos com ou sem deficiências. Na educação especial, a legislação aponta para a necessidade da terminalidade específica para alunos com deficiências – assunto que carece de maiores estudos, face à amplitude deste conceito. Após a discussão sobre as polêmicas questões de avaliação, terminalidade e formação profissional, Prof.^a Sarah destacou a necessidade de se refletir sobre a superdotação ou altas

¹⁴ Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Por exemplo, oferecer às pessoas com deficiência modos e condição de vida diária o mais semelhantes possível às formas de organização e condição de vida do resto da sociedade (MEC, 1994).

¹⁵ Processo espontâneo subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre os seres humanos (GLAT, 1991).

¹⁶ O Sistema Braille, baseado em seis pontos de relevo, possibilita sessenta e três combinações para representar letras do alfabeto. Foi ampliado com simbologia específica para as áreas de matemática, música, química e física. O sistema Braille é considerado o mais eficiente de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual.

¹⁷ Língua Brasileira de Sinais. Constitui um sistema linguístico de transmissão de idéia e de fatos, oriundos da comunidade surda, na qual há uma forma de comunicação e expressão de natureza visomotora com estrutura gramatical própria (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO, 2010).

habilidades, visto que esses alunos também apresentam necessidades educacionais especiais.

Prof.^a Sarah destacou um marco dos anos 1990 – a política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da Unesco. Embora não tenha participado do evento, o Brasil aderiu à proposta da Declaração de Salamanca, em 1994, comprometendo-se então com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais, ampliando consideravelmente a área de atuação da educação especial.

Discutimos de forma ampla os avanços, destacando que as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, Resolução nº 02 de 11/09/2001, CNE/MEC/SEESP (BRASIL, 2001), garantiram em seu texto legal a Classe Especial como serviço educacional extraordinário, que pode ser ofertado na rede regular de ensino, para atendimentos em caráter transitório, aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e socialização diferenciadas dos demais.

No que tange à questão da profissionalização da pessoa com deficiência, Prof.^a Sarah destacou a importância da ressignificação da educação especial como um suporte à educação inclusiva. Pontuou o avanço nesta área, conforme abordado no Capítulo 5 da atual LDBEN – 9394/96, que afirma a necessidade da educação especial ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, contar com serviços de apoio especializado.

Desta forma, Prof.^a Sarah ressaltou que a construção do processo de educação inclusiva não se restringe a garantir o acesso do aluno com deficiência à classe comum. Cada aluno pode vir a necessitar, além da acessibilidade física e de recursos específicos, de professores qualificados para trabalhar especialmente com a especificidade de sua deficiência. Portanto, é de fundamental importância que os professores estejam profissionalmente preparados para o exercício de sua função, a fim de garantir a eficácia desse tipo de ensino.

Com este texto, objetivamos realizar uma contextualização do processo histórico da educação especial em seus diferentes momentos, a partir do relato da Prof.^a Sarah Couto Cezar, protagonista direta desta trajetória. Nosso intuito foi compreender quais acontecimentos influenciaram na política e na prática escolar e destacar os avanços e retrocessos deste percurso.

Podemos perceber, com base na narrativa da Prof.^a Sarah, que os avanços dedicados à educação dos alunos com deficiência sempre estiveram interligados aos programas dos diferentes governos, aos departamentos por eles instituídos e suas políticas. Todavia, os conceitos que nortearam essas políticas, por mais “bem intencionadas” que se mostrassem, foram de difícil execução face, entre outros aspectos, aos constantes movimentos de centralização/descentralização presentes na educação brasileira, às fontes de financiamento, criando a cultura da resistência à inclusão e da inexequibilidade, como nos afirma Bobbio:

O mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade (1992, p.22).

Percebe-se, por este resgate de memória e experiência, que o que está em jogo, portanto, é a necessidade de se afinarem discursos, políticas, projetos e ação, para que juntos apontem um único foco: a educação do aluno com deficiência no Brasil.

Faz-se necessário, portanto, valorizar a relação entre passado e presente, entre história e temporalidade, macro e micronarrativas, destacando-se a importância da memória dos que trazem até nós as suas experiências, contribuindo para a nossa compreensão da intensa relação entre objeto e tempo. Segundo Borelli (1992, p.81):

(...) evidenciar o passado no presente imediato das pessoas, através dos depoimentos orais, constitui essa possibilidade de reconstrução e compreensão da história humana. Neste sentido, a memória, a experiência e o tempo são fundamentais para essa recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. Memória no sentido de fonte do passado no presente, como busca daquele tempo no agora, transcendendo a mera cronologia, mas como nas palavras de Walter Benjamin, ‘como musa da narratividade, que se constrói na experiência de vida’, possibilitando assim, revisitar o passado no presente, ‘restabelecer uma ligação com o passado, e que este possa ser salvo naquilo que tem de fundamental. O movimento de mergulhar em busca da experiência perdida, de saltar para trás em direção ao passado, poderá permitir a erupção de algo novo’.

Dessa forma, compreendemos a narrativa da Prof.^a Sarah Couto Cezar como uma importante contribuição para a compreensão do processo de inclusão das pessoas com deficiência, resgatando a importância da educação especial para a implementação da educação inclusiva, para não “jogarmos fora o bebê junto com a água do banho”!.

2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Guerreiros são pessoas, tão fortes, tão frágeis
 Guerreiros são meninos no fundo do peito
 Precisam de um descanso, precisam de um remanso
 Precisam de um sono que os tornem refeitos [...]

Um homem se humilha, se castram seus sonhos
 Seu sonho é sua vida e vida é trabalho
 E sem o seu trabalho o homem não tem honra
 E sem a sua honra se morre, se mata

Não dá pra ser feliz... Não dá pra ser feliz...

(Gonzaguinha – Guerreiro Menino)

A formação profissional da pessoa com deficiência tem sido um dos principais desafios da sociedade ao longo dos anos, estando sua concepção e os seus valores diretamente relacionados com o espaço-tempo (ALVES, 2007). No entanto, é importante ressaltar que, apesar da inegável ação do meio no constructo da deficiência, a origem das limitações é orgânica, não havendo discurso social que a desfaça. Há pontos de vista ou narrativas que podem ressignificá-las, tecendo novos discursos a respeito da deficiência.

Os trabalhos de pesquisas realizados com narrativas têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer outra história dos múltiplos espaços-tempos educativos em que vivemos e nos fazemos seres humanos, reconhecendo que com dados diferentes e entendendo-se a existência de acontecimentos é possível escrever histórias diferentes. (ALVES, 2001, p.6)

O conceito de deficiência, portanto, constitui-se numa construção social que não se disvincula da sociedade que o produz. Dessa forma, também é um fato social que emerge como resultado das relações humanas e das necessidades estabelecidas socioculturalmente ao longo da história, como nos afirma Omote (1994):

Para se compreender o que é deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou não seu comportamento, atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algo correlato dela. Precisa olhar para o contexto no qual com seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente e por este é condicionado (p.133).

Pautamos nossa reflexão no que se refere à formação profissional da pessoa com deficiência a partir do contexto de formação da educação pública brasileira,

tendo como foco os aspectos sob os quais a educação para o trabalho se apresenta nos dias atuais. Nosso cenário se compõe dos dados observados, no tocante à inserção e à participação da pessoa com deficiência na formação para o mundo do trabalho. Para tanto, argumentaremos a respeito das fortes influências neste processo de variáveis políticas, econômicas e sociais, cuja conjuntura parece estar interligada às diferentes concepções do papel da educação.

2.1 A educação pública brasileira e a educação para o trabalho: trajetória e história

Conforme já discutido, compreendemos educação como um processo que reúne em si mesmo uma conjunção de saberes voltados para sociedade como um todo. Mais especificamente, afirmamos que a educação deve objetivar a participação dos indivíduos no exercício da cidadania, promovendo, assim, a diminuição da exclusão.

Os registros da história da educação no Brasil indicam que tanto a educação pública em geral, como a voltada à profissionalização – educação profissional –, têm o seu início entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX. No entanto, é com a ruptura do modelo de poder da República Velha, ocorrido em 1930, que efetivamente os clamores pela organização da educação pública passam a ressoar, em função das medidas da chamada Reforma Chico Campos.

Embora nossa proposta de pesquisa não seja fazer uma análise histórica da educação brasileira, compreendemos que é indispensável trazer à discussão a década de 1930, em função da riqueza dos fatos econômicos e políticos presentes na sociedade brasileira da época. Esse período é marcado por intensos esforços no sentido de organizar e sistematizar a educação pública. Há registros de grande crescimento da educação para o trabalho, conforme nos afirma Romanelli (1987):

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 30 imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas em contrapartida encaminhou o país para o desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação, que passou da elite agrária aos novos industriais. De 1930 a 1937, motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-nação, a Educação ganhou importância, e efetuaram-se ações governamentais com a perspectiva de organizar, em plano nacional, a Educação escolar. A intensificação do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à Educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado, diferentemente da estrutura oligárquica rural, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos (Apud LIBÂNEO et alli, 2003 p.133).

Os acontecimentos políticos e econômicos ocorridos no Brasil em 1930 contribuíram para a consolidação do capitalismo industrial, o que determinou o surgimento de novas demandas educacionais. Até 1945 houve uma forte expansão das oportunidades de educação escolar, tanto no que concerne à formação geral quanto ao que concerne à educação para o trabalho. Isto se deveu não só ao clamor da sociedade, dos movimentos organizados da sociedade civil, mas também às incursões da Associação Brasileira de Educação – ABE e à substituição do modelo agrário pelo modelo industrial, que exigia mão-de-obra qualificada. Nesta mesma época, foi criado o Sistema S – SENAI, SENAC (MANFREDI, 2002).

Como nos aponta Silva Filho (2008), as preocupações que envolviam o acesso e participação de todas as camadas da população, em especial em torno da questão da qualidade¹⁸ da educação pública brasileira no século XX, tiveram início com a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. A partir dos processos estabelecidos neste espaço, um grupo de educadores – entre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Pascoal Leme – buscou estabelecer uma educação pública que fosse também laica e gratuita, condições primordiais para o favorecimento do acesso da massa popular aos bancos escolares. Esses princípios ganharam visibilidade nesta luta, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁹.

Efetivamente, as ideias presentes no Manifesto dos Pioneiros e o debate que suscitavam passaram a influenciar a realidade educacional brasileira a partir da década de 1930, com as Reformas Chico Campos e Capanema. Até então, a educação profissional era restrita a poucas instituições, fossem elas públicas ou de natureza corporativa ou ainda filantrópica.

Gadotti (2006), Libâneo (2003) e Manfredi (2002) apontam diferentes questões que precisam ser consideradas ao analisarmos a educação brasileira no século XX: acesso e democratização; centralização e descentralização; dualidade entre a educação geral e as suas modalidades (educação profissional, especial e de

¹⁸ Já discutimos que, qualidade como vários outros termos utilizados na educação, é uma expressão polissêmica. O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido sem mediações para o campo educacional. Assim as instituições escolares são entendidas como empresas produtivas (GENTILI, 1996).

¹⁹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – constitui documento datado de 1932, que consolidou a visão de um segmento da elite intelectual e vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (BOMENY, 1991)

jovens e adultos). Percebemos as duas últimas modalidades ocupando um papel à margem da educação geral. Talvez isso se dê em função de trazerem em seu bojo a necessidade de metodologias específicas para atender à diversidade, o que diverge da homogeneização dos indivíduos, ainda tão imperiosa em alguns espaços escolares. Há, ainda, a educação profissional marcada como uma espécie de educação de “segunda categoria”.

Tomemos por base a Reforma Capanema, momento em que a educação foi pensada de forma orgânica, mas que, ainda assim, não contemplou todos os níveis e modalidades de ensino. Ao considerar o ensino profissional como uma modalidade que integraria os menos favorecidos, propôs a reformulação dos currículos, que passaram a contemplar do ensino secundário ao ensino profissional. Estruturou em nossa sociedade a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, como observa Cunha (2000):

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Esta é a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (2000, p.91).

Ainda na contextualização da educação profissional no Brasil, faz-se oportuno pensar acerca da manutenção do caráter dualista da educação, no que se refere à sistematização da política educacional brasileira. As Leis Orgânicas da Educação Nacional reformularam a educação geral e profissional no período do Estado Novo. No entanto, mantiveram seu caráter dúbio, visto que afirmavam ser objetivo do ensino secundário e normal “formar as elites condutoras do país”, cabendo ao ensino profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, àqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (CUNHA, 2000).

Assim, a educação profissional no Brasil foi marcada, historicamente, pelo pensamento da classe dominante; ou seja, é destinada aos que “vão fazer” (camadas pobres) e não aos que utilizarão a reflexão como ferramenta de trabalho (os segmentos mais aquinhoados socialmente). Mesmo nos dias atuais, essa visão ainda é predominante em especial, na formação inicial e continuada, e/ ou, até mesmo, no nível médio. Percebemos a existência de um rótulo assistencialista

destinado aos referidos segmentos que são vistos como medidas compensatórias, atreladas às políticas focalizadas na pobreza articuladas pelo Banco Mundial.

Do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da Educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a Inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem Inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p.79).

Para efeitos da nossa discussão, o aspecto de maior relevância é a dicotomia, a dualidade e o distanciamento entre educação e trabalho. Educação e trabalho são termos polissêmicos quando contextualizados nas sociedades em que foram cunhados. Trabalho é aqui entendido como algo inerente ao ser humano, que, na verdade, o sensibiliza para a sua humanização, proporcionando uma constante transformação na própria natureza e em seus pares de relações sociais, como nos aponta Marx (1987):

Antes de tudo, trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita a jogo de suas forças, seu próprio domínio (p. 149).

Na permanente troca com a natureza e luta pela sobrevivência, o homem produz novos conhecimentos, concretiza sua ação em objetos, em realizações materiais e espirituais, transforma a tudo que está no seu redor e a si mesmo, conferindo novos significados e conformando o que vamos chamar de vida social na relação com seus pares. Como afirma Ciavatta (2005), o trabalho ou as atividades a que as pessoas se dedicam são formas de satisfazer as suas necessidades que, por sua vez, são os fundamentos dos direitos estabelecidos na vida em sociedade.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da Educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e Educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

Outro aspecto presente nas políticas e programas de profissionalização das pessoas com deficiência é a preocupação com a reabilitação e reintegração social dos trabalhadores, vítimas das máquinas do processo de industrialização, como também dos inúmeros veteranos de guerra mutilados pelas ações nos campos de batalha. Nas palavras de Goyos:

Na Europa e principalmente nos Estados Unidos, a educação vocacional passa a ser um direito dos doentes mentais e deficientes em geral. Já neste período (1950), estava inclusa na ideia de treinamento vocacional, a avaliação, o treinamento e o encaminhamento para o emprego. Este serviço, juntamente com o trabalho de aconselhamento vocacional e o acompanhamento dá origem às oficinas abrigadas (1995, p.9).

No Brasil, apesar do incremento da educação profissional registrado na década de 1930, a formação para o trabalho de pessoas com deficiência não recebeu a mesma atenção. A iniciativa do estado neste campo praticamente se concentrava nas duas instituições federais situadas na capital: o Instituto Benjamin Constant – direcionado às pessoas com deficiência visual – e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, que promoviam alguns programas de formação profissional, inclusive a capacitação de monitores para auxiliar nas tarefas educacionais das duas casas.

Assim, a iniciativa da Dr.^a Helena Antipoff de criar oficinas pedagógicas e de orientação pré-profissionalizante para jovens com deficiência mental na Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro, assumiu, naquele momento, um caráter inovador, visto que não existiam políticas ou programas de governo voltados para a educação da pessoa com deficiência.

Posteriormente, de forma gradativa, seguindo a contribuição da Dr.^a Helena Antipoff, iniciou-se a formação profissional desse público e a sua colocação no mercado de trabalho, tendo como foco uma política de reabilitação, sem se configurar exatamente em uma dimensão educacional. Em geral, essas ações aconteciam por meio de centros de reabilitação, oficinas abrigadas ou protegidas, escolas especiais e núcleos profissionalizantes (SASSAKI, 1997, p.71), as quais, quase sempre, eram oriundas de instituições sociais organizadas pela sociedade civil. Esta situação nos traz mais um elemento para análise: a exclusão ou marginalização da educação profissional das políticas governamentais.

Refletindo sobre o aspecto anterior, chama-nos atenção o fato de as propostas de profissionalização para pessoas com deficiência terem, até período recente, se apresentado como iniciativas centradas em práticas de menor valor no

mercado de trabalho, ou mais grave, estarem completamente desatualizadas face aos novos modelos e estratégias de produção. Esse cenário sugere que o problema advém da desinformação, do estigma e do preconceito.

Como mencionado, essa formação tem ocorrido frequentemente por intermédio de programas desenvolvidos em instituições de ensino especial. Entretanto, existem críticas em relação aos procedimentos que esses programas utilizam, mais especificamente no que se refere às atividades comumente ensinadas, como artesanato, tapeçaria e marcenaria, entre outras. Questiona-se a relevância desses cursos às reais demandas do mundo de trabalho. Coloca-se em pauta se eles não estariam sendo oferecidos a partir da representação social que se tem das possibilidades da pessoa com deficiência, contribuindo assim estas iniciativas, muito pouco, para a formação profissional dessa população (PEROSA, 1979; MANZINI, 1989; GOYOS, 1995; TANAKA, 1996; NUNES, GLAT, FERREIRA, MENDES, 1998).

Retomando a trajetória histórica, a organização da educação especial no Brasil nos anos 1970, a crescente luta e universalização dos direitos humanos e, acima de tudo, a crise do capital vão contribuir para a mudança desse panorama. Esses acontecimentos, em conjunto, ocasionarão uma mudança de paradigma em relação à produção e à acumulação do capital, que vamos aqui circunscrever sob a questão da internacionalização do capital, que alguns autores chamarão de globalização. A globalização dos processos da economia e a consequente abertura da economia nacional ao capital e aos produtos estrangeiros terão um profundo impacto em nossa educação em geral e nas políticas de educação profissional, inclusive para pessoas com deficiências.

Nessa esfera, é importante lembrar que, em 1988, foi promulgada a “Constituição Cidadã”, expressão cunhada pelo deputado Ulisses Guimarães, face à intensa participação da sociedade civil organizada na formulação de ações que deveriam ser reconhecidas na carta magna, em especial às relacionadas aos direitos humanos.

Outro acontecimento de igual importância foi a iniciativa promovida pela ONU de criar o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981, com o tema “Participação plena e igualdade”. Essa ação se desdobrou em inúmeras outras,

como a Convenção 159 da Organização Internacional para o Trabalho - OITT²⁰ que destacou a promoção da igualdade de oportunidade e o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. A Convenção propunha tratar dos “princípios para uma política de reabilitação profissional e emprego para pessoas deficientes”, como podemos observar em seu art. 2:

De acordo com as condições nacionais, experiências e possibilidades nacionais, cada País Membro formulará aplicará e periodicamente revisará a política nacional sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes (Art. 2).

Transposta para a realidade brasileira, a Convenção 159 foi ratificada e transformada em lei por meio do Decreto nº 129, de 18 de maio de 1991 (BRASIL, 1991).

No período entre as décadas de 1980 e 1990, foi se consolidando no Brasil um alentado arcabouço legal que sinalizava a questão da pessoa com deficiência para a igualdade de direitos e de oportunidades. Como exemplo, podemos citar a Lei Orgânica da Seguridade Social nº 8213 de 24 de julho de 1991, que em seu art. 93 estabelece a cota de 2 a 5%, a partir de 100 empregados, para esse público. A própria Constituição de 1988 trata de vários temas relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, como a proibição de qualquer distinção na atribuição de salário e nos critérios de admissão para o trabalho (BRASIL, 1998, Art.7º, XXXI); estabelece a reserva de vagas no acesso a concursos e cargos públicos (BRASIL, 1998, Art. 37, VIII); atribui à assistência social a responsabilidade de habilitar e reabilitar as pessoas com deficiências (BRASIL, 1998, Art. 203, II), busca garantir a promoção da integração social do jovem com deficiência por meio de programa de preparação para o trabalho (BRASIL, 1998, Art.207, II).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU em 1990, influenciou as políticas de Educação no Brasil, inspirando a conformação do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). A propósito, em 1994, a Secretaria de Educação Especial do MEC editou um de seus mais importantes documentos – a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)²¹.

²⁰Fundada em 1919 com o objetivo de promover a justiça social, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a única das Agências do Sistema das Nações Unidas que tem estrutura tripartite, na qual os representantes dos empregadores e dos trabalhadores têm os mesmos direitos que os do governo. (Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/inst/index.php>).

²¹A importância desta política é que busca romper com o modelo clínico historicamente cristalizado na Educação Especial, definindo por parâmetros educacionais, questões conceituais da classificação do seu alunado, especificando modalidades de atendimento e definindo perfil de profissional para atuar na área.

Poderíamos aqui continuar citando outros documentos legais de grande importância na promoção da igualdade e direitos das pessoas com deficiências, mas entendemos que a discussão vai além da legislação.

Voltando à educação profissional para pessoa com deficiência, em 1995, foi implantado o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, ação do projeto de desenvolvimento social do Governo Fernando Henrique. No âmbito do PLANFOR, foi implantado, em 1996, o Programa de Qualificação de Trabalhadores na área de Pessoas Portadoras de Deficiências, que atendia a educação profissional de pessoas com deficiência por meio de parcerias com empresas e sindicatos.

Diante da trajetória da educação especial e das medidas que foram implementadas no decorrer dos anos, acreditamos ser pertinente destacar que a formação profissional não passa pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério do Trabalho, que dispõe de recursos financeiros bem mais expressivos para a execução de suas ações. Assim, não nos causa surpresa que boa parte dos projetos de formação profissional para pessoas com deficiências estejam desvinculados das escolas e também da rede de centros federais de educação tecnológica e escolas técnicas estaduais.

Em 2003, essa situação começou, aos poucos, a ser modificada. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, lançou o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (TEC NEP), executado em 2004, que teve por objetivo promover a educação, a tecnologia e a profissionalização de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no contexto da rede federal de educação tecnológica. Com o tempo, o programa implantou diversos núcleos em parceria com estados e municípios.

No mesmo período, foi também implementado o programa de inclusão na rede Faetec, campo de objeto do nosso estudo. Os programas TEC NEP e o de Inclusão na Educação Profissional na Rede Faetec servem de termômetro para medirmos a eficácia da implementação de políticas que se voltam para o acesso e permanência da pessoa com deficiência em grandes redes regulares públicas, direcionadas à promoção da educação profissional. No entanto, devemos reconhecer que grande parte das pessoas com deficiência que tem acesso à educação profissional continua restrita aos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, face à baixa escolaridade registrada neste segmento.

É necessário assinalar, também, que, apesar de situada em nosso contexto, por meio de uma perspectiva dual, a educação profissional comumente traz as marcas da educação geral básica²². Paralelo a isso, o Estado enfrenta problemas com o não atendimento das demandas, ou seja, vivencia uma crise ao tentar dar respostas à sociedade a partir de uma política educacional que atende efetivamente aos interesses do mercado. É fato que o estado continua formando mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas há de se atentar para como essa formação está sendo executada e como os grupos que estão sendo excluídos dela. Nesse sentido, Kuenzer (1997), ao analisar a adoção de recomendações do Banco Mundial pelo Estado Brasileiro, afirma:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira (...) e por ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada (apud MANFREDI, 2002, p.136).

Os cursos da educação profissional, tanto sob a égide do Decreto 2208/97, editado pelo Governo Fernando Henrique, quanto regidos pelo Decreto 5154/04, editado no Governo Lula, constituem propostas aligeiradas de formação profissional, não contemplando uma qualificação capaz de enriquecer a vida produtiva no mundo do trabalho. Esses decretos reforçam a ideia da divisão social e técnica do trabalho, uma vez que privilegia aspectos de caráter instrumental. Além disso, fornece ao sujeito somente os conhecimentos/informações para que esse possa minimamente inserir-se no mercado de trabalho.

Atualmente, programas de formação profissional implementados pelo Governo Federal, como o ProJovem Urbano, têm considerado maior tempo nos cursos de formação, no entanto, continuam não apresentando uma articulação adequada com a educação básica. Desse efeito compreendemos que as políticas de educação para o trabalho, quando tratadas em um viés focal, ou seja, fora de uma visão sistêmica, podem acentuar contradições, tão presentes em nossa realidade.

No que concerne às pessoas com deficiência, este quadro é mais grave. A segregação de grande parte deste alunado em instituições filantrópicas exclusivas de educação especial ou classes especiais lhes dificulta o ingresso em cursos profissionalizantes. Por outro lado, as diretrizes políticas que dão prioridade à

²² Atualmente denominada Educação Básica.

inclusão do aluno com deficiência em sala comum nas instituições regulares de ensino profissional ainda são, na prática, muito pouco eficazes. Quando pensamos numa política de educação profissional que atenda às demandas inerentes à realidade das pessoas com deficiência, percebemos uma latente necessidade de ressignificação da organização do espaço-tempo escolar, de modo que este esteja ao alcance de todos.

Podemos perceber que a educação profissional da pessoa com deficiência ainda está muito vinculada ao conceito do “direito a ter direito”, sendo necessário saber como se estabelece este cenário de barreiras e possibilidades, conforme desenvolvido no tópico abaixo.

2.2 O direito de ter direitos

Pensem a questão da educação profissional da pessoa com deficiência do ponto de partida da legitimidade do direito. O contexto de universalidade dos direitos humanos faz com que se crie como fundamento da vida humana o direito de ter direitos, enquanto a realidade se apresenta como resultado dos diferentes fenômenos socialmente construídos. Esses direitos são adquiridos pelas relações culturais, valores e normas de cada contexto, de cada momento histórico, definindo quem pertence e quem não pertence, bem como a forma com a qual se pertence.

Refletir sobre a condição humana e atribuir uma inerência do exercício de direitos a todo e a qualquer homem – a condição de ser humano pressupõe ter direitos – é estar preso a uma concepção idealista ou positivista de direito. Essa visão acarreta a não percepção da diferença entre igualdade formal e igualdade real, como aponta Dallari (1986, p. 34):

Segundo a Constituição, todos são iguais perante a lei. É claro que isto não assegura igualdade de fato, pois na realidade essa afirmação constitucional não impede que alguns nasçam muito ricos e outros muito pobres, que uns tenham garantidas, desde o nascimento, todas as possibilidades de desenvolvimento material, intelectual e espiritual, ao contrário de outros que nascem condenados a uma vida miserável.

No presente estudo, entendemos a deficiência como uma construção social e o próprio homem e sua condição como um permanente resultado de um processo dialético e dialógico. Aproximamo-nos, pois, de uma concepção crítico-materialista do direito de ter direitos, no sentido de compreender os direitos humanos como

produtos das relações estabelecidas historicamente, resultado das lutas no processo dialético das contradições sociais.

A permanente luta do homem pela igualdade teve um marco na década de 1940, em especial após a Segunda Guerra Mundial, com a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem, pela então formada Organização das Nações Unidas. Atualmente, vivemos uma era na qual alguns estudiosos como Dallari (1986) e Bobbio (1992) defendem a ampliação do campo semântico dos direitos humanos, o que envolve os direitos globais, como o direito à paz, ao meio ambiente saudável, à utilização do patrimônio comum da humanidade. Esta visão universalista de direito global traz para o debate outros tipos de direitos humanos como a igualdade civil, que garante a igualdade de todos perante o Estado e a igualdade material, que dá acesso real à educação, moradia, saúde, cultura e ao trabalho.

Cria-se, então, uma tensão entre o universal e o particular; isto é, entre cultura e valores globais e culturas e valores locais. No entanto, entre o desejado ou pretendido e a realidade está o permanente movimento, a luta, a necessidade de perceber o conjunto de relações e interesses que conformam o tecido social em determinado momento histórico, o que pode favorecer ou vir a se constituir em barreira.

Quando nos remetemos à reflexão e ao debate sobre o exercício do direito à formação profissional das pessoas com deficiência, devemos inicialmente nos reportar à própria conformação do direito à educação e à relação do exercício deste direito com a questão da cidadania.

Nos dias atuais, há certa universalidade do entendimento do direito à Educação básica, como condição mínima fundante da cidadania. De fato, a maioria dos países dispõe de dispositivos legais que regulam o exercício deste direito, inclusive como possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Como afirma Cury:

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto, ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; mais recentemente temos a Declaração de Jomtien, de 1990 (2002 p.246).

Para tanto, a existência de leis, por si só, não muda a realidade nos processos estabelecidos no âmbito das relações e interesses sociais, a existência do marco legal constitui uma espécie de primeira garantia, seja esta forte, seja fraca.

A existência de um direito seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlata a figura da obrigação (BOBBIO, 1992, p. 79-80).

Todavia, devemos reconhecer que a existência da lei é uma possibilidade, não um instrumento mecânico de realização de direitos sociais. Assim, a lei deve ser vista como uma etapa da luta pelo estabelecimento de situações de igualdade, de efetivações de justiça.

Conforme aponta Silva Filho (2008), na história brasileira, o direito à educação e o acesso a essa se dão com características próprias. Em que pese o debate promovido em torno da educação pública e sua qualidade pela ABE e outras instituições organizadas da sociedade civil, diferentemente do processo de luta ocorrido na Europa, o direito à educação vai se efetivar em nosso país por intervenção do Estado nas reformas ocorridas na década de 1930. Estas, por sua vez, foram reflexo das necessidades geradas pela intensificação da industrialização no Brasil, quando o modelo agrário foi substituído pelo industrial.

Como já dito anteriormente, a década de 1930 vai ser fortemente marcada pelo incremento nas ações educacionais, com destaque especial na educação para o trabalho. A este último segmento era reservada uma aprendizagem profissional que se dava pela experiência, pela repetição, pela demonstração; até os anos 1960 as próprias empresas promoviam esta aprendizagem pelo chamado treinamento em serviço.

Diante deste quadro, é preciso pensar como “abrir a porta” para a formação profissional da pessoa com deficiência, que, em geral, é excluída do acesso ao trabalho. Acreditamos que a primeira grande barreira que se impõe seja a falta de acesso à educação de modo geral. É expressivo o contingente de pessoas com deficiências que não possuem oportunidades de formação profissional estabelecidas no âmbito dos cursos técnicos e tecnológicos e até mesmo de boa parte dos cursos de formação inicial e continuada, pois também estes últimos estabelecem escolaridade mínima como pré-requisito. Assim, a falta de escolaridade constitui um forte entrave para o acesso ao mercado de trabalho, alimentando o ciclo vicioso da exclusão, como observa Monteiro (2002):

Existe uma distância entre a determinação da lei 8112 de 11 de dezembro de 1990, Art. 93, que determina a obrigatoriedade de contratação de Pessoas com Deficiência (PCD) num percentual de 2 a 5% dos cargos nas empresas com mais de 100 funcionários e a realidade em que se encontram as pessoas com deficiência.

Constata-se também que o principal motivo desta distância é o baixo nível educacional e profissional dos deficientes.

Percebe-se que a formação da pessoa com deficiência para o trabalho não pode ser posta na mesma perspectiva do “cidadão mínimo”²³, ou seja, a formação proposta precisa ter horizontes para além do conceito de empregabilidade. Por outro lado, a educação básica tem sido vista – para as pessoas que atingem certa idade e não conseguem se escolarizar e para as pessoas com deficiência em geral – como menos importante ou mesmo desnecessária, visto que a formação profissional, em geral proposta, representa a possibilidade de um treinamento mais rápido, especializado e com possibilidades de inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Por outro lado, esse tipo de formação, estritamente técnica, mostra-se frágil diante das constantes e rápidas mudanças do mercado de trabalho. Assim, é importante reiterar a educação básica como necessária à vida humana, não sendo possível descartá-la para nenhum segmento da população, como observa Frigotto:

No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de Educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia do direito subjetivo de cada ser humano. Uma Educação unilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a ideia de que essa Educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico. (2001, p.82).

Outros fatores que chamam a nossa atenção no trato diário com a formação profissional da pessoa com deficiência são o preconceito e a descrença nas suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Estas questões permeiam vários processos e relações socioculturais e, no nosso entender, vão fornecer elementos para se compreender a razão pela qual os programas de formação profissional para esta população são mais direcionados ao trabalho protegido ou à inserção em cooperativas sociais, abandonando-se a ideia da formação para a inserção no trabalho competitivo, como orienta o Decreto – Lei Federal nº 3298/99.

A descrença no potencial da pessoa com deficiência é tão marcante que interfere inclusive no seu direito de escolha acerca da opção profissional, como constatou estudo realizado por Pacheco (1997, p. 24).

Na maioria das instituições, os alunos eram referidos como crianças, mesmo não tendo idade para assim serem tratados; os alunos não opinavam a respeito de seu futuro, as instituições não adotam nenhum referencial teórico na profissionalização,

²³ Cidadão Mínimo, segundo Frigotto (2002, p.59), “é o cidadão desprovido de capacidades cívicas, em razão de uma educação fundada no conceito de empregabilidade estabelecido por um Estado igualmente mínimo”.

os serviços profissionais eram de caráter ocupacional ou de preparação para o trabalho.

Por vezes, o exercício da escolha é negado com base em supostamente criteriosos estudos de análise profissiográfica, muitas vezes contaminados pela representação social que os autores têm acerca da deficiência, ou ainda pelo desconhecimento dos educadores das constantes mudanças nas bases tecnológicas e suas novas possibilidades.

2.3 Horizontes e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência: um processo em construção

O panorama atual acerca da participação de pessoas com deficiência na educação profissional apresenta condições inimagináveis há 20 anos. Podemos considerar como fatores que fortalecem este cenário as legislações no plano social e na educação, mas, acima de tudo, o avanço tecnológico e o desenvolvimento do conhecimento, criando possibilidades onde antes eram percebidas barreiras. Outro aspecto relevante é o nível de consciência sobre o direito de todos à educação e ao trabalho. Ainda que haja resistências, hoje a pré-disposição para incluir e o espaço de aceitação são muito maiores.

A filosofia neoliberal manteve ao longo da história uma relação intrínseca com o capitalismo e, com isso, levantou discursos em favor de uma aparente hegemonia. Esse contexto subordinou a educação aos modelos preestabelecidos de profissionais para o trabalho, aumentando a consciência da necessidade de integração social. Considerando-se que educação profissional e trabalho andam juntos, emerge a valorização da importância do profissional no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, como afirma Valle:

A Educação para o trabalho de pessoas com deficiência vem sendo discutida a partir do pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de integração social, sendo fator fundamental para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos (2004, p. 21).

Assim, deparamo-nos com barreiras, mas também, possibilidades em um cenário de luta e consciência inclusiva, em que se universaliza a noção do direito de ter direito — sem o qual passaríamos a constituir uma sociedade sem exercício de cidadania. Assim, acentuam-se as exclusões pela via da contradição fundamental: a que se processa entre capital e trabalho, em que cada vez mais o homem é expropriado do direito fundamental ao trabalho, que é o que justamente pode lhe dar acesso à cidadania plena, à emancipação.

3 ADENTRAR O CAMPO EM BUSCA DE POSSIBILIDADES: APRESENTAÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO DA FAETEC

A ideia de qualificação profissional, na última década, voltou a ser de interesse da mídia e dos programas de Governo estadual e federal, ganhando espaço em seus orçamentos. Em função disso, fontes de recurso passaram a ser destinadas a vários programas de qualificação do trabalhador e do jovem que ingressaria no mercado de trabalho.

De acordo com Paiva (2003), a recuperação e a valorização da educação profissional no estado do Rio de Janeiro deu-se por meio da implementação de um projeto destinado a atender menores carentes e alunos oriundos de escolas regulares, sob a coordenação de Prof.^a Dr.^a Nilda Teves. Este projeto deu origem ao Centro de Educação Integral – CEI que visava desenvolver uma proposta educacional alicerçada no tripé educação-ludicidade-trabalho, a fim de que os educandos exercessem a cidadania de forma crítica e produtiva.

A escola não é um feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e é preciso continuá-lo. (SNYDERS, 1997, p. 105-106).

Em 1996, a Fundação de Apoio à Escola Pública – Faep, responsável por gerenciar todas as escolas da rede pública estadual, foi transferida da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEE para a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro – SECT. Esta mudança ocorreu para que houvesse a reestruturação e otimização das escolas técnicas e também para:

atender as demandas do novo capitalismo da produção flexível, a Educação profissional passou a ser vista como potencializadora do processo de desenvolvimento econômico e social a partir de uma industrialização que requer a existência de “recursos humanos” altamente qualificados em áreas em que o avanço tecnológico é dinâmico. Sob tal argumento a Educação profissional foi retirada da Secretaria de Educação e transferida para a nova Fundação vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. (ROSA, 2008, p.13).

Assim, o Estado do Rio de Janeiro passou a ter duas gestões²⁴ a conduzir seu sistema educacional: uma na Faetec, pela SECT, e outra na SEE.

Oriunda de um processo de reestruturação de diferentes instituições pertencentes à esfera federal, a Faetec se constituiu da herança deixada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem e, posteriormente, pelo Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência – CBIA, cada qual com sua proposta de ressocialização de pessoas advindas de um cenário de exclusão. Nesse sentido, ao compreendermos que a inclusão é um processo dialético contra as exclusões, podemos inferir que a criação da Faetec, em sua essência, busca romper com a cultura da exclusão ao propor uma nova concepção para a educação profissional.

Nesse processo, iniciou-se a desativação dos locais onde residiam os internos da CBIA, passando o complexo de Quintino a ser designado como Centro de Educação Integral – CEI. A Escola Mário Altenfelder (internato) foi extinta, dando origem à Escola Especial Favo de Mel.

É nesse cenário que foi percebida a necessidade de valorização do saber docente para minimizar as condições excludentes pelas quais esses alunos viveram durante boa parte de suas vidas. Assim se legitimou a necessidade de compor, como política de Estado, no quadro de servidores, o professor especialista em educação especial. Naquela ocasião, foi realizado o primeiro concurso público para professor especialista em educação especial do estado do Rio de Janeiro, no qual se exigiu a formação profissional em âmbito superior, com conhecimentos específicos na área da deficiência mental, uma vez que a escola atenderia prioritariamente a este segmento.

É nesse espírito que se estrutura o trabalho da Escola Especial Favo de Mel, que descreveremos adiante, por considerarmos que essa ação representa o primeiro olhar para minimizar barreiras, mesmo que não atendendo ao conceito estrito de inclusão que, em nossa visão,

está ligada a colocar em ação, conscientemente, valores baseados na equidade, direito, comunidade, participação e respeito pela diversidade. O aumento da inclusão está sempre ligado à redução da exclusão. (Inclusão) preocupa-se com a redução da desigualdade, tanto econômica quanto social. Enquanto que, comumente, a inclusão é identificada com uma preocupação com alunos deficientes ou aqueles categorizados como tendo necessidades educacionais especiais, para nós ela tem a

²⁴Em 1996, oito escolas técnicas da rede estadual vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEE/RJ foram transferidas para a Fundação de Apoio à Escola Pública do Rio de Janeiro – FAEP – que em 10 de junho de 1997, a partir da Lei 2.735/97, passou a chamar-se Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec. A Lei 2.735/97 foi alterada pela Lei 3.808/02.

ver com a redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. Ela tem a ver com a redução da discriminação com base no gênero, classe, deficiência, orientação sexual, etnia e origem familiar. Se enfatizamos somente um aspecto da identidade dos estudantes não podemos incluí-los em Educação enquanto pessoas integrais que são (BOOTH et alii., 2000, p.1-2).

Retomando a discussão acerca da Faetec, de modo geral, podemos afirmar que o seu primeiro momento foi de estruturação. Entretanto, em função das políticas de governo, por vezes, as políticas educacionais sofrem certa descontinuidade, como no cenário político posterior ao período de sua efetivação. Inserida neste contexto, a instituição passou a caminhar numa perspectiva assistencialista, investindo em ações sociais por meio de Centros Comunitários de Defesa e Cidadania – CCDC, interiorizando e ampliando as suas ações assentadas nesse bojo, transformando-se num gigante com vários braços, passando a ampliar seu escopo.

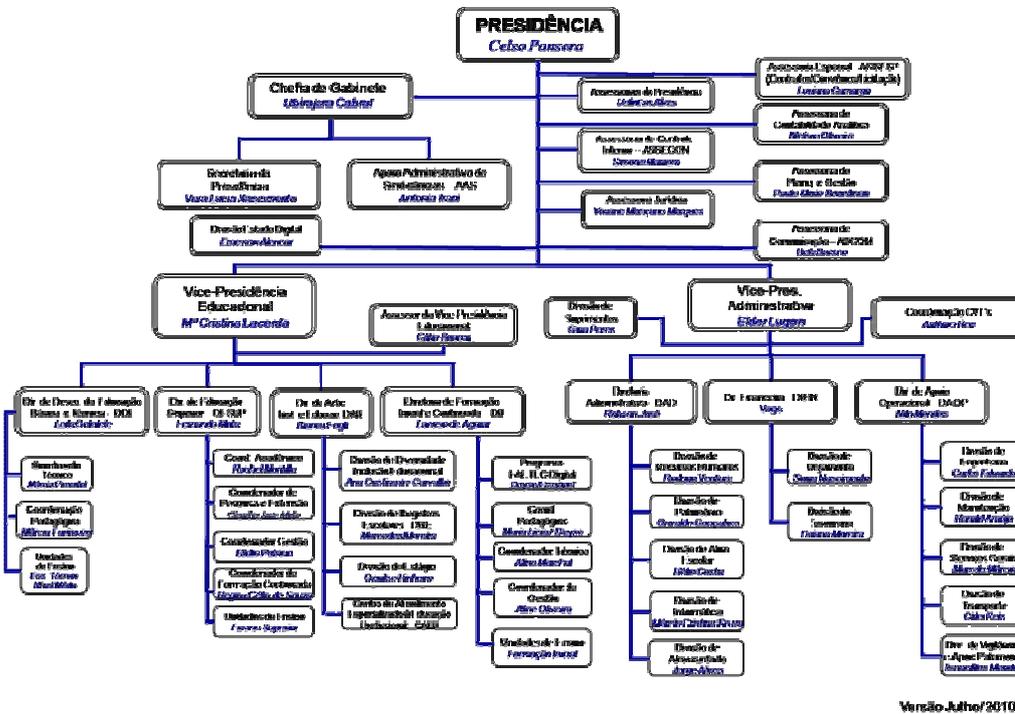


Mapa 1: Localização das unidades de ensino da Faetec.

3.1 O desenho pedagógico da Faetec

A Faetec é uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, de duração indeterminada, com sede e foro na capital do estado do Rio de Janeiro. Sua finalidade é oferecer educação profissional e tecnológica, pública e gratuita, levando-se em conta o avanço do conhecimento tecnológico e os novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços. Goza de autonomia administrativa, financeira, acadêmica, didático-científica e disciplinar,

para operacionalização dos mecanismos necessários ao funcionamento de suas unidades. A figura abaixo mostra o organograma funcional da Faetec.



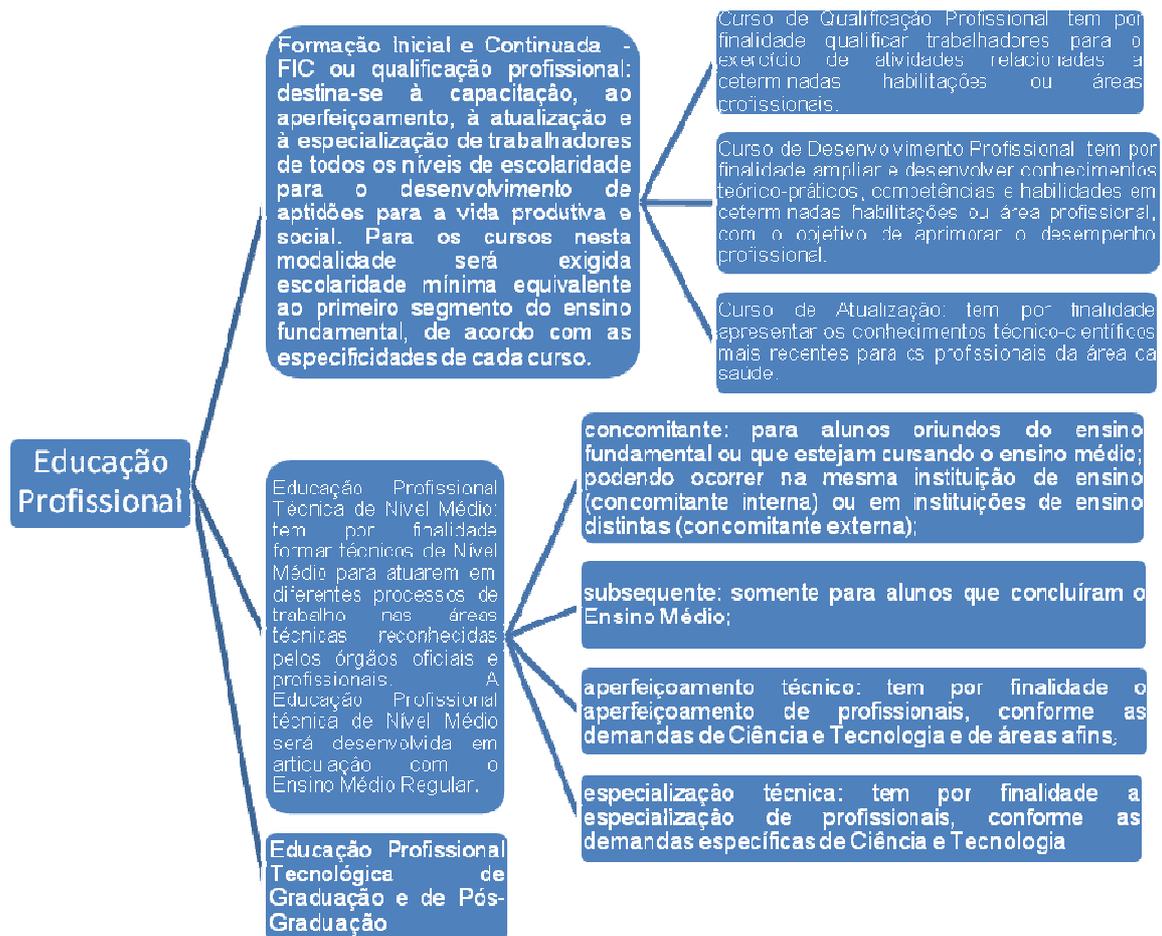
Organograma 1: Organograma Funcional da Faetec.

Apesar da sua denominação como Fundação de Apoio às Escolas Técnicas, a Instituição abarca todos os níveis e modalidades de ensino; desde a educação infantil até o ensino superior (normal e tecnológico), passando pelo ensino profissional de nível básico e superior (ROSA, 2008, p.13).

A organização da educação profissional na Faetec é compreendida conforme a Figura 1:



Figura 1: Níveis e modalidades da educação na Faetec.



Fluxograma 1: Modalidades e níveis da educação profissional na Faetec.

Os diferentes cursos de educação profissional são oferecidos por diferentes modalidades²⁵ de atendimento. O campo de nossa pesquisa foi delimitado com o intuito de compreender a inclusão na formação profissional na rede de ensino Faetec.

²⁵ Os CETEPs são unidades escolares com a função de oferecer cursos de formação inicial e continuada. São núcleos da Faetec onde há mais de uma unidade e modalidade de curso em oferta. Atualmente, a rede Faetec conta com mais de 70 (setenta) unidades distribuídas por todo o estado, que oferecem cursos de Educação Profissional, além de desenvolverem atividades artísticas como teatro e música, esportes e cultura, para os alunos matriculados e para a comunidade em geral. As ETEs têm como função oferecerem Educação Profissional técnica de nível médio que se distribuem em quinze unidades, localizadas, em maioria, no Grande Rio. Os ISTs têm por objetivo formarem tecnólogos. Hoje, a Faetec conta com quatro unidades, localizadas em Paracambi, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro e Petrópolis. Os ISEs têm por objetivo a formação de professores. Atualmente, a Instituição conta com seis unidades: Bom Jesus de Itabapoana; ISERJ/Rio de Janeiro; ISE/Itaperuna; ISE/ Três Rios; ISE/Santo Antônio de Pádua; Isepam/ Campos. Os CVTs são unidades de ensino e profissionalização, voltados à difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico e encontram-se em consonância com os APLs (Arranjos Produtivos Locais), ou seja, com o aproveitamento das vocações regionais que proporcionam o efetivo desenvolvimento econômico e social de uma localidade. Os cursos oferecidos nesse segmento são de conhecimentos práticos na área de serviços técnicos e podem ocorrer nos dois níveis de Educação Profissional em suas respectivas modalidades.

3.1.1 Escola Especial Favó de Mel: prenúncio de uma política de ação

Conforme mencionado anteriormente, a Escola Especial Favó de Mel surgiu do processo de ressignificação da Escola Mário Altenfelder (internato), que se destinava a pessoas que se encontravam à margem da sociedade, apresentando quadro de desajuste de conduta, doenças mentais ou ainda deficiências.

Inicialmente, como profissionais da educação da Faetec, questionávamos acerca do nome Escola Especial Favó de Mel, uma vez que, no projeto inicial da Instituição, as escolas que compunham o complexo educacional eram denominadas “República” – remetendo-nos a múltiplos significados, como a república de Platão, o conceito de moradia, de autogestão e até mesmo o de democracia republicana.

Nessa linha de raciocínio, indagávamos por que não Escola Especial República, uma vez que a instituição havia designado que as escolas do complexo educacional de Quintino passariam a se chamar Escola de Ensino Fundamental República e Escola Técnica Estadual República. Sendo assim, parecia-nos minimamente coerente que a escola especial também fosse concebida numa perspectiva republicana, podendo a nosso ver ser designada de Escola Especial República. Entretanto, esses questionamentos nos possibilitaram inúmeras reflexões, entre elas se haveria subjacente à terminologia Favó de Mel uma concepção infantilizante, de modo que não poderia se constituir como República. Nessa trajetória, a reflexão crítica dessa identidade, paradoxalmente, tem inspirado a comunidade escolar a compreender a sua identidade.

Brizola (2000) analisa os nomes escolhidos para as escolas especiais. No estudo da autora, essas, ao contrário das escolas "comuns", que escolhem nomes de celebridades, são nomeadas rotineiramente da seguinte forma: o sorriso de amanhã, recanto de amor, cantinho da esperança, pequenos passos, pedacinho do céu, morada da ternura, etc. Nessa nomeação transparece uma denotação de compaixão, de infantilidade. Historicamente, a educação especial tem essa conotação de menoridade e de abnegação.

Seguindo o raciocínio de Brizola (2000), podemos nos valer das questões formuladas pela autora, para problematizar o significado desses nomes. Que tipo de concepção se tem do espaço institucional escolar? É procedente categorizar uma instituição escolar como um "pedacinho de céu?" O que se espera da educação

ministrada no "lar da esperança? "Que papel esta escola deve cumprir em relação aos próprios alunos e em relação à comunidade? O significado desses nomes parece revelar uma "mea culpa", uma dívida social que só poderá ser sanada mediante o oferecimento às pessoas de um novo amanhã, uma nova vida. O fato desses nomes estarem sendo designados para as escolas especiais parece revelar uma atitude paternalista das instituições com as pessoas com deficiência. Há uma conexão importante entre os significantes e a sua dinâmica presente nas relações sociais.

Partindo da metáfora da organização do trabalho das abelhas, numa realidade extremamente hierárquica, nenhuma abelha é ignorada pela organização, de modo que cada uma desempenha uma função específica dentro da colméia, em função do seu potencial. Assim, por analogia, é possível afirmar que, por conta das experiências na Escola Especial Favo de Mel, a Faetec, paradoxalmente, tem sido desafiada a pensar caminhos que não sejam excludentes, que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência, uma vez que busca possibilidades para cada aluno, considerando para tal seus potenciais e não suas limitações.

Santos (2001) realizou um resgate histórico, analisando a educação especial desenvolvida na Faetec, a partir da experiência da Escola Especial Favo de Mel, destacando suas principais questões, conquistas e desafios. Com base neste estudo faremos algumas considerações.

A Favo de Mel, unidade de ensino especializada no atendimento de alunos com deficiência mental, foi criada na estrutura do Centro de Educação Tecnológico Profissionalizante – CETEP. Desde então, tem sido alvo de inúmeros questionamentos, uma vez que, àquela ocasião, final da década de 1990, já se apresentava de forma efervescente a calorosa discussão pela inclusão na educação.

As inúmeras premiações conferidas à Favo de Mel (ISO 9000; Programa de Qualidade Rio, dentre outros) ampliaram as possibilidades de sua permanência na estrutura organizacional da Instituição, apesar da ameaça de descontinuidade, frente às mudanças de Governo. Nesse sentido, a comunidade da Escola Especial Favo de Mel vem fazendo um constante exercício de identificação de cenários ("Por que a instituição existe?"; "Para quem a instituição existe?"; "O que faz?"...), com vistas a se adaptar às diferentes concepções, adequando o seu perfil às novas demandas políticas educacionais.

Durante seus 14 anos de existência, a escola esteve vinculada ao Cetep Quintino (1996- 2000), posteriormente à Diretoria de Desenvolvimento da Educação – DDE (2003-2007); à Diretoria de Formação Inicial e Continuada – DIF (2008) e, atualmente, encontra-se subordinada à Diretoria de Articulação Institucional da Educação – Daie. Esta foi criada em maio de 2009, com o propósito de articular as ações comuns a todos os cursos de educação profissional: registros escolares; estágios e treinamentos e políticas que legitimem a inclusão na Instituição.

Tendo em vista a mudança no cenário da política educacional nacional, que preconiza a educação especial basicamente como suporte para o processo de inclusão na educação na área da deficiência, a Escola Especial Favo de Mel encontra-se em processo de ressignificação e maximização de seu escopo. Agora, passa a atuar como Centro de Atendimento Especializado à Educação Profissional intelectual – Caep, abarcando os serviços da escola especializada e também os cursos de formação inicial e continuada, tanto para os alunos (cursos de qualificação profissional de auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de jardinagem, auxiliar de garçom – cumin²⁶, reprografia e encadernação) como para os professores da rede (cursos relacionados à formação docente), ampliando e redimensionando os serviços prestados à comunidade com deficiência intelectual.

O processo de ressignificação tem contado com o apoio de duas universidades públicas e uma associação, a saber²⁷: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, por meio do seu Programa de Pós-graduação em Educação – Proped, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, por meio do Instituto de Educação, e com o trabalho de pesquisa da Academia Brasileira de Ciências – ABC, por meio do Projeto Integrando.



Fotografia 1: curso de auxiliar de culinária A.



Fotografia 2: curso de auxiliar de culinária B.



Fotografia 3: curso de auxiliar de jardinagem A.

²⁶De acordo com a matriz curricular, este é o profissional que prepara a mesa antes do início do evento ou durante e após o jantar, recolhe os utensílios, levando-os para a copa; ajuda o garçom na mudança de pratos; auxilia os chefes; atua na limpeza e arranjo das mesas (FAVO DE MEL, 2009).

²⁷ A parceria se constitui por meio de dois trabalhos de pesquisa, um oriundo da Uerj/ UFRRJ, que objetiva realizar uma pesquisa-ação, com vistas a desenvolver estratégias que favoreçam o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/ intelectual matriculados na Escola Especial Favo de Mel, e outro advindo da ABC/ Uerj, que, em parceria com a Divin, propõe a implementação, de forma adaptada à realidade brasileira, da metodologia do trabalho customizado²⁷ na Escola Especial Favo de Mel. A pesquisa tem envolvido professores, instrutores, pesquisadores, pais e alunos, por meio de uma metodologia que utiliza o Plano de Apoio Individual (Individual Support Plan), visando à transição para o mundo do trabalho.



Fotografia 4: curso de auxiliar de jardinagem B.



Fotografia 5: curso de auxiliar de jardinagem C.



Fotografia 6: curso de auxiliar de jardinagem D.

Ao longo de sua trajetória, a Favo de Mel desenvolveu diversos projetos que ampliaram as oportunidades educacionais do aluno com deficiência intelectual. Entretanto, face às especificidades desse alunado e das condições objetivas do sistema educacional, que ainda se organiza de forma linear, os resultados se apresentam de forma tímida. De um lado, os profissionais da educação especial primam pela inserção dos alunos com deficiência nos cursos regulares de educação profissional da rede, mas esbarram com inúmeras barreiras à aprendizagem e à participação, do outro a estrutura rígida dos cursos oferecidos pela Faetec, com pré-requisitos elevados, dificultando a participação desse alunado.

A Favo de Mel tem se empenhado em instrumentalizar o aluno para reivindicar seu direito de opinar, argumentar, criticar e alterar a ordem excludente, buscando seu acesso à cultura e à história do seu tempo, exercendo assim, a sua cidadania. O processo de ressignificação da Escola Especial foi fomentado pelo programa de inclusão. Assim, adentramos o nosso campo.

3.2 O processo de inclusão na rede de ensino Faetec

O processo de inclusão em educação na Faetec se fez presente na essência do projeto idealizado pela Prof.^a Dr.^a Nilda Teves, como visto anteriormente, com a criação da Escola Especial Favo de Mel, a partir das diretrizes que apontavam para importância de uma educação pública de qualidade para todos.

A construção do movimento de inclusão na educação profissional foi estruturada a partir de um programa de promoção e valorização da diversidade humana, do acesso e da qualidade na educação, por solicitação da presidência da Instituição²⁸ com vistas à captação de recursos ao Estado e ao Banco Mundial. O “Programa Faetec de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais

²⁸ A Administração Central da Faetec está localizada num prédio no campus de Quintino, que tem aproximadamente 1.300.000 m², conhecida como “prédio da presidência”, nesse prédio, encontra-se a maior parte dos setores da própria administração e outros distribuídos pelo campus, como é o caso do programa de inclusão, alocado a aproximadamente 1.800 km da Administração Central.

Especiais nas Oportunidades de Educação Profissional dos Níveis Básico, Técnico e Tecnológico”, foi elaborado em 2003, apresentando como princípio orientador estimular, mobilizar, conscientizar e construir coletivamente a Escola para Todos. Esse processo teve início com base numa política de discriminação positiva, por meio da qual 30% das vagas dos concursos para ingresso discente foram reservadas para pessoas com deficiências.

Inicialmente, a Faetec contaria com o apoio da equipe do Banco Mundial, que prestaria consultoria técnica ao processo de inclusão na Instituição. Contudo, após visita consultores, verificou-se que o Programa não estava em consonância com a perspectiva globalizante e homogeneizante de educação inclusiva adotada pelo Banco, que defendia a full inclusion (inclusão plena²⁹). Dessa forma, optou-se por uma implementação mais fundamentada na realidade e nas possibilidades da Faetec.

O programa teve início em dezembro de 2003, com a criação de uma unidade de gestão denominada Gerência do Programa de inclusão – GPI, parte integrante da Diretoria de Desenvolvimento da Educação – DDE, que objetivava dar suporte às escolas da Rede, no que se refere às questões relacionadas às deficiências. A Gerência tinha por incumbência:

favorecer uma proposta de Educação que reconhecesse e incluísse pessoas com deficiência nas dimensões físicas, políticas, culturais e sociais, na perspectiva das práticas educativas promovidas pela Faetec (FAETEC, 2004, p.3).

No Programa, estavam previstas ações de sensibilização, formação continuada e acessibilidade. Foram criadas também oportunidades de desenvolvimento para toda a comunidade escolar, por meio de cursos instrumentais, tais como Libras, Braille, e orientação e mobilidade³⁰. Este trabalho desenvolvido até o início de 2006, com foco na inclusão educacional de pessoas com deficiência, sendo posteriormente consolidado como Divin.

O programa de inclusão tinha como um dos seus principais eixos a formação continuada dos professores da Rede, abordando as seguintes temáticas: inclusão e exclusão na educação; encontros acerca das vivências de inclusão na rede Faetec;

²⁹ Forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações (GARTNER & LIPSKY, 1989; STAINBACK & STAINBACK, 1984).

³⁰ Conjunto de capacidade e técnicas específicas que permitem à pessoa com deficiência visual a utilizar os sentidos para reconhecer o meio, posicionando-se em relação a ele.

Dosvox³¹; questões relacionadas à diversidade, às necessidades educacionais especiais dentre outras, conforme Apêndice B.

Com o desenvolvimento do processo de inclusão na rede de ensino Faetec, começou-se a perceber a necessidade de se pensar a inclusão educacional numa perspectiva mais ampla, para não restringi-la a uma discussão fragmentada.

Concomitantemente, a GPI fomentou a ressignificação da Escola Especial Favó de Mel e do Centro de Reabilitação Psicomotora Infantil/Cerpi, que passaram a atuar como serviços especializados de suporte ao processo de apoio à inclusão, por meio do Projeto de Apoio à Inclusão – PAI e do Centro de Reabilitação e Prevenção em Saúde na Educação – Cerpse.

A equipe técnica da GPI se constituiu de professores especialistas em educação especial e em diversas áreas de conhecimento, contando também com o apoio de assistentes sociais e psicólogos. A partir das ações por ela desenvolvidas, no período de 2003 a 2005, notou a necessidade de revisar o objetivo do Programa, redefinindo-o para a seguinte concepção: implementar uma política de inclusão na educação que fosse capaz de reconhecer os processos e as dinâmicas responsáveis pelas exclusões e desigualdades, de forma que favorecesse a inclusão por meio de uma educação transformadora.

Posteriormente, o Programa buscou realizar uma pesquisa acerca do conceito de inclusão. Esse trabalho, iniciado em janeiro de 2006, teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão implementado na rede Faetec. Para isso, buscou-se identificar, refletir e analisar as dificuldades, os anseios, as expectativas e os conhecimentos dos atores envolvidos, para então encontrar e construir caminhos que pudessem eliminar barreiras à aprendizagem e à participação de todos.

O trabalho consolidou-se por meio de uma proposta de ação participante, que objetivava ampliar a atuação dos profissionais da educação como professores-pesquisadores, na construção da “escola aberta à diversidade”. Dessa forma, a Faetec foi escolhida como cenário da pesquisa, tendo por base seus diferentes cursos de educação profissional. Esse processo teve início com o envio de uma carta-convide às unidades de ensino, na qual a GPI solicitava a participação das UEs

³¹ É um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário a partir de um sistema de voz, viabilizando o uso de computadores pelos deficientes visuais por meio de um sistema de voz em português. Mais informações, ver vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=siqFIFFedM0>. Acessado em 26 de outubro de 2010.

na pesquisa, indicando um participante que atendesse ao perfil preestabelecido na carta:

- ter disponibilidade de estar presente nos diferentes momentos (turnos) da UE;
- desejar minimizar e eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação na rede de ensino Faetec;
- ter interesse em participar do processo de formação continuada;
- possuir formação superior e envolvimento com a docência;
- ter aceitação por parte da comunidade escolar;
- ser estatutário.

Este processo deu-se por meio de encontros intitulados “Polo de inclusão na educação”, nos quais se buscou estabelecer um processo dialógico sobre as questões da inclusão, por meio da implementação da formação continuada dos professores-mediadores, com vistas à construção do movimento da escola aberta à diversidade na rede de ensino Faetec.

A função do professor-mediador consistia em fomentar, em cada unidade de ensino, debates sobre a diversidade. Esse trabalho desenvolvido no Polo identificou a necessidade de repensar a formação continuada oferecida na Rede, o que mobilizou a Instituição a estruturar um projeto de pós-graduação que possibilitasse a esses profissionais uma melhor qualificação e, conseqüentemente, um maior reconhecimento. Entretanto, essa proposta não pode se concretizar por diversas questões, dentre elas, a descontinuidade das políticas públicas, a não captação de fomento na Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj.

Apesar da mudança de governo, o trabalho desenvolvido pelo Programa foi consolidado, estruturando-se numa divisão localizada no campus da Faetec, entretanto em instalações improvisadas.

Inicialmente, a Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional – Divin esteve subordinada à Vice-presidência Educacional, conforme organograma da instituição. Dessa forma, o programa de inclusão deixou de ser uma ação exclusivamente voltada às pessoas com deficiência, inserindo em sua discussão o debate sobre outros grupos minoritários: negros, povos indígenas, entre outros. Para tanto, foram criados os seguintes núcleos: Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão – NEAPI, Estudos Étnicos Raciais e Ações Afirmativas – NEERA e o Serviço Social – SESO³².

³²A Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional tem por característica ser um setor de apoio as Unidades Escolares, perpassando assim todos os segmentos de ensino, no que refere-se a garantia de direitos e aplicação da legislação vigente. Cada núcleo da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional possui características próprias, estabelecendo pontos de ações distintos, mas com o objetivo comum de respeitar a diferença de cada

Assim, acreditamos que a compreensão da política de inclusão em desenvolvimento na Faetec não pode ser datada exclusivamente pela elaboração do Programa, muito menos se finda nela, pois está presente no cotidiano escolar, sendo objeto de resistência, de investigação, de disputas e conflitos.

3.3 Contextualizando as pesquisas desenvolvidas na formação profissional para pessoas com deficiência

Tendo em vista o fato de a questão central discutida nesta tese ser a inclusão em educação desenvolvida na Faetec e não estritamente a educação profissional, realizamos uma síntese dos principais autores que possuem trabalhos na área da profissionalização da pessoa com deficiência. Objetivando contextualizar a temática da formação profissional dessas pessoas, Mendes, Nunes, Ferreira (2004) realizaram um estudo acerca do estado da arte de pesquisas sobre a temática, apresentando uma vasta revisão da literatura.

Os autores consideram que a terminologia “profissionalização” não é adequada, justificando que esse termo tem se referido mais a um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo do que ao ensino de uma determinada profissão. Defendem a utilização da expressão “programas de educação para o trabalho”, pois a consideram mais coerente por significar o desenvolvimento de habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho.

A referida pesquisa contou com a análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação nas áreas de educação e psicologia. Neste universo identificaram três principais linhas de pesquisas: descrição e análise da formação profissional e dos programas direcionados para indivíduos com deficiência em oficinas de preparação para o trabalho em instituições especializadas (nove dissertações); descrição e análise do processo de inserção e integração de pessoas com deficiência mental no mercado competitivo de trabalho (quatro dissertações) e estudos acerca da opinião dos indivíduos portadores de deficiências, de seus pais e de profissionais em relação ao trabalho (cinco

um, promovendo a equidade e assim proporcionar uma educação para todos. O NEAPI se caracteriza como o setor responsável por oferecer o suporte pedagógico necessário ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Atuando junto a equipe de professores, demais funcionários e alunos, assim como seus familiares, proporcionando-lhes alternativas de atendimento, assessoria e consultoria visando melhoria contínua da qualidade de ensino e uma efetiva inclusão.

dissertações). Ainda de acordo com os autores, a maior parte dos estudos analisados enfatizou o atendimento de indivíduos com deficiência em oficinas de preparação para o trabalho em instituições especializadas (COSTA, 1980; RIBEIRO, 1985; COSTA, 1986; CARDIA, 1992; CLAVÍSIO, 1983; PACHECO, 1997; VELOSA, 1999).

Ribeiro (1985) abordou as dificuldades encontradas no processo de implantação de um programa de preparação para o trabalho com profissionais de uma instituição especializada em São Paulo, cujos resultados apontam para a precariedade do serviço e do treinamento oferecido.

Nessa perspectiva, Costa (1988) buscou caracterizar as oficinas pedagógicas de uma instituição especializada no estado do Rio de Janeiro e analisar o processo de preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Percebeu que a instituição não estava habilitando profissionalmente o aluno, visto que as modalidades de oficinas oferecidas não consideravam as necessidades do mercado daquela comunidade.

Pacheco (1997) desenvolveu em programas de profissionalização para jovens e adultos com deficiência mental uma pesquisa acerca dos serviços e atividades que visavam ao aprendizado de condutas adaptativas, destacando o processo de infantilização que as pessoas com deficiência estão submetidas.

Outro autor de referência é Neves (1999), que resgatou a história das diversas formas em que essas ocorreram, objetivando avaliar as reais necessidades dos atendimentos feitos ao indivíduo com necessidades educacionais especiais. Pode perceber que a educação profissional se constituiu como modalidade de atendimento que supria a necessidade de ocupação dessas pessoas.

O estudo de Santos (1986) discorreu sobre a dinâmica de uma oficina protegida numa instituição especializada. Os resultados apontaram para a eficácia do trabalho, sinalizando que a oficina protegida era considerada como elo entre a escolaridade e o mercado de trabalho; como um serviço de boa qualidade. É importante ressaltar que as pesquisas de Ribeiro (1985), Costa (1985), Pacheco (1997) e Neves (1999) demonstram resultados contrários ao de Santos (1986), concebendo essas oficinas como aquém dos seus objetivos – a de possibilitar formação profissional para o alunado com deficiência.

Os trabalhos de Costa (1980), Clavísio (1993) e Velosa (1999) focalizaram no estudo de procedimentos para melhorar a qualidade do ensino no âmbito de programas de instituições especializadas. Costa (1980) pontuou como desenvolver

ou aperfeiçoar um programa de ensino, tendo por base a análise de tarefas. Clavísio (1993) desenvolveu um estudo experimental visando avaliar a eficácia de um sistema de treinamento e Velosa (1999) elaborou um procedimento de orientação a instrutores de treinamento profissional para alunos com deficiência, destacando a importância da formação profissional.

De forma geral, as pesquisas na área demonstram a precariedade dos programas realizados pelas instituições especializadas (GONÇALVES, 1999) e a desvinculação com a realidade do trabalho competitivo (MARTINEZ, 1985; RIBEIRO, 1985; COSTA, 1998; MELETTI, 1999; PACHECO, 1997; NEVES, 1999).

Concluindo a análise dos estudos desenvolvidos na área da profissionalização da pessoa com deficiência, Mendes et al elencam algumas prioridades.

(a) desenvolver o treinamento profissional em ambiente regular de trabalho; (b) divulgar o potencial de trabalho dos deficientes nos diversos setores que podem ser considerados possíveis empregadores desta mão-de-obra; (c) orientar empresas e instituições com a finalidade de modificar as representações sociais sobre os portadores de deficiências; (d) realizar orientação às famílias de pessoas com deficiência, com o objetivo de transformá-las em ponto de apoio e incentivo; (e) elaborar procedimentos sistemáticos de treinamento e acompanhamento profissionalizantes, com condições de ensino devidamente planejadas; (f) desenvolver programas de capacitação de instrutores de indivíduos portadores de deficiências em oficinas pedagógicas e oficinas protegidas; (g) considerar a opinião dos indivíduos com deficiência acerca do processo de profissionalização no qual estão inseridos ou pelo qual já passaram; (h) revisar as propostas das instituições quanto ao preparo para o trabalho do indivíduo portador de deficiências; (i) incorporar procedimentos de escolha profissional em programas de preparação para o trabalho; e (j) desenvolver uma formação profissional mais ampla para o indivíduo, que considere os direitos e deveres deste indivíduo enquanto trabalhador (MENDES et al, 2010, extraído de P@PSIC).

Mapeando as pesquisas desenvolvidas na formação profissional para pessoas com deficiência na Faetec, foram abordados 6 (seis) estudos desenvolvidos por Silva (2005); Mello (2005); Fogli e Silva Filho (2006); Fogli e Silva (2006); Ramos(2006); Vanffossen (2005); Fogli; Silva e Oliveira(2008), nos quais identificamos diferentes aspectos: inclusão de alunos com grave comprometimento mental, o papel da classe especial à luz da educação inclusiva, políticas de inclusão, e reflexões acerca do processo de inclusão na Faetec.

O estudo de Silva (2005) aborda a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, propondo uma reflexão acerca da realidade dos alunos com grave comprometimento mental na rede de ensino Faetec. Ainda no mesmo ano, Mello (2005) aborda a inclusão escolar na Rede sob outra perspectiva, analisando o trabalho realizado na Escola Especial Favo de Mel, à luz do Programa de Apoio à

Inclusão – PAI, destacando os limites e possibilidades de sua atuação. Nesta mesma linha de pensamento, Fogli e Silva Filho (2006) refletem acerca da temática inclusão e exclusão, discutindo o processo de implementação de uma política de inclusão, sinalizando para a necessidade da ressignificação da educação especial para atuar como suporte à inclusão.

Outros estudos abordam questões específicas do alunado com deficiência no ensino técnico. Ramos (2006) descreve a construção do movimento de inclusão na educação profissional, tomando como base os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio técnico profissional. Vanffossen (2005) discorre sobre a surdez neste nível ensino, destacando a efetividade da aprovação de um aluno surdo no vestibular para análise de sistemas no Instituto de Ensino Superior da Faetec (IST-Rio). O estudo demonstra a imperiosidade de se promover a inclusão social pela via da formação profissional, pontuando que o homem catalisa a sua expressão transformadora e criadora pelo trabalho.

De forma geral, verificamos que a temática da formação profissional para pessoas com deficiência ainda é pouco discutida no âmbito da produção acadêmica, em especial na educação profissional de nível médio técnico e tecnológico.

4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa, bem como os procedimentos que foram utilizados em sua concretização. Tivemos como objetivo compreender como vem ocorrendo o processo de implementação da política de inclusão desenvolvida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec. Dessa forma, pareceu-nos oportuno realizar uma pesquisa exploratório-descritiva, de natureza qualitativa, com tipologia de estudo de caso, com enfoque etnográfico, a ser detalhada no decorrer deste capítulo.

O estudo tem por base as políticas, culturas e práticas realizadas na Instituição, no âmbito do processo de inclusão na formação profissional. O foco de investigação foi a especificidade da formação profissional de alunos com deficiência, à luz da experiência desenvolvida no programa de inclusão, no recorte temporal de 2003 a 2009.

4.1 Abordagem metodológica

Corroborando com Glat e Pletsch (2004), acreditamos na necessidade de desenvolver pesquisas na área da educação inclusiva que tenham como foco a avaliação de experiências de inclusão em curso. Para tal estas autoras sugerem o uso de pesquisas de campo, realizadas sob diferentes enfoques ou metodologias, tais como a etnografia, a história de vida e os estudos de caso.

Em concordância com Gil (1994), podemos considerar este estudo como exploratório – descritivo, tendo em vista que esta abordagem permite aprofundar a experiência em torno de um determinado problema. Segundo Triviños (1994), seu objetivo principal é a descrição das características de determinadas populações ou situações. Para este autor, o estudo de caso é um tipo de pesquisa que nos permite analisar uma unidade em profundidade, bem como explorar o fenômeno em toda a sua complexidade.

O presente estudo de caso é inserido no universo da pesquisa qualitativa, por ser esta um conjunto de procedimentos com características bem definidas, dentre as quais Bogdan & Biklen (2000) destacam: o ambiente natural como a principal fonte de dados; o pesquisador como o principal instrumento; o seu interesse investigativo voltado muito mais ao processo do que ao produto; a devida relevância sobre o

significado que as pessoas envolvidas no processo da pesquisa atribuem aos seus resultados.

Planejar estudos qualitativos não é tarefa fácil. Mazzotti e Gewandsznajder nos alertam que:

[...] ao contrário do que ocorrem com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto. (2002, p. 147).

A opção pelo estudo de caso se justifica à medida que pretendemos estudar em profundidade um fenômeno de natureza complexa, como é o caso do processo de inclusão em educação desenvolvido pela Faetec. Seu maior ou menor aprofundamento é determinado pelos enfoques teóricos adotados pelo investigador, motivo pelo qual trabalharemos com o enfoque etnográfico que será posteriormente explicitado.

De acordo com André (2005), o estudo de caso pode ser usado em pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Em pesquisas com abordagem qualitativa e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, possibilitam reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, o estudo de caso pode ser um instrumento valioso, pois não desvincula o acontecimento do contexto e das circunstâncias em que se manifesta. Porém, permite compreender não só como esses fenômenos surgem e se desenvolvem como também a sua evolução num dado período de tempo.

Utilizamos, então, o estudo de caso para melhor compreender a dialética do processo de inclusão em educação. Concomitantemente, consideramos que referenciar o trabalho a partir do enfoque etnográfico era fundamental para redescobrir as contradições e os paradoxos presentes no cotidiano escolar, que, por sua vez, é circundado por diversas culturas. Triviños, referindo-se especificamente aos estudos etnográficos, uma das metodologias de enfoque qualitativo, ressalta as dificuldades desta abordagem:

Em forma muito ampla podemos dizer que ela é o estudo da cultura. No entanto, não há nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada

realidade cultural e social. Logo, a função do etnógrafo não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas. (1987, p.121).

Uma das características básicas da pesquisa etnográfica é a sua ênfase nas dinâmicas das relações e suas formas de manifestações culturais, o que propicia flexibilidade nas estratégias planejadas. A preocupação com o sentido dos diálogos, das frases pronunciadas, dos silêncios e dos não ditos deve enredar as leituras e interpretações.

A utilização da abordagem etnográfica requer longos períodos de observação do campo estudado e muito envolvimento com o material de pesquisa (MACHADO, 2005; FONTES, 2007; PLESTCH, 2009). Parafrazeando Geertz (1989), o pesquisador estuda o campo no campo, num aprofundamento diário da rotina pesquisada.

4.1.1 Participantes da pesquisa

No que se refere à constituição dos participantes no processo de construção desta pesquisa, coadunamos com o conceito de Geertz (1989), que define o participante como um indivíduo que elabora conhecimento sobre a realidade que o circunda, podendo assim contribuir para a significação dos dados da pesquisa e interpretá-los. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar os participantes primários deste estudo: os implementadores do programa de inclusão³³ e os professores mediadores do Polo de Mobilização e Discussão Continuada da Dialógica Inclusão/Exclusão na Educação³⁴.

Os professores implementadores do programa de inclusão são docentes com especialização em educação especial ou em área correlata, lotados neste setor e responsáveis pela difusão da política de inclusão na rede de ensino Faetec. A equipe é composta por profissionais do quadro efetivo e por contratados, com titulação mínima de especialista, conforme o quadro a seguir, onde são identificados como implementadores, com vistas à preservação da identidade dos participantes, os nomes foram omitidos.

³³Conforme já explicitado, é o órgão setorial da Administração Geral, que tem como função a implementação desta política institucional.

³⁴Conforme dito no Capítulo 3, os professores mediadores foram convidados a participar de uma pesquisa, objetivando pensar caminhos para a "escola aberta à diversidade", sendo o Polo de Mobilização e Discussão Continuada da Dialógica Inclusão/Exclusão na Educação lócus do estudo.

Tabela 1: informações sobre os professores implementadores do programa de inclusão.

Profissional	Vínculo com a Faetec	Formação Profissional	Função
PI 1	Nomeado	Mestre em Educação – Pedagogo – Educação Especial	Ex-gerente do programa de inclusão
PI 2	Contratado	Especialista em Educação – Pedagogo	Implementador-Professor
PI 3	Contratado	Especialista em Educação Especial – Orientação e Mobilidade	Implementador-Professor
PI 4	Estatutário	Mestre em Educação – Especialista em Educação Especial – Pedagogo	Implementador-Professor
PI 5	Estatutário	Doutorando em Educação, Mestre em Educação e Pedagogo	Implementador-Professor
PI 6	Contratado	Mestre em Educação/ Psicólogo	Implementador-Professor
PI 7	Contratado	Especialista em Direitos Humanos – Assistente Social	Implementador-Professor
PI 8	Estatutário	Especialista em Educação Especial	Implementador-Professor
PI 9	Estatutário	Especialista em Gestão – Assistente Social	Implementador-Professor
PI 10	Estatutário	Mestre em Educação – Especialista em Educação Especial – Professor de Língua Portuguesa	Implementador-Professor

Legenda:

PI = Professor implementador

Os professores que compuseram o grupo do Polo de Mobilização e Discussão Continuada da Dialógica Inclusão/Exclusão na Educação são profissionais que pertencem ao corpo docente da Faetec e que optaram por atuar como mediadores do processo de inclusão em educação, por meio de um trabalho de pesquisa intitulado Inclusão na Educação Profissional: uma proposta para ampliar a participação e a formação continuada de professores mediadores na construção da Escola Aberta à Diversidade (FAETEC/ 2005).

Os professores-mediadores foram indicados pela comunidade escolar à qual pertenciam, envolvendo representantes dos diferentes segmentos da educação profissional, a saber: formação inicial e continuada, técnica e tecnológica.

A opção por trabalhar na presente pesquisa com os professores-mediadores, atores do Polo, justifica-se à medida que esses participaram ativamente do processo de pensar a inclusão na Instituição. Face à abrangência da quantidade de profissionais envolvidos, optamos por trabalhar com representantes por segmento, totalizando um número de 11 (onze) profissionais, conforme descritos na tabela 2.

Tabela 2: informações sobre os professores mediadores.

Profissional	Segmento em que atua	Formação Profissional
PM 1	Ensino técnico	Especialista em Eja-Jornalismo
PM 2	Ensino técnico	Mestre em Educação
PM 3	Ensino técnico	Especialista em Educação Especial
PM 4	Ensino técnico	Mestre em Saúde Pública – – Enfermagem
PM 5	FIC	Especialista em Mecânica - Engenharia
PM 6	FIC	Mestre em Educação
PM 7	FIC	Doutorando em Ciência Política- Hotelaria
PM 8	FIC	Especialista em Administração de Empresa
PM 9	Ensino superior	Doutorando em História – Professor de História
PM 10	Ensino superior	Doutor em Ciência da Computação
PM 11	Ensino superior	Doutor em Linguística

Legenda:

PM = professor mediador

FIC = formação inicial e continuada

Consideramos como participantes secundários da pesquisa os coordenadores de diferentes setores administrativos e pedagógicos da Faetec, uma vez que nos reportamos a eles face às questões que emergiam no campo, como, por exemplo, para auxiliar na identificação do quantitativo de aluno, no entendimento das políticas e práticas de ingresso de alunos e em diversas outras questões.

4.1.2 Procedimentos de coleta de dados

Para atender aos objetivos da pesquisa, em suas diferentes etapas, a coleta de dados foi efetivada com base nos seguintes procedimentos: pesquisa documental, observação participante, grupo focal e entrevista.

4.1.2.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental que compreendeu a primeira etapa deste trabalho teve por objetivo recolher informações prévias sobre o campo. O uso da análise documental como procedimento de coleta de dados tem se tornado mais difundida nos últimos anos em estudos de memória social e etnográficos, e na pesquisa qualitativa de modo geral, incluindo a área de Educação. Segundo Phillips (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

A análise documental busca identificar informações factuais sobre o objeto ou ainda sujeito de pesquisa. Por ser uma fonte estável e rica, pode ser usada sob diferentes perspectivas e para diferentes estudos, gerando maior estabilidade e comproboriedade aos resultados obtidos. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, identifica um possível ponto de vista e fornece informação sobre o momento em que foi criada; não resume em si “o que aconteceu de fato, mas uma versão do fato”. Segundo Lüdke e André (1986, p.39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

A seleção dos documentos analisados teve por base o material da Faetec como um todo: estatutos, regimentos, editais e documentos da GPI³⁵ (comunicações internas, projetos apresentados a órgãos de fomento, projetos de formação, dentre outros). Nessa etapa foi realizada a compilação desses dados, com vistas a compreender os indicadores concretos das ações de inclusão na Rede que, embora existissem, não estavam sistematizados. Assim, por exemplo, criamos uma base de

³⁵ As terminologias “programa de inclusão”, “GPI” e “Divin” são sinônimas, representando um mesmo núcleo de trabalho em diferentes épocas (gestões). Inicialmente, estruturou-se um programa que passou a ser desenvolvido por um órgão gestor, que, posteriormente, materializou-se no formato de uma divisão.

dados que originou a estruturação do subitem – Contextualizando as pesquisas desenvolvidas na formação profissional para pessoas com deficiência – do Capítulo 3, no qual mapeamos as pesquisas desenvolvidas sobre a formação profissional da pessoa com deficiência na Faetec.

Da mesma forma, tivemos que trabalhar os dados brutos acerca dos quantitativos da Rede. Num primeiro momento, verificamos que os mesmos não estavam sistematizados, necessitando de tratamento para que pudessem desvelar as questões investigadas. Posteriormente, identificamos a necessidade de fazer uma interface entre os setores, em função da segmentação das informações pela Instituição. Nesse momento, constatamos que não era possível dialogar com o conjunto de dados coletados, visto que os setores trabalhavam com critérios diferenciados, gerando informações discrepantes sobre um mesmo aspecto. Foi preciso, então, extrair desses diferentes “universos” de informação interseções que representassem uma aproximação da realidade, uma vez que alcançar um número exato se fazia uma meta infactível naquele momento, face às contradições presentes na estrutura da Instituição, a serem discutidas no Capítulo 5.

4.1.2.2 Observação participante

Para obtermos o máximo de dados que pudessem ampliar o olhar acerca do programa de inclusão, utilizamos a observação participante, que

(...) é indicada pelo termo mesmo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. Assim, a observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não dá como dada nenhuma realidade costumeira onde o observador participante tenta continuamente ser simultaneamente um estranho e um familiar no ambiente de campo. (ANDRÉ, 1995, p 18).

As observações foram feitas durante todas as etapas da pesquisa – 2007 a 2009 – sendo registradas em um diário de campo as situações que pudessem ampliar a compreensão do processo de inclusão na Rede. De acordo com Fontes (2007), o diário de campo funciona como um registro descritivo de memória do pesquisador e consiste na narração escrita das ações vivenciadas e das intenções captadas no cotidiano do espaço investigado. O diário de campo tem sido utilizado com sucesso em pesquisas etnográficas sobre inclusão escolar (PLETSCH, 2005; MACHADO, 2005; PLETSCH, FONTES, ANTUNES, SOUZA, OLIVEIRA, BRAUN,

ASSUMPÇÃO, 2008). O diário de campo foi utilizado durante todas as etapas da pesquisa, em especial, para registrar aspectos considerados relevantes ao estudo.

4.1.2.3 Grupo focal

O grupo focal teve por objetivo captar a concepção dos profissionais que atuavam como professores mediadores no processo de inclusão. Segundo Gatti (2005), o trabalho com grupos focais além de possibilitar a aquisição de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite o entendimento de pontos de vista compartilhados por indivíduos no cotidiano e os modos pelos quais eles são influenciados pelos outros.

Faria (1996) define grupo focal como “uma técnica de entrevista, direcionada a um grupo que é selecionado pelo pesquisador a partir de determinadas características identitárias, visando à obtenção de informações qualitativas” (p. 23). Esse procedimento pode ter um ou vários encontros, envolvendo um número determinado de participantes com características ou elementos comuns, de modo a serem reconhecidos como um grupo. O roteiro temático para a discussão poderá ser aberto ou estruturado, de acordo com o problema que se deseja analisar e no caso da existência de vários grupos com características diferenciadas o roteiro temático deve ser ajustado a cada um deles, permanecendo as mesmas questões básicas para todos os grupos.

De acordo com Westphal, Bogus e Faria (1996), nos últimos 30 anos, o uso da técnica do grupo focal tem sido frequente nos campos da Psicologia Social e da Publicidade e, mais recentemente, na área de Saúde e Educação. A aplicação da técnica do grupo focal numa pesquisa visa a desenvolver a compreensão das experiências do grupo participante. Ferramenta que favorece a integração dos participantes no estudo e, ao pesquisador, a observação do debate para obter conhecimento direto dos comportamentos, atitudes, linguagem e percepções do grupo.

Segundo Gatti, o grupo focal permite:

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (2005, p. 11).

No presente estudo, conforme mencionado, o grupo focal foi formado de profissionais que atuavam no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede Faetec, o que permitiu certa homogeneidade em sua composição. Inicialmente, os profissionais, foram convidados a partir de uma carta enviada às escolas, a qual explicitava a intencionalidade da pesquisa e o compromisso com a devolução dos dados.

Entre os profissionais que responderam positivamente ao convite para participar da pesquisa, foram selecionados aqueles que tiveram participação ativa como mediadores no processo de inclusão do Polo da Faetec. Com a intenção de obter um grupo diversificado nas atividades desenvolvidas, definimos que trabalharíamos com representantes de cada segmento da educação profissional. Dessa forma, foram convidados 30 (trinta) profissionais, dos quais optamos por trabalhar com 15 (quinze) em função das limitações concretas de tempo da pesquisa. No entanto, desse quantitativo, efetivamente, 13 (treze) confirmaram a sua participação, das quais dez tiveram frequência assídua nos encontros. É importante salientar que apesar da predisposição demonstrada pelos participantes, a defasagem na frequência deu-se em função das dificuldades desses mediadores em conciliar datas e horários comuns a todos.

Para cada encontro, organizamos um planejamento que continha um roteiro com o propósito de orientar o processo de discussão coletiva, conforme Tabela 3.

Tabela 1: planejamento do 1º encontro.

QUADRO DO PRIMEIRO ENCONTRO	
OBJETIVO: Identificar os fatores intervenientes no processo educativo de trabalho na implementação da política de inclusão na Faetec.	
ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
ABERTURA	Apresentação da pesquisadora e da observadora, do projeto e da técnica do grupo focal.
1ª	Dinâmica de apresentação dos participantes.
2ª	Esclarecimento sobre a dinâmica das discussões e entrega do termo de consentimento do grupo, das atribuições do observador e dos aspectos.

3 ^a	Debate “Como você vê as questões da inclusão em educação de um modo geral e, especificamente, na rede de ensino Faetec?”
4 ^a	Síntese dos momentos anteriores.
5 ^a	Encerramento do encontro.

Tabela 2: planejamento do 2° encontro.

QUADRO DO SEGUNDO ENCONTRO	
OBJETIVO: Identificar políticas, culturas e práticas desenvolvidas na referida rede de ensino.	
ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
ABERTURA	Leitura da síntese do encontro anterior.
1 ^a	Debate: “Fale sobre suas experiências com as questões da inclusão no seu ambiente de trabalho”.
2 ^a	Síntese: “Descreva algumas ações desenvolvidas na rede de ensino Faetec que favoreçam o processo de formação profissional do aluno com deficiência”.
3 ^a	Encerramento.

Tabela 5: planejamento do 3° encontro.

QUADRO DO TERCEIRO ENCONTRO	
OBJETIVO: Identificar as barreiras existentes no processo de inclusão na rede de ensino Faetec.	
ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
ABERTURA	Leitura da síntese do encontro anterior.
1 ^a	Debate: “Que fatores você considera como obstáculos no desenvolvimento do processo de inclusão na Faetec?”

2 ^a	Debate: “Quais fatores você considera facilitadores do desenvolvimento do processo de inclusão no ambiente de trabalho?”
3 ^a	Síntese e encerramento

4.1.2.4 Entrevistas

Com o intuito de ampliar o entendimento acerca da implementação da inclusão na Faetec, no ano de 2007 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos no processo de implementação do programa de inclusão. Ao todo foram entrevistados 10 (dez) profissionais. As questões abordadas nas entrevistas apresentaram questionamentos semelhantes ao do grupo focal, com alguns acréscimos.

4.2 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi efetuada por meio da estratégia triangulação – entrecruzamento e comparação entre os diferentes registros e fontes de dados (PLETSCH, 2009) como estratégia de análise dos mesmos.

Goldenberg (1998) define a triangulação como “[...] uma metáfora emprestada da estratégia militar e da navegação que se utiliza de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto”. Mesmo reconhecendo não ser a pesquisa uma tática de guerra e que existem limitações tangíveis em nosso objeto de estudo que nos impedem de localizar posições exatas, acreditamos que a triangulação dos procedimentos favoreceu a validação dos dados, por meio da multiplicidade de técnicas de investigação e da multiplicidade de olhares dos diferentes sujeitos participantes deste processo. Essa comparação de evidências, a partir de diferentes fontes, fornece uma verificação de validade e é o que permite que a pesquisa etnográfica empregue métodos múltiplos de coleta de dados (ANDRÉ, 1995).

A seguir detalharemos os diferentes procedimentos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa.

Em uma investigação científica, a fase de análise apresenta as seguintes finalidades: (1) estabelecer uma compreensão dos dados coletados; (2) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa ou ainda responder às questões formuladas e (3) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO, 1999).

No presente estudo, os procedimentos para organizar e analisar os dados colhidos tiveram por base a técnica conhecida por Análise de Conteúdo, de acordo com as orientações de Gomes (2001), Rizzini (1999) e Bardin (1977). Esta é “uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, se propõe a observar de forma mais atenta os significados de um texto” (RIZZINI, 1999, p. 91) e abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados obtidos e interpretação dos mesmos.

Na primeira fase, de pré-análise, foi realizada uma leitura geral dos textos, procedimento chamado por Bardin (1977) de leitura flutuante. No presente estudo, sua função foi promover um contato com a estrutura do material a ser analisado a partir de uma visão geral, tendo por base a análise dos documentos, da transcrição das entrevistas e do grupo focal. Posteriormente, foram realizadas reflexões sobre o conteúdo expressos nesses.

É também nesta fase que são definidas as unidades de registro, isto é, os “elementos obtidos por meio da decomposição do conjunto da mensagem” e as unidades de contexto, isto é, “o contexto do qual faz parte a mensagem” (GOMES, 2001, p. 75). São também selecionados trechos significativos e definidas as categorias, tudo de acordo com os objetivos e questões do estudo (BARDIN, 1977; RIZZINI, 1999; GOMES, 2001). Nesta pesquisa, adotamos o conceito de unidades de registro, a partir das diferentes fontes de dados – análise documental, entrevistas e grupo focal – também chamada de exploração do material, é considerada a mais longa da análise, onde aplicamos as definições estabelecidas na fase anterior.

Os temas foram agrupados de acordo com o conteúdo que expressavam e com o que têm em comum em termos de enunciação, tendo como norte os objetivos para categorizar os dados obtidos e nortear a análise dos temas abordados pelos sujeitos da pesquisa. As falas dos sujeitos foram comparadas entre si no sentido de verificar aquelas que se aproximavam ou se afastavam do conteúdo abordado.

Para estabelecermos conjuntos de categorias, utilizamos três princípios de classificação propostos por Gomes (2001):

(...) o primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à ideia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a Inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias (p.72).

Finalmente, agrupamos tratamentos quantitativos e qualitativos dos dados. Cabe enfatizar que, no caso da presente pesquisa, não houve pretensão de generalizar os tratamentos quantitativos, mas sim, ilustrar os dados coletados em relação aos aspectos relevantes apresentados pelos sujeitos que compuseram a amostra, dentro do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Dessa forma, concordamos com Gomes (2001), quando o autor argumenta que sem excluir as informações estatísticas, esta análise é mais voltada para ideologias, tendências e outras determinações características do fenômeno investigado: a formação de professores para uma educação inclusiva.

5 CAPTURANDO E DESVELANDO AS POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA FAETEC

Contestação, conflito e contradição fazem parte da vida real e, por consequência, da Educação. É muito ingênuo pensar que a vida pode ser vivida sem luta ou que a Educação pode ser um espaço sem tensões ou conflitos.

Carlos Alberto Torres

A epígrafe do texto aponta a nossa compreensão de educação como um corpus privilegiado, como elemento estratégico do Estado, permeada por embates sociais, visto que, por um lado, pode construir a hegemonia e, por outro, alicerçar a contra-hegemonia.³⁶

Ao buscarmos acompanhar/compreender a inclusão desenvolvida na formação profissional dos alunos com deficiências na Faetec, não tivemos a pretensão de considerá-la somente como uma proposta política, nem, tampouco, verificar em que medida ela se realizava. Em outras palavras, não nos propomos a fazer uma avaliação da “efetividade” do programa de inclusão, mas sim uma reflexão acerca de uma política em ação.

Quando iniciamos a análise de dados, buscamos operar com a ideia de inclusão como um processo dialético (SAWAIA, 2008), ou seja, um conceito amplo, que não privilegia somente uma parte da população. Nesse sentido, as questões foram problematizadas à luz da literatura pertinente, tendo por base as dimensões de políticas, culturas e práticas (BOOTH & AINCOW, 2002). No entanto, apesar de coadunarmos com esse olhar, optamos por delimitar a pesquisa ao estudo da problemática envolvendo a formação profissional da pessoa com deficiência, por acreditamos que, dentro do movimento de exclusão, há processos singulares que não podem ser generalizados, necessitando ser pensados à luz das suas especificidades.

A inclusão não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente em que estejam sendo excluídas e também não se restringe a algumas áreas da vida humana (SANTOS, 2003). Nossa abordagem teve como inspiração Fontes (2007), que analisou a inclusão pedagógica de alunos com

³⁶ Utilizamos o conceito de hegemonia de contra-hegemonia, na perspectiva de Gramsci. O primeiro conceito é definido como liderança ideológico-cultural de uma classe sobre as outras (conjunto de classes dominantes), que instaura seu poder por meio do consenso site; o segundo, como atitude de contraposição à dinâmica do local ou da comunidade a práticas que se afirmam como hegemônicas na sociedade nacional.

necessidades educacionais especiais em classes regulares no cotidiano de duas escolas da rede pública de educação de Niterói (RJ), a partir das dimensões sugeridas pelo, já discutido, Index de Booth e Aincow (2002). Esta autora, no entanto, não chegou a aplicar o Index, uma vez que verificou que as concepções propostas no documento eram efetivas à realidade cultura/ educacional para qual foi criado, mas não se aplicavam aos padrões da educação brasileira. Não se trata de desconsiderar o Index, mas de se compreender a impossibilidade de encontrar descritas, nesse material metodológico, as “emergências” do campo.

Neste sentido, coadunamos com Fuller & Clarck (1994) ao destacar que uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo. Assim, refutamos a possibilidade de desenvolver uma perspectiva nacional única ou a de prescrever padrões para contextos locais, como fizeram/fazem os sistemas estaduais ou municipais que desconsideram os efeitos que suas ações assumem historicamente sobre a prática e a política.

À luz da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a partir da triangulação dos dados, buscamos sistematizar as dinâmicas e processos desenvolvidos no campo que favoreceram a implementação de políticas, culturas e práticas para a construção do processo de inclusão em educação, bem como os desafios percebidos pela comunidade diretamente envolvida.

Com o objetivo de compreender as questões do estudo, sistematizamos os principais aspectos evidenciados nos documentos, e, posteriormente analisamos as concepções dos profissionais do estudo participantes da pesquisa. Tivemos como premissa, para a nossa reflexão, o entendimento de que a escola está inserida em um cenário de contradições sociais, de modo que procuramos desvelar as dinâmicas e os processos envolvidos e os desafios percebidos pela comunidade na implementação da política de inclusão na educação profissional. Nessa perspectiva, optamos por organizar os dados em unidades de registros nos diferentes procedimentos: o critério geral de entrada utilizado pela instituição; a discussão acerca das políticas de cotas e reservas de vagas; a formação oferecida pela Faetec; os diferentes cursos, barreiras físicas e atitudinais; e questões relacionadas à infraestrutura, dentre outros aspectos.

Os dados mencionados anteriormente foram agrupados em categorias, aqui compreendidas como cenários que estão presentes nas três dimensões.

Percebemos, com, base nas unidades de registros que as temáticas fluem pelas dimensões, de modo a endossar a nossa ideia de que essas últimas tendem a se inter-relacionar e a se complementar.

Os dados obtidos pelos diferentes instrumentos na pesquisa foram agrupados em conformidade com a possibilidade de constituírem respostas ou pistas importantes às questões básicas do estudo, que, de forma sintética, podemos assim nomeá-las:

Tabela 6: categorias de análise.

Categorias de análise – dimensões políticas, culturas e práticas
<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso à rede de ensino Faetec • Concepções acerca da inclusão na instituição • Recursos humanos • Acessibilidade • Suporte à inclusão

5.1 Políticas, culturas e práticas de inclusão na educação na Faetec

No que se refere à Instituição, buscamos identificar nos documentos oficiais – estatuto, regimento escolar, editais, programa de inclusão e os principais descritores que definem a destinação dos recursos na Faetec – os aspectos relacionados à temática do estudo.

O Estatuto da Faetec é um dos principais documentos da Instituição, por dar-lhe personalidade, destacando aspectos como: com qual objetivo a Instituição foi fundada; quem são seus participantes; origem de seus recursos e, o mais importante, quem são os beneficiados das suas ações. Desde a sua fundação, em 1996, a Faetec teve dois estatutos, sendo o primeiro publicado no ano de sua criação. Neste, não se fazia menção às ações relacionadas à educação especial. No atual, com publicação no Diário Oficial (D.O) em 3 de março de 2009, decreto nº 42.327 (Anexo B), o parágrafo único do artigo 31 destaca a educação especial como presente em todos os níveis educacionais. “Em todos os níveis e modalidades de ensino a Faetec garantirá a EDUCAÇÃO ESPECIAL (sic), promovendo o processo de inclusão” (DIÁRIO OFICIAL, 2010). Analisando o texto da lei e o seu espírito, verificamos que o documento apenas menciona a educação especial como responsável pela inclusão.

Como podemos observar, fica subjacente ao discurso presente no estatuto a responsabilização da educação especial como promotora do processo de inclusão na Rede. No entanto, percebemos que esse pensar não converge com a garantia do processo de inclusão, pois entendemos que este não deve estar condicionado a um setor ou ser de responsabilidade de uma área específica, necessitando, para que seja legítimo, da participação de toda a Instituição.

Na análise documental, pudemos observar que o discurso institucional tende a apresentar uma compreensão de inclusão distinta da observada em outros procedimentos de coleta de dados. Nos documentos do Programa, a inclusão é percebida como um movimento de luta pela democratização da educação e da valorização da mobilização de todos os segmentos envolvidos como elemento básico para o sucesso do empreendimento (FAETEC, 2004). Entretanto, verificamos que a compreensão do conceito de inclusão por parte dos profissionais envolvidos no estudo diverge daquele encontrado nos documentos verificados.

Ao analisar as políticas de inclusão, temos como ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados e apreendidos em relações de conflito, sendo assimilados pelos diferentes grupos de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (OZGA, 2000). Voltaremos a este ponto na discussão das questões consideradas pelos profissionais envolvidos na pesquisa.

5.1.1 O ingresso escolar

Procuramos agrupar nessa categoria os assuntos relacionados ao ingresso, matrícula e demais informações referentes ao quantitativo de alunos na rede, que se constituiu pela Instituição numa das principais temáticas acerca da adoção de políticas afirmativas. De modo geral, o ingresso escolar de alunos com deficiência se apresenta como um dos dilemas de ensino para os profissionais da Faetec. Apesar de uma vasta legislação na área, que garante o direito à educação à pessoa com deficiência, esta ainda é uma questão polêmica, visto que existem inúmeras controvérsias sobre o assunto. Por exemplo, percebemos o uso de múltiplas classificações para identificar o aluno com deficiência. Esta ausência de padronização ora amplia e ora restringe este alunado.

A concepção utilizada pela Faetec no início do programa de inclusão, no período de 2003-2005, esteve respaldada na Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994), que considerava como alunado desse segmento, exclusivamente, os alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; condutas típicas e altas habilidades (superdotados). Nos anos de 2006-2007, o programa de inclusão incorporou o conceito de necessidades educacionais especiais, expresso oficialmente pelas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que inclui no alunado da educação especial pessoas com dificuldade de aprendizagem decorrentes de condições socioeconômicas e socioculturais. Posterior a esse período, o Programa passou a ser influenciado pela Política Nacional de Educação Especial da Educação Básica (BRASIL, 2007), que define o seu alunado como: com transtornos globais do desenvolvimento – incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; com altas habilidades/superdotação.

Antunes (2007) ressalta que a Declaração de Salamanca substituiu o termo portador de deficiência por necessidades educacionais especiais, destacando que isso não significa uma simples mudança semântica. O termo necessidades educacionais especiais não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos que, por diferentes motivos, em algum momento de suas vidas, necessitam de algum tipo de atendimento especial. As necessidades educacionais especiais não são provocadas somente por uma deficiência orgânica. Elas podem resultar de problemas sociais, culturais, entre outros, que interferem no processo de aprendizagem dos sujeitos. Cada aluno possui uma necessidade educacional especial específica, pois ela está intimamente relacionada à interação do aluno com os conteúdos a serem aprendidos. A necessidade educacional especial é individual e não é característica homogênea de um grupo, assim os recursos didáticos, as metodologias, o currículo, entre outros aspectos pedagógicos, muitas vezes precisam ser diferenciados, num tempo e espaço específicos (GLAT & BLANCO, 2007).

Posteriormente, com a incorporação dessa concepção nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o alunado da educação especial é classificado em: I – dificuldades acentuadas na aprendizagem no desenvolvimento; a) aquelas não vinculadas a uma causa ou limitações orgânica específica; b) aquelas relacionadas a disfunções, limitações ou

alunos, deficiências. II – dificuldades de comunicação diferenciada dos demais; III – Altas habilidades/ superdotação demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. O conceito de necessidades educacionais especiais passa a incluir aquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem que interferem na escolarização de todo e qualquer aluno, temporária ou permanentemente.

Essa concepção é reiterada com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Podemos observar empiricamente que a mudança em âmbito legal na concepção do público que compõe o alunado da educação especial é nitidamente percebida no processo de inclusão na Faetec, na forma com a qual a Instituição tem a vivenciado. Os dados apresentados no Gráfico 1 representam o resultado da “confusão” conceitual gerada pelas constantes mudanças na legislação acerca de quem constitui o alunado da educação especial na perspectiva da inclusão.



Gráfico 1: número de ingressos com deficiência 2003-2009 Faetec.

Nessa mesma lógica da não precisão conceitual do alunado da educação especial, há parâmetros também ambíguos nas definições que classificam as deficiências, conforme se pode observar na Tabela 6:

Tabela 7: classificação das deficiências.

Classificação/ Deficiência	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
T	0	1	1	7	4	0	0
	2	13	14	23	21	12	9
F	1	17	29	39	38	16	19
	3	25	8	25	7	1	4
	0	2	0	1	1	0	0
	0	2	11	12	28	8	15
	17	7	9	16	20	15	21
EE	4	3	3	15	15	1	1
	3	1	1	12	2	0	0
T /	0	5	0	2	11	3	3
T	0	3	0	2	5	2	4
T	1	0	0	0	0	0	0
SE S	0	4	0	1	1	0	0
T T L	31	83	76	155	153	58	76

Legenda:

CT – condutas típicas

DA – deficiência auditiva

DF – deficiência física

DM – deficiência mental

DMU – deficiências múltiplas

DV – deficiência visual

ND – não identificado

NEE – necessidades educacionais especiais

PC – paralisia cerebral

TDA/H – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

TGD – transtorno global do desenvolvimento

TP – Transtornos psíquicos

Esses dados nos remetem à confusão epistemológica percebida no processo de classificação das deficiências. Por exemplo, a terminologia Necessidade Educacional Especial (NEE) é utilizada como sinônimo de deficiência, quando, na verdade, seu conceito não está estritamente relacionado às deficiências, mas também a dificuldades de aprendizagem pontuais, que podem ser sanadas a partir de um suporte educacional. Outro exemplo é a categorização da paralisia cerebral – considerada um grupo à parte da deficiência física, da mesma forma que os transtornos globais do desenvolvimento (autismo) também são percebidos separados das condutas típicas, e assim sucessivamente. Cabe destacar, ainda, a não identificação dos alunos com altas habilidades/ superdotação.

Em função dessas confusões conceituais, presumimos que a classificação dos diferentes grupos de alunos com deficiência não expressa a realidade, de modo que os quantitativos não se mostram fidedignos.



Gráfico 2: quantitativo de alunos com deficiência auditiva 2003-2009 Faetec.

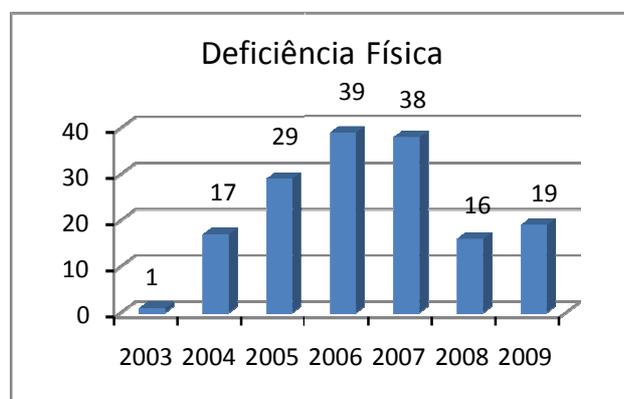


Gráfico 3: quantitativo de alunos com deficiência física 2003-2009 Faetec.

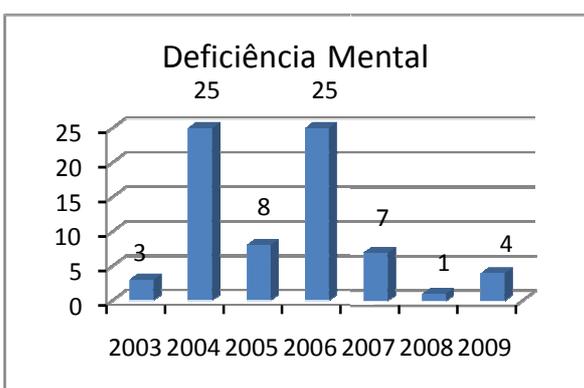


Gráfico 4: quantitativo de alunos com deficiência mental 2003-2009 Faetec.

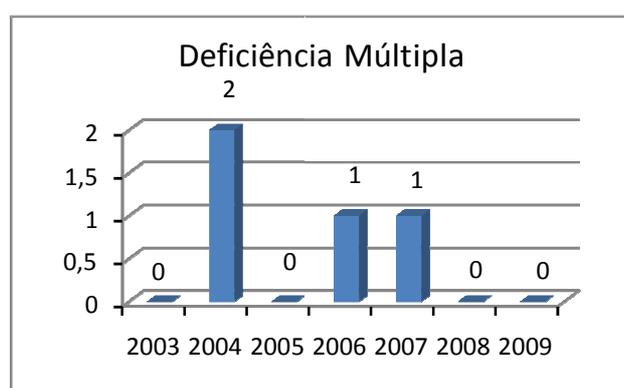


Gráfico 5: quantitativo de alunos com deficiência múltipla 2003-2009 Faetec.

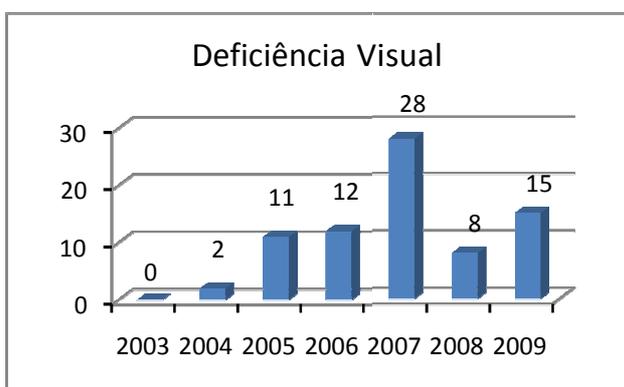


Gráfico 6 : quantitativo de alunos com deficiência visual 2003-2009 Faetec.

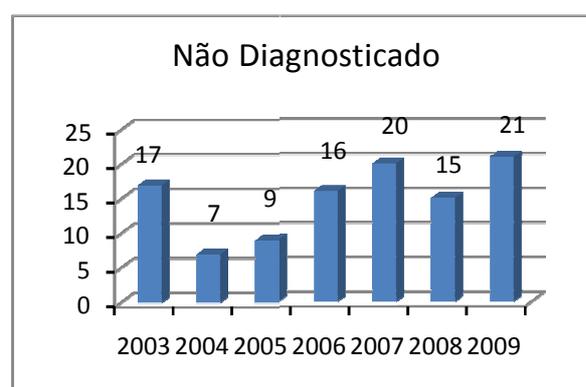


Gráfico7 : quantitativo de alunos não diagnosticado 2003-2009 Faetec.

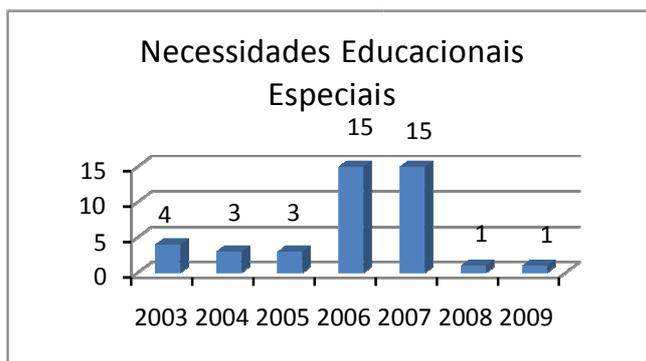


Gráfico 8: quantitativo de alunos com necessidades especiais 2003-2009 Faetec.

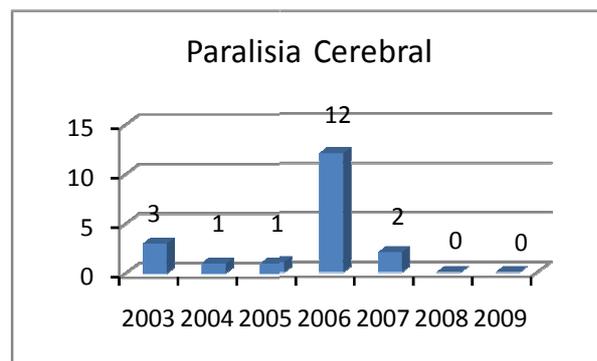


Gráfico 9: quantitativo de alunos com paralisia cerebral 2003-2009 Faetec.

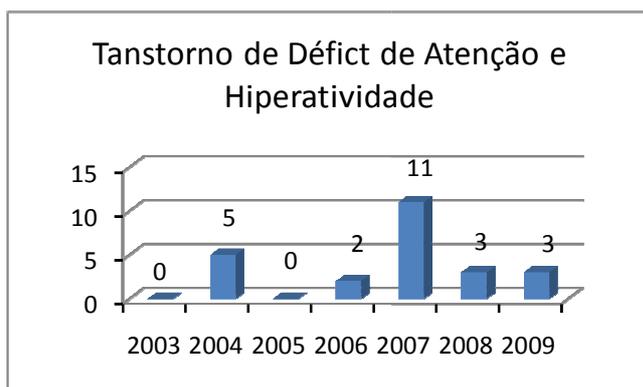


Gráfico 10: quantitativo de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade 2003-2009 Faetec.

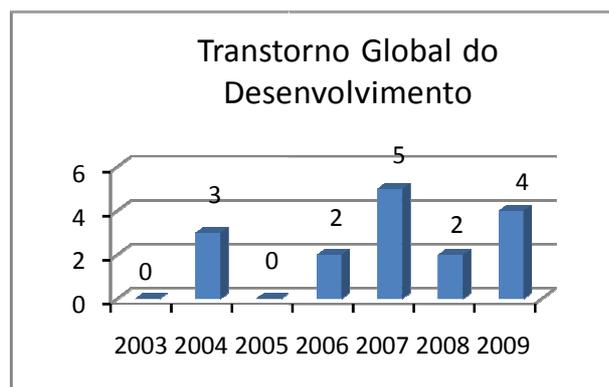


Gráfico 11: quantitativo de alunos com transtorno global do desenvolvimento 2003-2009 Faetec.

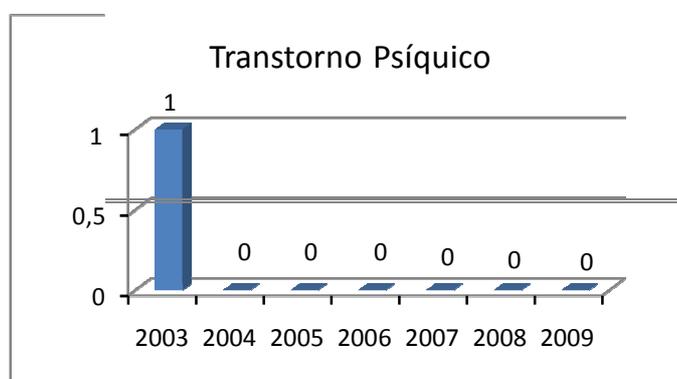


Gráfico 12: quantitativo de alunos com transtorno psíquico 2003-2009 Faetec.

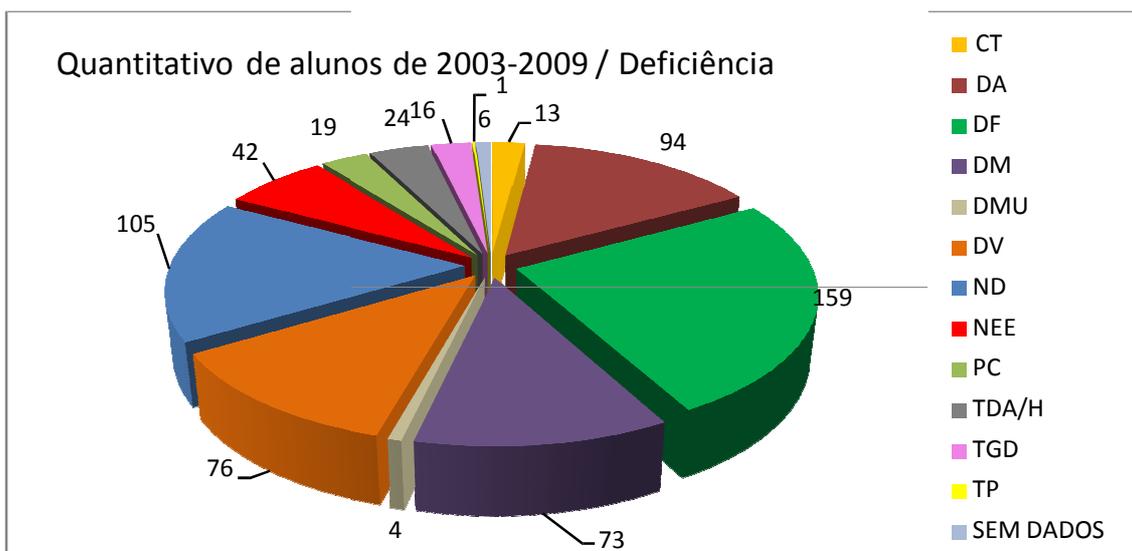


Gráfico 13: quantitativo de alunos por deficiência 2003-2009 Faetec.

Acreditamos que essa “miscelânea” conceitual, além de dificultar a compreensão do alunado com deficiência, pode escamotear as reais necessidades dessas pessoas, levando-nos a questionar o real propósito dessas constantes alterações.

A definição da educação especial como modalidade de educação escolar é ampliada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Neste aparato legal, as categorias de deficiência se diluem no conceito de necessidades educacionais especiais, ampliando assim o leque das ambiguidades conceituais tão comuns na área.

No caso da Faetec, o critério de acesso é definido e regulamentado no regimento escolar e oficializado por meio de editais divulgados pela mídia. A política de ingresso nos diferentes segmentos da educação profissional é explicitada por meio de editais específicos, definidos anualmente sob a responsabilidade da Divisão de Registros Escolares – DRE, nos quais são descritos, entre outros critérios, o nível exigido de escolaridade. Na formação inicial e continuada, a escolaridade, em geral, não é um critério de seleção. Ingressam os alunos que são contemplados em um sorteio realizado diretamente nas unidades de ensino.

Ao analisarmos o critério de entrada para a Rede, verificamos que ocorre, de forma diversificada, de acordo com os seus respectivos segmentos. Para melhor visualizarmos, destacamos a Tabela 11 de acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino:

Tabela 8: acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

NÍVEIS/ MODALIDADES	CRITÉRIO DE ACESSO	GERENCIAMENTO DO PROCESSO	FORMAÇÃO DA MATRÍCULA	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
Cursos de formação inicial e continuada	Sorteio	Não há edital, os cursos são divulgados por diferentes mídias	Diretamente nas unidades de ensino (CETEP, CVT)	Diferentes normatizações que serão detalhadas na linha do tempo
Educação infantil e escolas de ensino fundamental	Sorteio	Realizado por meio de sorteio, com regras definidas em edital	DRE / unidade de ensino	Não há reserva de vagas
Cursos técnicos	Concurso	Realizado por organismo externo, contratado pela Faetec para organizar o processo seletivo	DRE/ unidade de ensino	Reserva de vaga definida em edital
Cursos superiores (IST e ISES)	Concurso	Realizado por organismo externo, contratado pela Faetec para organizar o processo seletivo	DRE/ unidade de ensino	Reserva de vaga definida em edital
Escola Especial Favo de Mel	Avaliação Diagnóstica-Entrevista	Realizado na unidade escolar, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino	Escola Especial Favo de Mel/ DRE	Exclusivo para alunos com deficiência intelectual

Verificamos que os múltiplos processos de entrada de alunos na Faetec tendem a ser excludentes, seja pelo fator sorte ou pelo desempenho escolar. Isto nos leva a concluir que a não existência do sistema de cotas inviabilizaria a entrada de um número substancial de alunos com deficiência, tendo em vista os fatores, já explicitados, que dificultam a sua profissionalização.

Ao analisar o documento de criação do programa de inclusão, verificamos a presença de políticas sociais mobilizadas sob a bandeira da “discriminação positiva” ou “ação afirmativa”. Sua instrumentalização se dá pelo acionamento de mecanismos variados, dos quais a definição de cotas é um tipo.

Não podemos deixar de assinalar três aspectos que caracterizam esta proposta: O primeiro diz respeito ao entendimento intrínseco da valorização da mobilização de todos os segmentos envolvidos como elemento básico para o sucesso do empreendimento; O segundo aspecto tem foco na formação de professores (treinamento e capacitação), dado a insuficiência de quadros docentes bem preparados (as ações aqui propostas constituem o esforço possível de a Faetec realizar, mas é necessário que exista uma política continuada de formação e capacitação de professores e técnicos) para a implementação da política de Inclusão na Educação profissional. O terceiro aspecto, constitui o fato de que ao focarmos aqui “educandos com necessidades educacionais especiais”, não estamos neste momento propondo ações educacionais voltadas para os educandos com altas habilidades, embora estejamos conscientes que essa questão em curto prazo deva também merecer atenção especial. (FAETEC, 2004).

No que se refere à política de inclusão na Rede, há certa contradição. Os critérios utilizados pela Instituição para a entrada dos alunos ainda são muito rígidos, como podemos observar no edital abaixo que condiciona esse processo à faixa etária.

Edital (2009) de seleção por sorteio público para ingresso de candidatos nas escolas estaduais de ensino fundamental na Faetec -1º ano (antiga classe de alfabetização) e 6º ano (antiga 5ª série)

1.4 Para ingresso no 1º ano do ensino fundamental (antiga classe de alfabetização) é necessário que o candidato tenha 6 (seis) anos completos ou a completar até 30 de abril de 2009.

1.5 Para ingresso no 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série) é necessário que o candidato tenha 11 (onze) anos completos ou a completar até 30 de abril de 2009 e comprove no ato da matrícula ter concluído o 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental. (EDITAL FAETEC, 2009).

Conforme já mencionado, ao coletar dados referentes aos procedimentos de entrada dos alunos com deficiência na rede, deparamo-nos com a ausência de sistematização e padronização das informações por parte da instituição, o que dificultou a análise do processo. A dificuldade no gerenciamento já havia sido sinalizada por Biar (2007), ao destacar que os dados foram considerados pela própria Instituição como inconfiáveis, devido à descontinuidade das políticas de governo.

Retomando a questão das políticas de cotas, nos cursos de formação inicial e continuada, há uma controvérsia acerca da adoção de reserva de vagas. Para alguns profissionais, não há a necessidade de cotas, pois o critério de acesso é o sorteio – nivelando a chance dos participantes. Para outros, no entanto, essa sistemática contraria o direito à educação, como podemos observar nos relatos:

O sorteio é um processo democrático, portanto não vejo a necessidade de reserva de vaga, penso que a política de cotas se justifica quando não há igualdade de oportunidade. (PI 2).

(...) a formação inicial da Faetec seria uma ótima oportunidade para iniciação profissional do aluno com deficiência. Entretanto, poucos são os alunos que têm acesso a esses cursos, pois além dos pré-requisitos elevados, o sorteio contraria o direito legal de ser atendido preferencialmente, como destaca a legislação. Acho que a Instituição deveria também reservar vagas para esse segmento ou fazer um sorteio específico. (PI 8).

Em suma, no que se refere ao ingresso escolar por meio de sorteio, observamos concepções paradoxais acerca do critério utilizado pela Instituição. Alguns se posicionam a favor das cotas para as pessoas com deficiência, enquanto outros acreditam que o sorteio é um processo democrático e que, por esse motivo, não há necessidade de ações compensatórias.

Destacamos ainda a compreensão do termo preferencialmente adotado na fala do PI 8, o qual também tem gerado ambiguidades.

[...] preferencialmente é o ponto polêmico por excelência, reproduzido desde a Constituição, na LDBEN, no PNE, nas diferentes diretrizes e normas. Se a matrícula deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, como se configura e se decide tal preferência? Além disso, rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular? A Resolução Nº 2/01 define que o atendimento a esses alunos “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” e que as escolas podem criar “extraordinariamente” e “em caráter transitório” classes especiais, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento “em caráter extraordinário” de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover. (GLAT, 2004, p.6).

A multiplicidade de sentidos que pode se dar ao termo “preferencialmente” leva-nos a diversas propostas, como por exemplo, de que haja cursos específicos para alunos com deficiência.

A Faetec deveria organizar curso específicos para os alunos com deficiência, garantindo assim o direito à vaga, em ambiente adequado às suas necessidades, com professores especialistas. (PI 6).

Para Bueno (1997), esse pensar tem relação com o processo de “institucionalização” da pessoa com deficiência, contribuindo para a constituição tanto das concepções sociais acerca da condição, quanto da identidade do próprio deficiente. O autor mostra que a crença na ineducabilidade, na dependência, na imaturidade, na improdutividade e na necessidade de uma educação segregada tem sustentação nos modos como se constituiu a instituição da educação da pessoa com deficiência em nosso país.

No entanto, as diferentes formas de compreender o ingresso escolar dos alunos com deficiência postulam a necessidade de se adotar políticas de discriminação positiva. Mas, como podemos observar, não há um conceito pré-definido em relação à temática.

Acho que as cotas apenas mascaram os problemas que o Brasil enfrenta. Não vamos ajudar quem precisa simplesmente dando-lhes uma vaga. A família dessa pessoa (e de muitas outras em situações semelhantes) que passa necessidades ou quem sofre algum tipo de preconceito vai continuar na mesma situação. Se não nos preocuparmos em fazer algo para mudar a realidade dessas pessoas e do nosso país como um todo, vamos sempre precisar criar novas cotas, já que os problemas vão continuar surgindo e se acumulando com os que existem e não são resolvidos. (PI 3).

Diferentemente das demais unidades de ensino da Rede, a Escola Especial Favo de Mel, que apenas atende alunos com deficiência intelectual, trabalha com o critério de elegibilidade. A família e o candidato são submetidos a uma entrevista com a coordenação pedagógica da UE, com o intuito de lhes apresentar a proposta política filosófica adotada, bem como de analisar a possibilidade de atendimento da vaga pleiteada. Ou seja, há um trabalho de apresentação das partes, na qual ambas se avaliam mutuamente. Na UE observa-se o candidato possui o perfil exigido – possuir deficiência intelectual, enquanto os responsáveis podem conhecer melhor a

escola e o seu projeto pedagógico, percebendo se atende ou não as suas expectativas. Caso a família esteja em consonância com o trabalho proposto, esta toma ciência da análise do contrato. Na disponibilidade de vaga, imediatamente, o aluno é matriculado.

A educação oferecida à pessoa com deficiência no Brasil deu-se de forma diferenciada dos seus concidadãos. O quadro educacional dessa parcela de nossa população é caracterizado, até os dias atuais, pela exclusão escolar ou pelo acesso restrito em espaços segregados, notadamente quando nos referimos à educação profissional (ANDRADE, 2006).

Verificamos um avanço da legislação educacional no sentido de instituir mecanismos para dar respaldo à formação profissional das pessoas com deficiência. Assim, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação profissional e a especial foram concebidas como modalidades dos dois níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: o básico e o superior. A educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino (art. 58). Pela referida lei, também ficou determinado que os sistemas de ensino devem assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência (art. 59). Entretanto, o ingresso na rede de ensino Faetec é seletivo, revelando contradições, em função de uma demanda superior à oferta em todos os cursos de formação profissional. Contudo, há profissionais que entendem esse processo como não excludente, conforme depoimento:

O processo é seletivo por necessidade, a vida em cada momento nos coloca em processo seletivo e é um aprendizado; eles como todos precisam estar preparados para as diversas competições cotidianas. Não vejo contradições - A educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida... os sistemas de ensino deveriam assegurar a educação especial para o trabalho. – mesmo com processo seletivo a Faetec oferece e assegura a educação profissional para pessoas com deficiência. (PI 10).

Analisando as diferentes percepções acerca do processo de ingresso escolar, destacamos que a inclusão envolve a necessidade de repensar as estruturas vigentes:

Todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso; uma escola que não selecione crianças. O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência (MARCHESI citado por BLANCO, 2002, p. 6).

5.1.2 Evolução³⁷ da matrícula de alunos com deficiência na rede de ensino Faetec

Buscamos fazer a leitura dos dados sobre a matrícula dos alunos com deficiência na Faetec no período de 2003-2009. Porém, segundo o setor responsável pelos registros escolares – DRE – “os dados relacionados a esse segmento são inexistentes”. Talvez esta situação seja um reflexo da cultura institucional de responsabilizar somente o programa de inclusão pela promoção da educação especial. Assim, a Divisão de Registros Escolares apesar de possuir uma fonte de dados concreta para a identificação do tipo de deficiência apresentado pelos alunos – o edital de ingresso solicita esse item como pré-requisito para validação da inscrição do candidato no processo seletivo –, não percebe a importância de sistematizar essa informação, justificando, para tanto, que o gerenciamento dessa realidade é uma atribuição da Divin, antigo programa de inclusão.

Da mesma maneira, não gerencia a matrícula dos cursos de Formação Inicial e continuada – FIC, por entender que, face ao curto tempo de funcionamento dos mesmos, essa ação é de responsabilidade das próprias unidades de ensino. O gerenciamento dos dados pela DRE é feito em conformidade com o exposto na Tabela 8.

Tabela 9: alunos matriculados na rede Faetec/ DRE.

NÍVEL / ANO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Educação Especial (EE Favo de Mel)	212	184	187	186	189	189	162
Educação Infantil	969	1114	974	943	1076	999	778
Ensino Fundamental	7875	7758	8068	8083	7170	8119	7567
Formação Inicial e Continuada	227854	406622	357257	377686	281815	253291	323956
Educação Técnica de Nível Médio	21068	20587	23928	24711	26599	23363	25105
Ensino Superior	5126	3209	3747	4383	4141	3174	3437
TOTAL	263104	439474	394161	415992	320990	289135	361005

³⁷Entendemos o termo evolução como processo lento e contínuo de transformação, especialmente aquele em que certas características ou elementos a princípio simples, parciais e ou indistintos, mas que no processo tornam-se complexos.

A leitura que fizemos da Tabela 8 é que a sistemática de ingresso escolar adotada pela DRE restringe o aluno com deficiência aos alunos matriculados na Favo de Mel, ignorando a presença desse segmento nos demais cursos regulares da Rede. Essas constatações demonstram a pouca visibilidade dada pela Instituição a esses alunos, o que acaba por dificultar o processo de inclusão, uma vez que representam barreiras ao suporte das especificidades desse público.

Ainda na tentativa de desvelar o ingresso escolar do alunado com deficiência, verificamos que, por outro lado, a Divisão de Inclusão monitora exclusivamente o ingresso escolar desse segmento na rede regular de ensino, desconsiderando os alunos da Favo de Mel, conforme Tabela 9.

Tabela 10 : ingresso de alunos com deficiências/ano Divin.

INGRESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS / ANO DIVIN

NÍVEL / ANO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Educação Infantil	0	0	1	2	0	11	1	15
Ensino Fundamental	10	23	12	20	42	9	11	127
Formação Inicial e Continuada	9	34	15	89	38	9	9	203
Educação Técnica de Nível Médio	12	26	48	42	73	28	55	284
Ensino Superior	0	0	0	2	0	1	0	3
TOTAL	31	83	76	155	153	58	76	632

Podemos verificar que, além de segmentar a contabilização dos alunos com deficiência, tanto a DRE como a Divin utilizam parâmetros diferenciados no gerenciamento dos dados. A DRE ao contabilizar as matrículas existentes, considera os que já estão estudando na Rede, que foram matriculados em anos anteriores, e os que ingressam no ano em curso. Enquanto a Divin gerencia os seus dados contabilizando as matrículas do ano corrente. Sendo assim, os dados se apresentam de formas diversas e, às vezes, até divergentes, dificultando a compreensão de um resgate histórico da Instituição, no que se refere à evolução de ingresso de alunos e inviabilizando uma análise comparativa.

Esse descompasso tem sido evidenciado nas barreiras à aprendizagem desse alunado, pois essa redução indica o esvaziamento da complexidade do processo de inclusão. Na tentativa de dialogar com os dados, buscamos convergir

as informações das duas divisões, a fim de obter a evolução do ingresso dos alunos com deficiência matriculados na rede Faetec, conforme tabela abaixo, conforme Tabela 10:

Tabela 11: total de alunos matriculados/ alunos com deficiência matriculados na rede Faetec.

TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS / ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS														
Nível / Ano	2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009	
	Mat	Com deficiência												
Educação Especial (EE Favo de Mel)	212	212	184	184	187	187	186	186	189	189	189	189	162	162
Educação Infantil	969	0	1114	0	974	1	943	3	1076	3	999	14	778	15
Ensino Fundamental	7875	31	7758	54	8068	66	8083	86	7170	128	8119	137	7567	148
Formação Inicial e Continuada	227854	19	406622	53	357257	68	377686	157	281815	195	253291	204	323956	213
Educação Técnica de Nível Médio	21068	20	20587	46	23928	94	24711	136	26599	209	23363	237	25105	292
Ensino Superior	5126	0	3209	0	3747	0	4383	2	4141	2	3174	3	3437	3
TOTAL	263104	282	439474	337	394161	416	415992	570	320990	726	289135	784	361005	833

Os dados que compilamos apresentam um esboço da atuação da rede Faetec. São informações coletadas para fins de pesquisa, objetivando interpretar o quantitativo do alunado com deficiência em relação aos diferentes cursos de educação profissional na Faetec.

Verificamos que nos cursos de Formação Inicial e Continuada o monitoramento do processo de matrícula do alunado com deficiência se caracteriza como um desafio ainda maior, visto que esta modalidade apresenta uma expressiva concentração de alunos, agregado ao fato de grande parte dos cursos serem de curta duração.

É preciso ressaltar que nossa posição não visa à defesa da identificação da deficiência como parâmetro educacional, mas sim à resignificação da identidade a partir de diferentes constructos: étnico, cultural. Parafraseando Santos (1999) dar o direito aos alunos que têm histórico de exclusão de manterem-se diferentes sempre que a igualdade os descaracterizar Talvez, deste modo, reconhecer essas especificidades seja se apropriar de um espaço social para além da invisibilidade. Lembrando a metáfora que ilustrou a narrativa da Prof.^a Sarah Couto Cezar no Capítulo 1, não podemos jogar fora o bebê junto com a água do banho!

O ingresso escolar é elemento estratégico, necessário para a demarcação ou ainda garantia de espaço, em especial, pela lógica economicista que tem norteado

as políticas públicas de educação, critérios utilizados pelos órgãos de fomentos, Banco Mundial:

- a) universalizar o acesso à Educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades Básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990).

Acreditamos que o programa de inclusão não pode se restringir a uma política focal. Logo, precisa refutar o lugar social que o discurso de exclusão determinou à pessoa com deficiência: o da invisibilidade.

Compreendemos a evolução do ingresso do aluno com deficiência na Faetec, à luz dos do programa de inclusão, que na sua dinâmica, visa a

assegurar o efetivo acesso, participação e permanência com resultados positivos, de pessoas que apresentem necessidades educacionais especiais, nas diferentes oportunidades de Educação profissional, assegurando ainda uma adequada transição para o mercado de trabalho. (FAETEC, 2004).

Vale lembrar, porém, que a contradição no gerenciamento desses dados também pode ser percebida em pesquisas realizadas por diferentes órgãos, como MEC, Inep, Tecnep, entre outros.

O censo escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados gerados são utilizados pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas, para a estruturação de programas e obtenção de recursos às escolas, aos estados e aos municípios. Também alimenta o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Informações apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) mostram que o censo escolar da Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2008) apresentou um crescimento importante nas matrículas da educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Na avaliação do MEC, o crescimento das matrículas ultrapassou os 46,8% do total de alunos com deficiência em 2007, chegando a 54% no ano de 2008. Estão em classes comuns 325.136 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

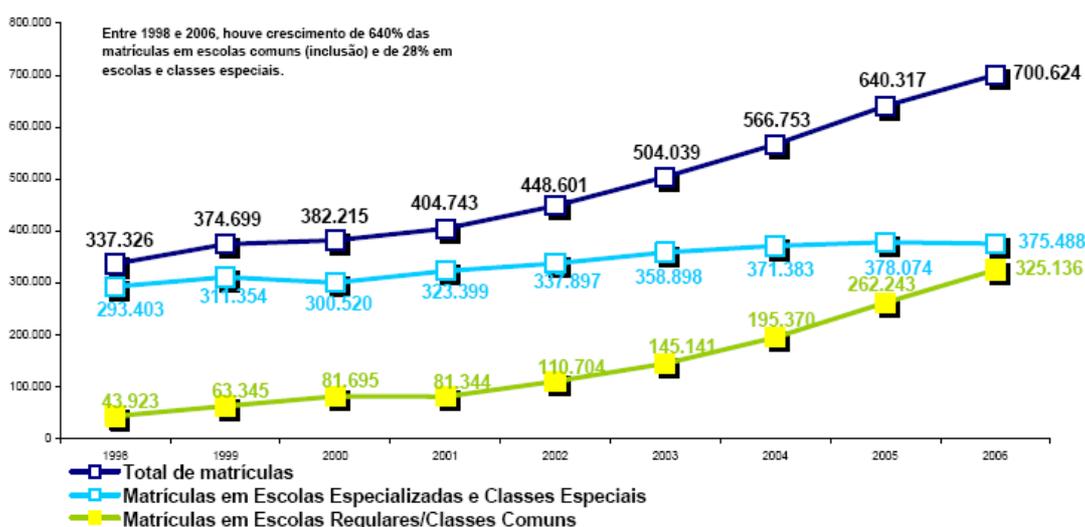


Gráfico 14: Evolução das matrículas em escolas regulares/classes comuns (inclusão) de 1998 a 2006³⁸.

A indicação de crescimento do número de matrículas apresentada pelo censo escolar é interpretada pelo MEC como grande avanço, entretanto podemos nos questionar em relação aos critérios de investigação adotados. Pletsch (2009, p. 22) destaca o viés economicista presente nas políticas educacionais brasileiras.

No Brasil, essa vertente “economicista” ganhou um enorme espaço, definindo critérios exclusivamente quantitativos, subordinados ao ajustamento fiscal, como fundamento para as políticas educacionais. Melhorar a “eficiência” do “gasto” em educação se tornou o mote para legitimar a redução, em termos relativos ou mesmo absolutos, do orçamento público para o setor. No Brasil, essa vertente “economicista” ganhou um enorme espaço, definindo critérios exclusivamente quantitativos, subordinados ao ajustamento fiscal, como fundamento para as políticas educacionais. Melhorar a “eficiência” do “gasto” em educação se tornou o mote para legitimar a redução, em termos relativos ou mesmo absolutos, do orçamento público para o setor.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao quantitativo de alunos, refere-se aos dados do censo escolar que as unidades de ensino encaminham diretamente à Secretaria Estadual de Educação – SEE, órgão considerado pelo MEC como representante da educação no estado. No entanto, há um contrasenso nesse procedimento, uma vez que a Faetec está vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia (Sect) e não à SEE, de modo que acaba por não ser contemplada com os programas da Secretaria de Educação Especial – SEESP, que objetivam apoiar os sistemas de ensino, desenvolvendo diversos programas de assistência à Educação, tais como: Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade); BPC na Escola; e Educação Inclusiva:

³⁸ Gráfico retido de Brasil (2008)

direito à diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Esta desvinculação entre a Faetec e a SEE ou a falta de articulação entre as secretarias de educação e de ciência e tecnologia gera uma vulnerabilidade à Faetec, uma vez que esta fica dependente de uma política de governo, podendo ou não ser contemplada pelas ações do MEC.

Destacamos, ainda, que, ao analisarmos o alunado com deficiência distribuído pelos diferentes níveis e modalidades de educação, podemos pretensamente afirmar que é perceptível a implementação das dinâmicas relativas ao programa de inclusão no ensino médio técnico. Falamos pretensamente porque essas questões se dão em meio a contradições, visto que a instituição ainda não tem mecanismos para afirmar o quantitativo do alunado nos cursos de Formação Inicial e Continuada.

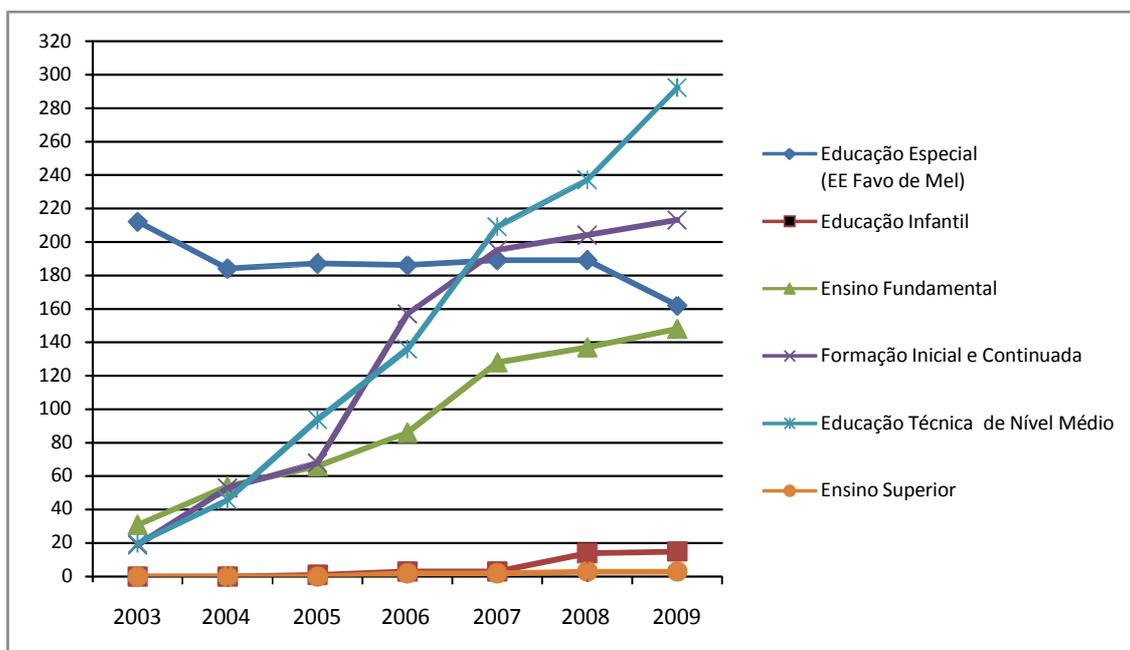


Gráfico 15: evolução do quantitativo de alunos com deficiências matriculados anualmente por níveis e modalidades da rede Faetec.

A análise desses dados nos leva a inúmeros questionamentos. Por que os cursos técnicos – que exigem um nível maior de escolarização e um processo seletivo por meio de provas – possui uma evolução superior de alunos com deficiência em relação aos cursos de formação inicial ou continuada que não condiciona a entrada do aluno à escolaridade e tem o sorteio como forma de acesso? O aumento da matrícula de alunos com deficiências no ensino médio é fruto das políticas de ação afirmativa? Os alunos dos cursos de ensino fundamental, por ser a entrada por meio de sorteio, têm tido mais “sorte” que o do ensino infantil ou

não há interesse pelo ingresso desses alunos na educação infantil ou ainda a demanda deste segmento vem sendo absorvida pela rede municipal ou escolas federais³⁹? Quais motivos impedem que pessoas com deficiência curse o ensino superior, uma vez que há um significativo crescimento deste alunado no ensino técnico?

Esses questionamentos nos remetem às contradições inerentes aos diferentes processos adotados pela Rede. Apesar da aparente democratização do sorteio como critério de entrada, pode-se argumentar que este procedimento, de certa forma, se constitui em barreira à aprendizagem, visto que responsabiliza o sujeito por seu conseqüente fracasso ou vitória. Em outras palavras, há uma naturalização desse processo, na qual o Estado se desresponsabiliza do resultado alcançado pelo candidato.

Outro aspecto a ser observado é que o decréscimo do alunado da Favo de Mel não se deu de maneira aleatória. No período de 2008-2009 não houve, por designação institucional, realização de matrículas para alunos, face à necessidade de ressignificação da referida escola.

A evolução da matrícula dos alunos com deficiência intelectual mostrou que sua entrada ocorre quase que exclusivamente na Favo de Mel. Como pode ser também observado no gráfico abaixo, só existe o processo de entrada, pois não há terminalidade.

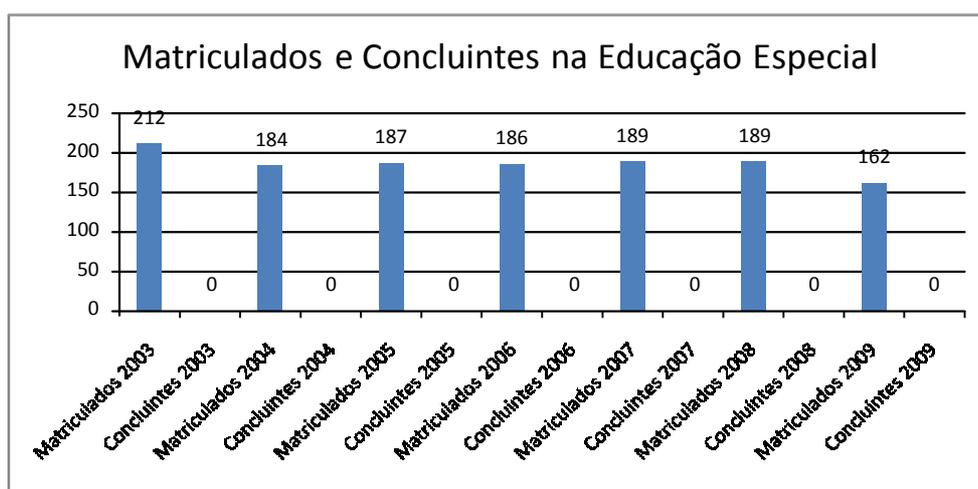


Gráfico 16: matriculados e concluintes na educação especial.

A terminalidade na educação especial é uma temática extremamente polêmica, tornando-se ainda mais quando relacionada ao alunado com deficiência

³⁹Instituto Benjamin Constant (para alunos com deficiência visual) e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

intelectual. Não vamos nos aprofundar neste ponto, pois foge do nosso objeto de estudo, porém vale refletir se considerar a existência de um “limite máximo” de aprendizado àqueles que têm algum tipo de déficit físico ou mental, não seria outra forma de exclusão?

Verificamos ao longo do estudo que a questão do ingresso escolar do aluno com deficiência é bastante complexa estando imersa em inúmeras controvérsias e ambiguidades conceituais, que vão desde a não padronização da classificação desse alunado à não identificação desses pelo sistema. Os profissionais de educação ainda não estão familiarizados com as tradicionais classificações do alunado da educação especial, o que nos leva a crer na falta de fidedignidade dos dados institucionais. Como discutido, a falta de clareza sobre o significado das diferentes classificações, por vezes, substituindo o conceito de pessoa com deficiência por necessidades educacionais especiais, dificulta o entendimento do segmento ao qual nos referimos (BUENO, 1997).

Pretendíamos também analisar a opção dos alunos com deficiência em relação aos diferentes cursos. No entanto, isto não foi possível, visto que a Instituição ainda não dispõe de mecanismos de gerenciamento do percurso dos alunos. Mais precisamente, a Faetec não realiza o acompanhamento do histórico, do desempenho e do egresso escolar de seu alunado, não tendo condições de responder a questões relacionadas às opções feitas por esses discentes ao longo de sua trajetória na Instituição.

Desta forma, podemos resgatar o trecho da narrativa da Prof.^a Sarah Couto Cezar, quando ela ressalta a urgência de homogeneizar as terminologias e as práticas da educação especial, pois antigos dilemas apresentam-se com novas roupagens.

5.2 Concepções acerca da inclusão na Instituição

No que diz respeito às concepções acerca da inclusão na Faetec, verificamos, por meio da análise documental, que o Programa foi estruturado a partir de uma demanda institucional, com vistas à captação de recursos do Banco Mundial – WB. Entretanto, face à não convergência entre as concepções do WB e da Faetec⁴⁰, o

⁴⁰ Dentre as propostas do Banco Mundial, a que apresentava maior divergência com a concepção de inclusão da Rede Faetec era a de desativação das escolas especiais como estratégia de promoção da inclusão.

Programa foi instituído com o apoio técnico dos profissionais da educação especial da própria Instituição, que, para materializar a concepção institucional de inclusão, buscou captar recursos com diferentes órgãos de fomento. Destacamos que grande parte dos projetos foram implantados com o apoio da Faperj, conforme podemos observar no Gráfico 17.

Um dos eixos do Programa era voltado para implementar a formação continuada com foco na diversidade humana. Ao longo de sua trajetória, foi dada especial atenção a essa temática, por ser considerada como ação estratégica nesse processo. Ainda assim, grande parte dos profissionais que participaram da pesquisa, argumentou que não se sentia habilitado a trabalhar com tais questões.

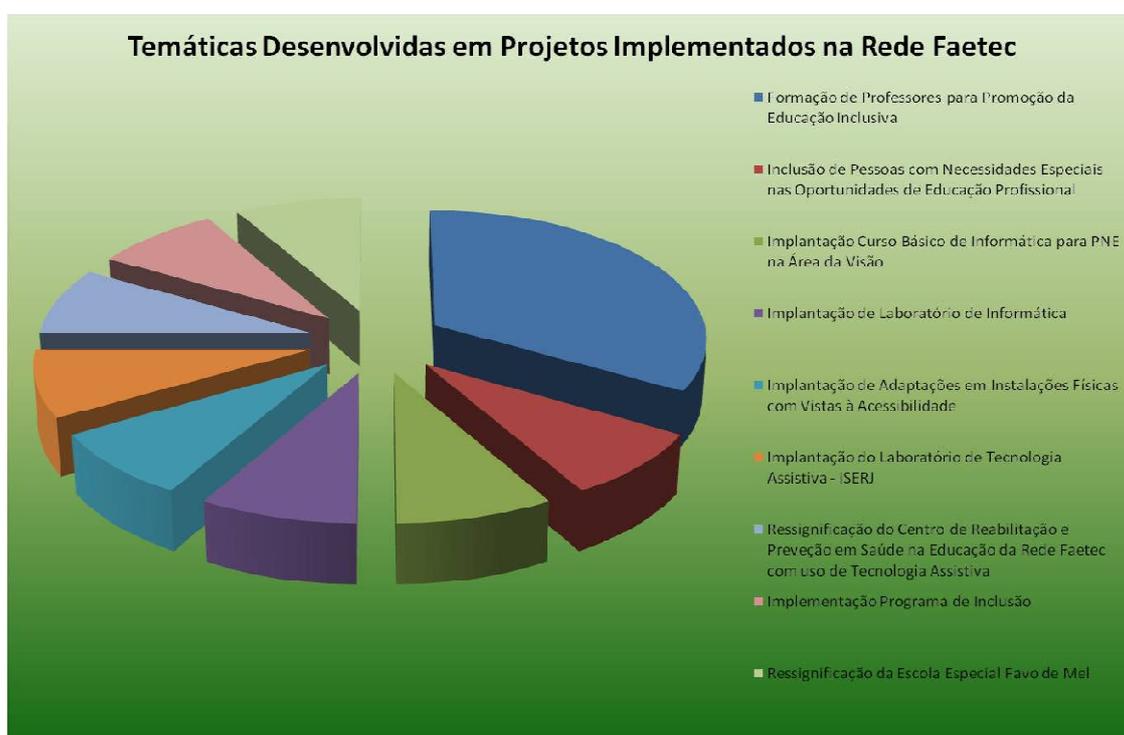


Gráfico 17: temáticas desenvolvidas em projetos implementados na rede Faetec.

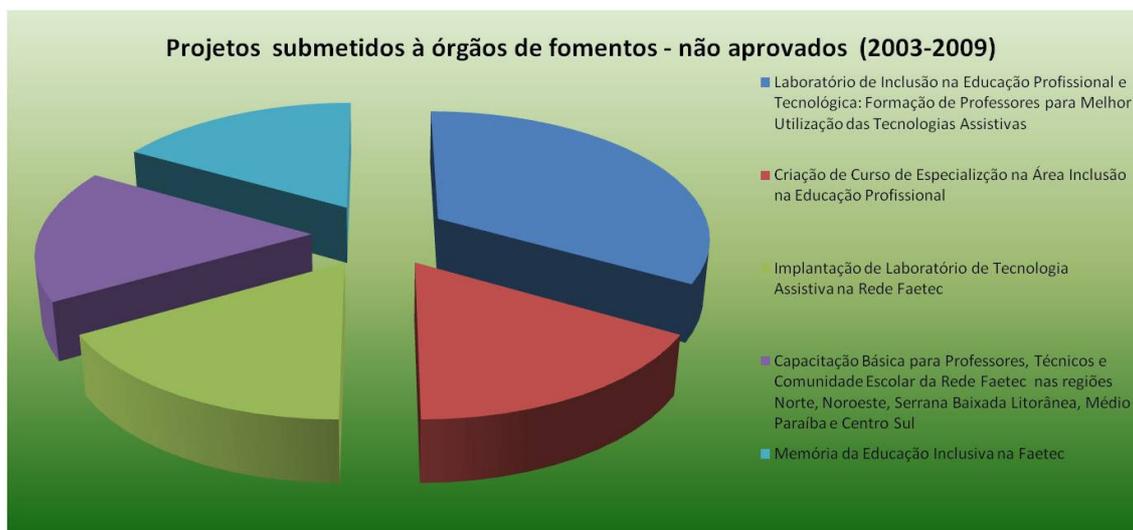


Gráfico 18: projetos submetidos a órgãos de fomentos – não aprovados (2003-2009).

Embora não tenha sido objeto da presente pesquisa identificar conhecimentos relacionados à formação profissional das pessoas com deficiência nas matrizes curriculares dos diferentes cursos de educação profissional, destacamos que somente os Institutos Superiores de Educação possuem as disciplinas de educação especial e libras como obrigatórias ao currículo. Nos cursos técnicos, nos de FIC e nos tecnológicos existem conteúdos que podem possibilitar a discussão dessa temática, entretanto essa abordagem fica a cargo do professor. Verificamos que a entrada de alunos e profissionais com deficiência tem mobilizado a discussão em torno da referida questão, conforme destaca a implementadora do programa de inclusão:

Queira ou não, a entrada de alunos e profissionais com deficiência força a Instituição a repensar suas práticas, um exemplo que temos foi à solicitação da coordenadora da escola de hotelaria, pedindo apoio para treinar os futuros garçons a atender aos “clientes” com deficiência que passaram a frequentar a escola. Os alunos do curso de garçom receberam noções básicas de atendimento, recebendo orientações de como servir o cliente com deficiência. Após o curso a coordenação da escola de hotelaria passou a oferecer o serviço como um diferencial aos alunos e as empresas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

Ratificando a fala da equipe, uma das implementadoras do programa, que é cega, complementa:

É muito interessante ver os alunos do curso de garçom disputando a vez para atender o cliente com deficiência. Eles curtem e rapidamente aprendem a técnica do “relógio”/ orientação e mobilidade, na qual aprendem a utilizar o prato como ponto de referência para a pessoa cega. Os alimentos são dispostos e descritos de acordo com as posições de 6h, 9h, 12h e 3h, objetivando identificar a sua localização. No início, eles ficam inseguros, mas logo dominam o processo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

Segundo Brizola (2000), há uma intencionalidade subjacente ao discurso de tratar as questões que se referem às deficiências como de menor valia, conforme demonstrado abaixo:

A concepção de inclusão presente na cultura da Faetec pode ser percebida nas suas práticas. Ao participar de um evento sobre a sexualidade da pessoa com deficiência na Rede, Glat levantou um questionamento acerca da nomenclatura que a Instituição atribui aos alunos com deficiência intelectual que fazem parte de um programa de primeiros socorros. A referida pesquisadora destaca a importância de se rever a concepção desse programa, uma vez que se destina a jovens e adultos e, ainda assim, denomina-se ‘bombeiros mirins’ (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

É importante salientar que a utilização do termo “mirim” está diretamente relacionada à destituição de responsabilidade da pessoa com deficiência, demonstrando que, assim como a criança, a pessoa não é tratada como sujeito de opiniões e decisões, como se não tivesse condições de fazer escolhas e dirigir sua vida, desqualificando-a em sua ação social.

Além de buscar compreender a concepção de inclusão da Instituição, buscamos também desvelar as diferentes percepções dos professores-mediadores e dos implementadores, conforme relatos abaixo:

Inclusão tem haver com a redução de todas as pressões pela exclusão, com a desvalorização dos professores, dos alunos e de outros processos, seja com base em deficiências, rendimento, religião, etnia, gênero, classe, âmbito familiar, estilo de vida ou por opção sexual. (PM 3).

Percebo que a Instituição aponta para a inclusão, inserção do aluno na escola técnica, mas não está preparada para receber, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos quanto aos recursos humanos, não só esses alunos como outras pessoas com necessidades especiais.(PM 2).

Para mim inclusão é incluir, fazer parte, estar junto, é aprender junto. (PM 11).

Os dados reiteram as observações realizadas em escolas públicas nos estudos de Antunes (2007), Fontes (2007) e Pletsch (2009). Embora a Instituição já tenha incorporado o discurso acerca da inclusão em educação, esta ainda está longe de ser vivenciada como prática educacional.

Coadunamos com Fontes (2007), ao destacar que a dimensão cultura escolar mostrou-se reveladora, pois em nosso estudo também observamos que os valores e crenças não percebidos nos discursos oficiais acabam por orientar a Instituição. Há profissionais que, defendendo a inclusão escolar como parte de um movimento maior de inclusão social, atuam no meio educacional pela universalização do acesso e pela qualidade do ensino. Por outro lado, há outros que interpretam a inclusão como mero acesso de alunos com deficiência à classe comum. Nesse sentido,

destacamos os diferentes olhares de professores mediadores sobre a política de inclusão implementada na Faetec:

Venho acompanhando o processo desde o início e posso afirmar que foi muito positiva a sua implantação. Inicialmente, através das capacitações proporcionadas aos funcionários interessados na inclusão e após com o acompanhamento mais de perto feito pelo grupo nas Unidades Faetec que contavam com alunos com necessidade educacionais especiais incluídos. Gostaria de ressaltar que durante o processo também foram importantes as reuniões de capacitação, palestras e eventos envolvendo os funcionários e também os alunos interessados. (PM 2).

Uma iniciativa de grande porte, que vem buscando atender, desde 2004, às orientações contidas nas Declarações de Educação para Todos e de Salamanca, bem como nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica relativas à oferta de Educação de Qualidade e permanência na escola de pessoas que compõem grupos considerados desfavorecidos socialmente, principalmente de indivíduos com algum tipo de deficiência que o impeça de acompanhar satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem. (PM 6).

Penso que a instituição Faetec com o desenvolvimento da política de inclusão, por intermédio da Gerência do Programa de inclusão, atual Programa de inclusão, objetiva suscitar o debate sobre a escola pública efetivamente democrática. É sabido que de longa data a escola vem reproduzindo a mesma lógica de exclusão presente na sociedade. Nesse sentido, repensar o espaço escolar e sua organização nos impele à possibilidade de concretização, quiçá, de uma sociedade mais acolhedora, portanto mais democrática e humana. É nesse movimento que percebo as ações políticas inclusivistas na rede Faetec. (PM 5).

Nos diferentes sentidos atribuídos à implementação da política de inclusão, constatamos que tanto os professores-implementadores, quanto os professores mediadores apresentam concepções diferenciadas deste processo. Nas falas, ascende certa angústia de alguns profissionais que se dispuseram a atuar na problematização da realidade vivida.

Peço desculpas primeiro pela honestidade de minhas posições e percepções... Eu não posso falar da realidade objetiva da Faetec como instituição, pois não tenho dados estatísticos para analisar e avaliar se ocorre ou não uma implementação de uma política de inclusão, e por outro lado não sei se confiaria nos dados públicos de uma instituição subordinada a aspectos políticos... como tantas outras de nosso sistema educacional. Entretanto como esta é uma resposta para uma tese de Doutorado penso que as políticas de inclusão são insignificantes, descontextualizadas, caem feito pára-quedas num mundo do “tidos normais”, já tão viciados em seres os normais, para receberem os “tidos especiais” (só esta nomenclatura já fala por si só o que está ocorrendo) e o pior de tudo, sem a mínima estrutura e apoio de pessoal especializado e material, em síntese, trata-se de mais uma das tão famosas políticas educacionais de nosso país, implantadas com o discurso claro para os docentes: virem-se... mais uma vez... dêem [sic] um jeitinho... criem... inovem... e tudo sem mais um centavo, sem mais um recurso material... agora a classe repleta tem crianças que necessitam de atenção e tratamento diferenciado, quer dizer, o que era heterogêneo, agora virou uma verdadeira vitamina batida num liquidificador velho, capenga, com um motor cansado e desmotivado... não se pode pensar em projetos educacionais por governos de 2 ou 4 anos, mas em uma política acima disso, num projeto de 20 anos para cima...isso o Brasil ainda não teve e ao que parece não vai ter...nossa realidade do sistema da Educação profissionalizante, uma instituição que sequer consegue atender ao mercado de trabalho naquilo que seria sua função...como pode ainda querer projetos de inclusão? Desculpa o pessimismo, mas não dá para não ter os pés nos chão e saber que milhares de pessoas tidas especiais não têm acesso a escola, cultura, lazer porque simplesmente é mais cômoda uma falácia política...continuamos fingindo que educamos e eles, nossos alunos, saem da escola fingindo que aprenderam...alguns são salvos nesta pirâmide... (PM 7).

A riqueza da fala em “(...) uma instituição que sequer consegue atender ao mercado de trabalho naquilo que seria sua função (...)” nos remete a questão tão apontada por Gentili (1996) sobre a naturalização estabelecida pelo discurso neoliberal em relação ao papel da escola, por onde se torna necessário articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Identificamos também outros posicionamentos que coadunam com a perspectiva de questionamento acerca das posições assumidas pela Instituição:

Processo ainda é embrionário e somente terá um crescimento consistente quando a alta gestão incorporar para si a questão de direito. (PM 2).

Acredito que a Faetec deveria ter se preparado, com adequações estruturais, antes de começar o processo de inclusão. (PI 1).

A Faetec apesar dos profissionais e pesquisadores bem intencionados e altamente qualificados, não tem como implementar uma política de inclusão em função de estar a serviço de interesses politíqueiros. Sua estrutura só cresce para agregar projetos pessoais e de curto prazo. Um exemplo dessa política perversa é a prioridade dada a cursos rápidos que servem apenas para suprir demandas momentâneas de mercado em oposição ao que deveria ser priorizado, isto é, a escola técnica. (PI 7).

No que se refere à concepção de inclusão, alguns professores ainda a compreendem como uma ação dirigida exclusivamente à pessoa com deficiência, acreditando que conhecer as especificidades que envolvem esse segmento poderá ajudá-los na prática pedagógica.

O trabalho com os alunos com deficiência é muito enriquecido e dinâmico, pois a sua forma de ver e sentir os que o cercam é muito diferente dos outros sem deficiência. Gostaria que fossem dinamizados mais cursos tanto dos modos de ensiná-los com em relação ao que eles pensam, sentem, enfim, ao seu modo de se relacionarem. (PM 8).

Na prática, a inclusão aparece como uma fonte de estresse; como “pedra no caminho” do professor. O conceito de inclusão adquire diversos significados na percepção dos professores ouvidos. No entanto, todos são unânimes em afirmar que o processo inicia a partir de mudanças de atitudes que englobam a sociedade e não apenas o ambiente escolar. Como não conseguem enxergar este “movimento” nem na sociedade nem nas escolas, sentem-se sozinhos, tendo que dar conta de um processo que diz respeito a todos, que envolve uma prática coletiva.

Outros aspectos que merecem ser repensados é a utilização das expressões “necessidades educacionais especiais” e “alunos incluídos” significando “deficiência”. Essa concepção pode representar um retrocesso nas conquistas alcançadas pelo movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que indistintamente amplia esse alunado, descaracterizando as

especificidades desse segmento; e o preconceito que sofrem as pessoas com deficiência.

Sabemos que uma cultura de inclusão não se instala de uma hora para a outra, tampouco se materializa por leis, de cima para baixo. Deve ser estrategicamente planejada, com o envolvimento de toda a comunidade, a qual deve estar disposta a fazer um significativo investimento de tempo para se efetivar a sua instalação.

Que a perspectiva de Inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de Educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes Educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a Inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática. (BUENO, 2001, p.27).

Diante do exposto, percebemos que a Faetec, como órgão institucional, vem buscando caminhos para construir uma concepção de inclusão que atenda à diversidade sem, no entanto, desconsiderar às necessidades específicas de cada segmento. Entretanto, ainda, luta com inúmeras barreiras e contradições neste processo.

5.3 Recursos humanos para atuar no processo de inclusão em educação

Entre as categorias analisadas, a formação de recursos humanos talvez seja a mais significativa, representando a base do processo de inclusão, uma vez que este não poderá ser desenvolvido sem profissionais qualificados para mediar essa prática. Por este motivo tem merecido atenção especial da Rede, aparecendo de forma recorrente nos discursos da Instituição, por meio das falas dos entrevistados e nos textos dos documentos analisados.

A formação de profissionais foi considerada pelo programa de inclusão como um dos eixos centrais do trabalho, compondo a espinha dorsal das diretrizes expostas no seu documento-base⁴¹.

O segundo aspecto tem foco na formação de professores (treinamento e capacitação), dado a insuficiência de quadros docentes bem preparados (as ações aqui propostas constituem o esforço possível da FAETEC realizar, mas é necessário que exista uma política continuada de formação e capacitação de professores e técnicos) para a implementação da política de inclusão na educação profissional. (PROGRAMA FAETEC DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES

⁴¹ Programa Faetec de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas Oportunidades de Educação Profissional dos Níveis Básico, Técnico e Tecnológico.

EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS NÍVEIS BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, FAETEC, 2004, p.2).

Na análise do processo de formação continuada oferecida pelo programa de inclusão/ Divin, observamos uma ênfase por temáticas que privilegiavam a instrumentalização do professor. Nesta perspectiva eram abordados tópicos específicos para atendimento de necessidades educacionais de pessoas com deficiência, como por exemplo, o ensino de Braille ou como lidar com alunos com condutas típicas em detrimento de propostas que refletissem mais abrangentemente o processo educacional, tais como o projeto político pedagógico, o currículo, a avaliação, conforme mostrado no Gráfico 19 (Apêndice B).



Gráfico 19: temáticas abordadas pelo programa de inclusão/ Divin (2003-2009).

Legenda:

DV = deficiente visual

PNE = pessoas com necessidades especiais

Analisando o perfil dos profissionais da Faetec, deparamo-nos com um quadro composto por servidores, em sua maioria, de formação acadêmica elevada. No entanto, apesar dessa qualificação, eles reconhecem não possuir conhecimentos para atuar numa perspectiva de inclusão. Contrapondo-se a este panorama, a Instituição dispõe de um quadro de professores permanentes, especialistas em Educação Especial – que poderiam contribuir com o programa de inclusão – mas que atuam exclusivamente na Favo de Mel, escola especializada na área da deficiência intelectual.

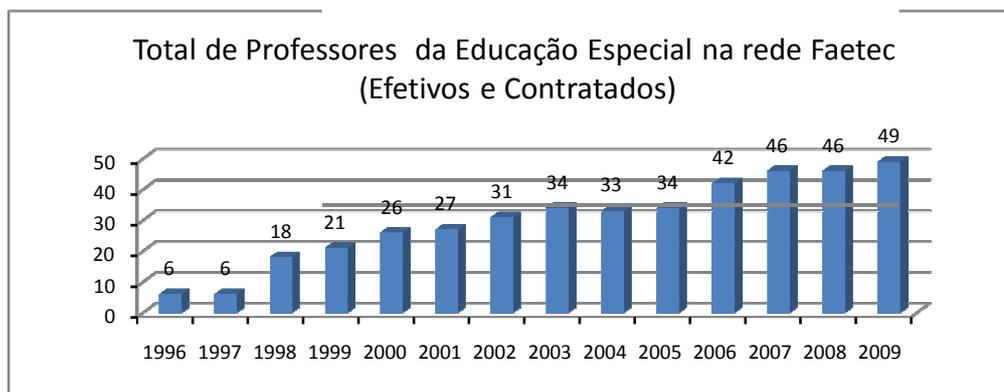


Gráfico 20: total de professores da educação especial na rede Faetec (efetivos e contratados).

Essa dicotomia dificulta as trocas de experiências e saberes entre esses dois grupos de profissionais. Fontes (2007), destaca a falta de habilidade específica do professor do ensino regular com as questões relacionadas ao aluno com deficiência, bem como a inabilidade dos professores de educação especial para atuar com os alunos de classe comum. Santos (1996), Fontes (2007) e Torres (2009) apontam ainda outro dado de relevância – grande parte da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro não possui o cargo de professor especialista em educação especial, de modo que o sistema de ensino se utiliza da formação que alguns profissionais possuem na área para suprir as demandas do processo de inclusão.

A formação de professores no campo da educação especial tem sido apontada como elemento estratégico para a implementação da política de inclusão em educação (BUENO, 1999, 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; SOUSA, 2005; RODRIGUES, 2006; GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2007, entre outros). Dessa forma, uma das questões analisadas nesta pesquisa foi a concepção dos professores e implementadores a respeito da sua capacitação para lidar com alunos com deficiência.

(...) não me sinto capacitado para trabalhar com alunos com deficiência, não me sinto apto. O professor que tem um aluno surdo, por exemplo, em sua sala de aula – ele tem que ter uma capacitação. Tem que ter uma preparação. Nem sempre podemos participar dos encontros oferecidos pela Instituição, devido ao fato de trabalharmos em outros lugares. Com a necessidade real, acabamos por utilizar os horários de planejamento para atuar em outra rede. (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

A formação de recursos humanos para atuar na perspectiva da inclusão é um desafio presente na maioria das redes de ensino. Diversos autores têm apontado que sem um programa de formação continuada que permita aos professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, não haverá como materializar a política de inclusão no cotidiano escolar. (BUENO, 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2002; MENDES, 2003; FERREIRA & FERREIRA, 2004; BAPTISTA, 2006; FONTES, 2007; GLAT & BLANCO, 2007).

Os profissionais participantes do estudo, em sua maioria, demonstram receio ante os desafios da inclusão, justificando-se com a falta de capacitação específica:

Acredito que para haver a famosa inclusão educacional, nós, professores, deveríamos ser preparados para essa realidade com cursos específicos. Essa coisa de colocar o aluno com algum tipo de limitação e larga o professor e aluno para um “se virem” e se entendam se forem capazes é cruel e desumano. (PM 9).

Nessa perspectiva, Costa (2004) sinaliza para a necessidade de se pensar a formação dos professores por meio de uma reflexão crítica, capaz de ultrapassar os debates acerca da deficiência, ampliando, assim, o olhar desses profissionais diante das propostas de inclusão.

Outro aspecto observado é a dinâmica centralizadora na qual as formações vêm sendo desenvolvidas, conforme exposto abaixo:

Acredito que foi uma iniciativa positiva e necessária. Historicamente, sabemos que certas decisões de cima para baixo foram necessárias para que hoje pudéssemos ter leis que respaldassem os direitos de todos. Contudo, faltou inicialmente um melhor preparo dos profissionais envolvidos e assistência às unidades no que tange à infraestrutura. (PM 2).

Efetivamente, diante desse tipo de contradição – uma política de inclusão em educação que, de certa forma, é pensada sem a participação da comunidade – questionamo-nos como a escola pode romper com esse processo. Buscando responder à questão, ouvimos alguns professores, conforme exposto a seguir:

Ela só precisa se tornar um espaço de formação e romper com a reprodução alienante. Isso é o maior desafio da educação na contemporaneidade. (PM 5).

Valorizando e reconhecendo as igualdades dentro das diferenças e atendendo às diferenças no sentido de proporcionar condições que igualem o campo de possibilidades de cada um, enquanto pessoa no grupo. Considerando as culturas e os conhecimentos que cada um traz consigo, buscando conhecer cada pessoa em seu modo de vida, de sobrevivência e de anseios, além de construir o conhecimento, junto a elas. Pois, conforme Paulo Freire nos diz: “ninguém educa ninguém – tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Os conceitos históricos socialmente construídos serão utilizados como fio condutor para novas criações, reconstruções, ampliações e divulgação, de forma funcional e partilhada com o aluno. (PI 5).

Analisando a questão, verificamos que as duas respostas percebem a capacitação de professores como um aspecto estratégico para a inclusão. No entanto, apesar de coadunarmos com essa premissa, entendemos que o processo de inclusão não se reduz a esse elemento. A segunda reflexão enfatiza a relação igualdade e diversidade, colocando a escola no papel de mediadora, cabendo a ela o cuidado com a condução de uma prática educativa reflexiva, que não reproduza os valores de uma sociedade de iguais e que seja capaz de diferenciar o universal do particular.

De acordo com Grinspun (2003), o profissional da educação inclusiva pode atuar com os demais professores da escola, participando de um projeto coletivo. Na mesma linha de argumentação, Fontes (2007) defende o trabalho colaborativo – bidocência⁴² – enfatizando a importância do trabalho conjunto entre os professores do ensino regular e dos professores da educação especial.

5.4 Acessibilidade

Procuramos agrupar nessa categoria os assuntos relacionados às condições de acessibilidade da Instituição. Acessibilidade pode ser definida, conforme exposto no Decreto 5296, de 2 de dezembro de 2004 (GLAT & BLANCO, 2007 apud BRASIL, 2004) 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.

Analisando os pressupostos do programa de inclusão, verificamos que a preocupação com a acessibilidade se fez presente, conforme exposto no já citado documento de criação conforme indicado abaixo:

Estratégias:

- a) realizar avaliação em todas as unidades de ensino profissional da rede Faetec, se estão garantidos os padrões mínimos de respeito à acessibilidade. Com base nesta avaliação, implementar programa gradativo de remoção de barreiras arquitetônicas nas edificações, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários. A Faetec dispõe de 95 unidades espalhadas em todo o estado do Rio de Janeiro, sendo necessária a contratação de Grupo de Consultoria, encarregado de realizar levantamento de necessidades de adaptação para as estratégias A e B.
- b) implementar procedimentos de orientação e sinalização diferenciados para educandos com dificuldades sensoriais (Esta estratégia poderá ter as suas necessidades estabelecidas pelo mesmo grupo de consultoria encarregado das questões de acessibilidade).
- c) implementar flexibilizações e adaptações na proposta curricular, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados à diversidade; bem como às possibilidades de habilitações profissionais, face os conselhos regulamentadores das profissões, necessária a contratação de consultoria voltada para capacitação de supervisores e professores nesta tarefa
- d) garantir a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante à utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como Libras e sistema Braille.

⁴² “Modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliara a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES, 2006, p. 32).

- e) disponibilizar equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades especiais dos alunos (computador com programa amplificador de tela para alunos com baixa visão; instrumentos óticos auxiliares como lupas para alunos com baixa visão; computador com software de voz (sistema operacional dosvox ou softvision; disponibilidade de impressoras de médio porte para produção de Braille). (PROGRAMA FAETEC DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS NÍVEIS BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, FAETEC, 2004).

Mais uma vez podemos observar a discrepância entre as diretrizes propostas pelos documentos e as práticas da cultura institucional. Apesar da formulação de cinco metas estratégicas de promoção da acessibilidade, o Programa não conseguiu consolidá-las em função da ausência de recursos humanos e financeiros (RELATÓRIO DE GESTÃO, FAETEC, 2008).

Apesar da não continuidade com a consultoria do WB, como mencionado anteriormente, a equipe de consultores deixou um relatório denominado Missão Banco Mundial/ Faetec, no qual a arquiteta Camisão (2004) elaborou, no período de 3 a 6 de fevereiro de 2004, um modelo conceitual, na perspectiva do desenho universal, sobre acessibilidade para uma das escolas da Rede.

A acessibilidade já é referenciada na Constituição Federal em seu Capítulo VII, art. 227, que prevê a “facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1988). No que diz respeito à educação, a LDB 9394/96 em seu Artigo 59 (BRASIL, 1996), prevê que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, dentre outros aspectos, objetivando atender às suas necessidades.

Considerando a questão da acessibilidade como de relevância, o Plano Nacional de Educação/ Lei 10172/2001 (BRASIL, 2001) determinou que em cinco anos fosse feita a adaptação de todos os prédios escolares, de acordo com as exigências de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino. Estas diretrizes têm tido vagaroso avanço em nossa realidade. Entretanto a maioria das escolas não tem acessibilidade física, mobiliário adaptado, material didático-pedagógico adequado e recursos de comunicação alternativa que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais. É como afirma Camisão (2004), ao analisar a efetividade da acessibilidade nas escolas da cidade do Rio de Janeiro:

No ambiente escolar em especial, um meio físico acessível pode ser extremamente libertador e pode transformar a possibilidade de integração entre as crianças e o seu desempenho. Os ambientes inacessíveis são fator preponderante na dificuldade de

inclusão na escola para as pessoas com deficiência e podem determinar que alguns sejam excluídos também do mercado de trabalho. O meio pode reforçar uma deficiência valorizando um impedimento ou torná-la sem importância naquele contexto. Pode tornar-nos mais eficientes, hábeis ou independentes. (p.15).

No caso da rede Faetec, como podemos observar nos relatórios anuais do programa de inclusão (2004-2005), a questão da acessibilidade foi posta em destaque em seus aspectos conceituais mais amplos, notadamente no que diz respeito às barreiras arquitetônicas.

Embora a maioria dos depoimentos e falas se restringissem a olhar a acessibilidade sob a perspectiva das barreiras arquitetônicas, colocamo-nos na direção do encontro da educação com o conceito de desenho universal⁴³. Ou seja, que os ambientes sejam concebidos de forma mais abrangente e menos restritiva, com atenção à diversidade das pessoas, das suas necessidades e possibilidades físicas e sensoriais, reconhecendo-se, assim, as diferenças de habilidade entre as pessoas e as modificações pelas quais passa o nosso próprio corpo durante a vida.

Entretanto, entendemos que a acessibilidade não se resume às barreiras arquitetônicas. É importante considerar ainda a tecnologia assistiva⁴⁴ e a ampliação dos recursos de comunicação, da orientação e mobilidade e o acesso ao conhecimento. Embora não haja dúvida de que tudo isto é justo e necessário, observamos em algumas falas o uso da falta de acessibilidade como justificativa para se negar a educação às pessoas com deficiência.

É sabido que de longa data a escola vem reproduzindo a mesma lógica de exclusão presente na sociedade. Nesse sentido, repensar o espaço escolar e sua organização nos impele à possibilidade de concretização, quiçá, de uma sociedade mais acolhedora, portanto mais democrática e humana. É nesse movimento que percebo as ações políticas inclusivistas na rede Faetec (PM 7).

Na fala abaixo, observamos a resistência das pessoas em relação às propostas de inclusão, em especial quando voltada à Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)⁴⁵. Como vimos, a questão da acessibilidade está imbricada a aspectos importantes do papel do professor em se perceber como indutor, como

⁴³ Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, DECRETO 5296, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004).

⁴⁴ Área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (OLIVEIRA, 2006).

⁴⁵ A Comunicação Alternativa e Ampliada compreende o conjunto de símbolos, recursos, estratégias e técnicas adaptadas que auxiliarão os alunos com necessidades especiais a se comunicarem e a participarem do processo escolar.

mediador das oportunidades de aprendizagem, considerando os alunos como elementos centrais do processo.

Eu já conhecia o Programa de Inclusão, mas também até hoje é como alguns professores não acreditam muito e têm resistência com o processo acham um absurdo um aluno surdo num curso de áudio, por exemplo, eles até fazem piada em relação a isso, mas a gente tenta o tempo todo estar mostrando a eles que existe o intérprete e existe a possibilidade do aluno estar desenvolvendo um bom trabalho a partir de uma linha de ensino coerente... (PM 6).

Apesar de todas as resistências e barreiras, verificamos os esforços dos profissionais em buscar caminhos para ampliar as oportunidades educacionais de alunos com deficiência, tornando os ambientes educacionais acessíveis. Santos (2009) desenvolveu uma metodologia visando a auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos surdos da Rede. O projeto objetivou tornar acessível o ambiente virtual para este alunado. Dentro dessa mesma linha, encontramos outros estudos que propõem ferramentas para leitura e redação automatizadas para pessoas com deficiência visual, nos quais são demonstradas propostas de desenvolvimento de páginas na internet para cegos, com o emprego de regras de acessibilidade, de um repositório virtual de ferramentas e informações de programas para leitura e redação automatizadas. São também elencadas regras práticas da engenharia de software e ênfase no desenvolvimento de páginas acessíveis dentro da perspectiva do desenho universal (FREITAS, 2009; OLIVEIRA, 2006 & SANTOS, 2009).

Ainda na perspectiva da acessibilidade, outra pesquisa desenvolvida por profissionais da Rede que podemos destacar, consiste na construção de um dicionário técnico de Libras, no qual os autores Santos, Ormond, Coelho et al (2009) discutem sobre um aplicativo que permita a inclusão de termos técnicos. No entanto, apesar de algumas ações pontuais bem-sucedidas, entendemos que a categoria “acessibilidade” está longe de se constituir como cultura institucional, visto que os esforços empreendidos são originários de profissionais impulsionados pelos desafios da sua prática profissional, não se constituindo, ainda, uma política sistematizada da Rede.

5.5 Suporte à inclusão

Embora a temática suporte à inclusão já tenha sido objeto das demais discussões, esta categoria abordará especificamente recursos e serviços voltados ao apoio dos alunos com deficiência. Ao falarmos em suporte por meio de recursos

e serviços devemos considerar a amplitude da diversidade humana que não se esgota na relação direta e fria das impossibilidades socialmente construídas, principalmente no que se refere à participação de pessoas com deficiência no contexto social e escolar.

Verificamos que a Faetec ainda não dispõe dos serviços inicialmente previstos na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), como por exemplo, a oferta de diferentes modalidades de atendimento ao aluno com deficiência (classe especial, sala de recursos, ensino itinerante, dentre outros). Por outro lado, acreditamos que parte desta defasagem se relaciona com o fato de a Faetec não estar vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEE), órgão responsável por gerir este processo no estado do Rio de Janeiro.

No entanto, apesar desse dificultador, a Instituição possui outros caminhos para consolidar sua política inclusiva. Os institutos superiores de tecnologias possuem estudos voltados ao suporte desse alunado. É interessante ressaltar que esses trabalhos são originários das demandas identificadas na própria Rede, representando a tentativa de buscar facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais. Nesse contexto, a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender. (GLAT & BLANCO, 2007, p. 16).

Nesse sentido, o papel da educação especial vem gradativamente se transformando em um conjunto de suportes e recursos materiais e humanos voltados ao apoio do ensino regular. No entanto, é importante que estejamos atentos à intencionalidade presente neste discurso, refletindo acerca do contexto em que este se dará, uma vez que, segundo Pletsch (2009), há um caráter supostamente ideológico presente nos discursos globalizantes das agências internacionais:

Considerando que o suporte da Educação Especial é visto por agências internacionais como altamente dispendioso, não é difícil concluir que o que está em jogo é o desmonte do continuum de serviços historicamente oferecido pela Educação Especial e a promoção da inclusão de todos no sistema comum de ensino (p.36)

Segundo a já citada Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007):

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, reforçando a importância dos ambientes

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

Nesse sentido, o suporte à inclusão pode ser confundido com a oferta de um conjunto de serviços – objeto da interface da educação especial com a educação regular. Muitas vezes, faz-se necessário em todas as etapas e modalidades da educação básica e também no ensino superior, o atendimento educacional especializado em interface com os serviços de saúde e assistência social. Sua organização deve ser pensada de modo a apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e devendo, preferencialmente, ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

Assim, o suporte à inclusão não se concretiza por meio dos serviços especializados de apoio na área da saúde e do serviço social e, principalmente, por meio do atendimento educacional especializado, que pode se traduzir no ensino de Libras, de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban⁴⁶, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva etc. (GLAT & OLIVEIRA, 2003; PELOSI, 2006; MENDES, 2006; FONTES, 2007, 2009; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007; GLAT & PLETSCH, 2008, entre outros).

A sociedade deve ser orientada no que diz respeito às necessidades educacionais de alunos com deficiência, por exemplo, a divulgação das Libras – Língua Brasileira de Sinais, simbologia Braille, etc.. As coisas são feitas mais na boa vontade do que com condições estruturadas adequadas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

Apesar das constantes afirmações e reafirmações presentes nas legislações e declarações internacionais quanto à importância de se promover a inclusão, a análise da fala acima ilustra a complexidade desse processo, conforme vem sendo apontado ao longo deste trabalho. Contudo, o cotidiano de pessoas com deficiência

⁴⁶ Instrumento de cálculo, semelhante a um ábaco, utilizado para o ensino das pessoas com deficiência visual.

denuncia o despreparo de um mundo que não foi feito para todos, detentor de uma "lógica" de separação.

A inclusão na educação profissional relaciona-se diretamente com a participação de uma equipe multiprofissional e com o constante diálogo entre diferentes setores da sociedade. A consolidação de parcerias representa dentro deste universo a possibilidade de projetos que venham a atender as diferentes demandas do processo ensino/ aprendizagem, assim como às etapas de inserção desse aluno no mundo do trabalho.

Apesar do perceptível esforço da Faetec em buscar meios para a promoção da inclusão – observável por meio de sua oferta de serviços educacionais especializados – diferentes profissionais verbalizaram a necessidade de ampliação do suporte à Rede. Dentre os aspectos desejosos, foram citados: infraestrutura, serviços especializados de apoio, recursos materiais diversos, instalações adequadas, falta de profissionais especializados e de apoio, entre outros. Segundo o depoimento abaixo:

Trata-se de mais uma das tão famosas políticas educacionais de nosso país, implantadas com o discurso claro para os docentes: virem-se... mais uma vez... deem um jeitinho...criem...inovem...e tudo sem mais um centavo, sem mais um recurso material...agora a classe repleta tem crianças que necessitam de atenção e tratamento diferenciado... quer dizer, o que era heterogêneo agora virou uma verdadeira vitamina batida num liquidificador velho... capenga, com um motor cansado e desmotivado...não se pode pensar em projetos educacionais por governos de 2 ou 4 anos... mas em uma política acima disso, num projeto de 20 anos para cima. (PM 3).

O depoimento traz alguns pontos que merecem ser destacados. Em primeiro lugar, o senso comum de que os problemas na educação podem ser resolvidos pelo papel exercido pelo professor na sala de aula, sem que seja necessário, para tanto, a mínima infraestrutura e planejamento. Outro aspecto, não menos importante, é a necessidade de implementação de políticas de Estado e não de governo. A falta de estrutura cria o espaço da negação da inclusão e da afirmação da escola especial.

De fato, a falta de infraestrutura frequentemente é apontada como impeditiva para o acesso de pessoas com deficiência à escola comum, conforme podemos observar nos depoimentos abaixo:

A escola exclui porque ela não está preparada para lidar com o diferente. E todos aqueles que não se enquadram ao "modelo padrão" e fogem da regra do "normal" estão fora do sistema (PM 5).

Penso que a escola exclui aqueles que não se moldam nela, isto é, os que não se acomodam, os que não se conformam, que não se adaptam, enfim, os que possuem necessidades educacionais especiais (PM 8).

A expressão “[...] enfim, os que possuem necessidades educacionais especiais” revela o quanto está cristalizado o sentimento de que a escola não tem foco e compromisso com o sucesso de todos na aprendizagem. Nessa perspectiva, quem necessita de algum suporte para aprender está condenado ao fracasso e à exclusão, de modo que ganha ênfase a discussão sobre o suporte aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

Diante deste cenário, precisamos reconhecer que a efetivação de ações, propostas e projetos de suporte/ inclusão só será possível mediante a valorização da diversidade e da incorporação dessa proposta na cultura da Instituição. Nesse sentido, Oliveira e Glat (2003) enfatizam a importância do Projeto Político Pedagógico como documento que traduz as escolhas das escolas, aplicando-se esse olhar à política de inclusão da unidade de ensino:

Uma escola é inclusiva quando propõe, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a integração social e as práticas heterogêneas (2003, p. 12).

Toda essa discussão nos remete à importância do suporte às necessidades educacionais especiais na escola comum, criando a oportunidade da ressignificação da educação especial. Esta área, sendo, assim, transversal a todas as etapas de formação educacional, rompe com a dualidade em relação à educação regular, deixando de ser um sistema paralelo e passando a ser um espaço, um lócus da reflexão, da busca de caminhos, dos recursos e da formação necessária para a efetivação do compromisso da escola com o sucesso de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi compreender como se deu a implantação de uma política em ação na rede de ensino Faetec em seus pressupostos teóricos e práticos, voltada para a inclusão na formação profissional de alunos com deficiências. Compartilhamos este momento de dar um “ponto” a esses processos que na realidade “abrem” muito mais do que “fecham” inúmeras questões. A tarefa foi árdua e desafiadora, pois nos colocou no papel de estudantes de uma política em ação, conduzindo-nos à análise do nosso papel como educadores e também como dirigentes de uma política pública de inclusão na formação profissional. Esta situação potencializou a nossa dificuldade em realizar a tarefa, uma vez que, de certa forma, a pesquisadora se mesclava com o objeto de estudo, numa relação dialética.

No intuito de compreender como vem ocorrendo o processo de implementação da política de inclusão na Instituição, verificamos, a partir da triangulação dos dados coletados, que os principais desafios e possibilidades percebidos pela comunidade da Faetec estão relacionados, dentre outros aspectos, à existência de uma concepção polissêmica de inclusão. Pudemos identificar claramente esta realidade quando observamos a política adotada pela Fundação, principalmente em relação a quatro aspectos: ingresso escolar, capacitação recursos humanos que contemplem a diversidade do alunado, acessibilidade, suporte especializado e de infraestrutura para efetivação da proposta. Neste momento, faremos uma retomada de nossos objetivos iniciais para analisar de que forma, ou até que ponto, as questões apresentadas foram respondidas.

Quando iniciamos a presente pesquisa, trabalhamos com a premissa de que o processo de exclusão, historicamente imposto às pessoas com deficiência, no que se refere à formação profissional, poderia ser superado por meio da implementação de políticas de inclusão em educação. Entretanto, no decorrer do trabalho, percebemos que a efetivação do processo inclusivo é uma prática ampla e complexa que depende do envolvimento de diferentes atores, de forma que não pode ser pensado numa perspectiva unilateral por parte dos gestores, pois demanda a participação de toda a comunidade.

Nesse sentido, um aspecto relevante se refere à concepção de inclusão. Observamos, ao dialogar – por meio de entrevistas, grupos focais, análises

documentais e observações de campo – com diferentes profissionais da Rede, que o conceito de inclusão é entendido de formas distintas, originando, assim, uma fragilidade em relação ao papel dessa política no cotidiano da Instituição. Em outras palavras, verificamos nas diferentes vozes dos sujeitos da pesquisa, que a inclusão se apresenta de forma ambígua, faltando clareza sobre o que seja e a que se destina. O estatuto da Instituição, como já mencionado anteriormente, atribui à educação especial a promoção da inclusão. No entanto, essa perspectiva não se encontra em consonância com as diretrizes previstas no programa de inclusão, que entende a educação especial como suporte à inclusão, ou seja, como agente desse processo e não como o processo em si. Essas diferentes formas de pensar a inclusão se materializam na cultura escolar, nas múltiplas vozes dos profissionais entrevistados, que se mostraram divididos entre essas concepções.

Sem dúvida alguma, a Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional, órgão da Faetec responsável nos tempos atuais por conduzir o processo inclusivo dentro da Instituição, possui um papel importantíssimo na implementação e disseminação de uma cultura inclusiva na Rede, consolidando um trabalho de relevância na democratização da educação profissional para alunos com deficiências. Podemos assim afirmar que, no desafiante espaço das contradições inerentes aos fatos sociais, a Faetec, a partir de uma política de inclusão em educação, ainda como ação focal, propôs e concretizou um conjunto de ações educativas – especificamente as voltadas para a qualificação profissional. Por outro lado, esse reconhecimento acaba por conduzir o processo a uma séria contradição – a Divisão passa a ser percebida pela Instituição como agente inclusivo, ou seja, ela é vista não somente como facilitadora dessas políticas e práticas, mas também como o órgão que centraliza esse movimento. Este tipo de entendimento leva a uma distorção de valores, pois minimiza a necessidade de envolvimento dos demais órgãos na política inclusiva da Faetec, dificultando, assim, a incorporação dessa concepção educacional em suas práticas cotidianas.

Dando prosseguimento à análise conclusiva, outro desafio identificado relaciona-se ao ingresso escolar do aluno com deficiência na Rede. Observamos que a Instituição vem prezando pela democratização do acesso desse aluno e que esse esforço vem se dando por meio de políticas afirmativas. Entretanto, há, por vezes, questionamentos acerca de sua efetividade.

Pensar processos que ampliem a democratização do acesso – não apenas para os alunos com deficiência – é um grande desafio, visto que a Instituição ainda não tem como atender à totalidade de sua demanda, adotando para tanto, processos seletivos para regular o critério de ingresso escolar em todos os seus cursos de educação profissional: formação inicial continuada – FIC, ensino médio técnico e ensino superior. Como o próprio nome “seletivo” sinaliza há escolha, ou seja, há exclusões. Constatamos que grande parte do alunado que ingressa no ensino médio técnico e no ensino superior é oriundo de escolas externas à Rede, em geral de ensino privado. Dessa forma, entendemos que a política de cotas, ainda que limitada em sua ação, minimiza a dificuldade de ingresso daqueles que não tiveram acesso a uma educação privilegiada. Relembrando a metáfora do bebê e a água do banho – não podemos abrir mão das cotas, uma vez que esta política pode amenizar as barreiras à participação, originárias de um processo histórico de exclusão.

Entendemos o processo de inclusão como um movimento em direção a uma escola pública, laica e democrática que possui o trabalho como princípio educativo, apontando para a emancipação humana. Nesse sentido, no que se refere à pessoa com deficiência, cabe ressaltar que não se trata de perceber o sujeito a partir da sua deficiência, mas de dar sustentação às suas necessidades específicas, como, por exemplo, garantir ao aluno surdo a contratação de um intérprete de Libras ou prover a produção de textos em Braille, ou ainda garantir os recursos da tecnologia assistiva ou acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Tudo isto requer a provisão de recursos na administração pública, requer planejamento.

Finalizando as questões que envolvem o ingresso escolar, cabe destacar que em meio a esse cenário de políticas e práxis inclusivas, a Instituição busca trabalhar a partir de concepções que convergem com a perspectiva de construção de uma escola inclusiva.

Historicamente, a formação profissional oferecida para pessoas com deficiência era definida a partir dessa condição. Sendo assim, muitos alunos acabavam por sufocar ou sublimar suas aspirações e potencialidades, adaptando-se às alternativas possíveis para não ficarem sem escolarização ou ainda trabalho. Os programas eram por área de deficiências. Por exemplo, as pessoas cegas atuavam em ramos específicos de produção industrial e agrícola, na área de informática e telefonia, operação de câmaras de raio X, massagens, entre outras. Já os alunos

com deficiência mental, desenvolviam atividades relativas a serviços domésticos e assim sucessivamente. Atualmente, a Instituição não condiciona o ingresso escolar do aluno com deficiência à perspectiva da avaliação de funcionalidade.

Outro aspecto que necessita de maior atenção por parte das políticas públicas é o da acessibilidade, que se concretiza não apenas por meio de aparatos físicos, mas também pela qualificação e formação permanente do professor, que deve trabalhar em prol da desconstrução de mitos e preconceitos e pela conformação de uma consciência favorável à diversidade humana e ao exercício de direitos.

Nesse contexto, considero pertinente refletir sobre o desafio da formação profissional numa sociedade marcada pela divisão. Nossa escola não é unitária. Ao contrário, é dualista, visto que para a elite é oferecida uma escola de boa qualidade intelectual, enquanto para a classe trabalhadora resta a educação elementar, geralmente de má qualidade, que apenas instrumentaliza, sem a necessária teorização.

A nossa história mostra que as experiências com inclusão em educação são incipientes nas diversas arenas sociais. Talvez, possamos afirmar que vislumbramos um processo em prol da inclusão com destaque na implementação de políticas públicas de educação. Entretanto, este processo é ainda, efetivamente, insipiente. Inúmeros desafios estão postos, destacando-se a formação de professores capacitados para atuar com diversidade do alunado.

Como todo processo social, este também é complexo e acontece de forma gradual. Afinal, para que a inclusão aconteça é preciso, além de, como já mencionado, garantir as condições de infraestrutura e recursos humanos adequados, modificar séculos de história, de preconceitos arraigados – e para tal não basta vontade política.

O processo de inclusão na formação profissional não é um aspecto separado do contexto histórico no qual está inserido. Ao contrário, ele está imerso de forma irreversível em um ambiente de contradição social, econômica e política. Sua base está estruturada nas mediações dialéticas entre a sua realização e as suas transformações, envolvendo a reestruturação das políticas, culturas e práticas nas escolas.

É importante evidenciar que não há como distanciar a análise da inclusão/exclusão na educação das várias questões que a circundam: como a desigualdade histórica, que compõem a sociedade brasileira. Cientes de que a

questão central que produz a exclusão e a pobreza no Brasil é a desigualdade de renda. Esta é agravada pelas desigualdades de etnia, gênero, região entre outras, constituídas na formação da sociedade brasileira, desde sua origem. Essas desigualdades repercutem na estrutura da produção e da distribuição da riqueza, na educação, na saúde, na moradia, no trabalho, enfim, na consolidação de um Brasil partido, excludente e desigual. Portanto, é preciso que se reconheçam todas as especificidades da estrutura da sociedade brasileira, sobretudo a forma como o trabalho está organizado, para que possamos implementar políticas públicas locais, capazes de intervir efetivamente na redução e extinção desse estado de coisas.

No entanto, a inclusão no contexto escolar vem se efetivando, mesmo que com muitos entraves para superar uma história de isolamento, discriminação e preconceito, sobretudo no que tange ao acesso, à permanência e à aprendizagem de alunos com deficiência.

Acreditamos que este estudo possa contribuir com indicadores que possibilitem superar o distanciamento entre as políticas de inclusão e as práticas de educação formal no que se refere à formação de alunos com diferentes tipos de deficiência. No caso específico da Faetec, nosso campo de investigação, identificamos alguns processos que solicitam um olhar mais cuidadoso por parte da Instituição. Primeiramente, entendemos que o sucesso de qualquer política depende do seu monitoramento, que pode se dar por meio de constantes avaliações. É importante estarmos atentos que todo planejamento e sua consequente prática demanda uma revisão periódica, uma vez que a realidade é dinâmica e suscetível a mudanças. Do contrário, podemos incorrer em esforços desperdiçados em função do caráter obsoleto da ação.

Outro aspecto a ser observado, refere-se à forma com a qual a Instituição trabalha com os dados. Não podemos ignorar a importância de se ter informações precisas, que guardem o histórico da Instituição, traçando uma linha temporal que demonstre as mudanças ocorridas ao longo de sua trajetória. Esse cuidado com a memória é um ponto que, até o presente momento, não se encontra enraizado na cultura da Faetec. Conforme realizava esta pesquisa, esbarramos inúmeras vezes num desafio bastante concreto: a falta de sistematização de dados, de modo que encontramos dificuldade em responder perguntas simples, como, por exemplo, quantos alunos com deficiência ingressaram e egressaram num determinado ano?; quantos concluíram os cursos com sucesso? etc. Informações como essas são de

imensurável importância, pois contribuem com o desenho de um panorama realista do percurso desses discentes, oferecendo subsídios avaliarmos seus processos evolutivos, desde a sua entrada no curso até a sua esperada conclusão.

Outra situação constatada na pesquisa e que demanda revisão é a definição pelos sistemas de ensino de instrumentos que possam identificar e caracterizar com clareza e precisão sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola. Isto tem que ser feito de tal forma que as informações possam evidenciar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, permitindo elaborar planejamento educacional adequado.

Por fim, dando sequência às questões que precisam ser repensadas, destacamos a forma com a qual a deficiência intelectual vem sendo tratada. Apesar existir uma densa quantidade de estudos sobre esta temática, ainda se mostra como um desafio a ser superado, visto que grande parte destes alunos ainda enfrenta barreiras à aprendizagem e à participação. Resgatando a história da Faetec, identificamos que as experiências de inserção na formação profissional do aluno com deficiência intelectual obtiveram baixo êxito. Com vistas a alterar este quadro, a Instituição vem investindo em pesquisas sobre metodologias inovadoras de preparação e inclusão laboral – como o trabalho customizado realizado na EE Favo de Mel – buscando assim uma possibilidade de inclusão no mundo do trabalho e na sociedade em geral. Recomendamos ampliação dos estudos e projetos nesta área.

Acreditamos ser importante salientar que a educação profissional ocupa um papel decisivo no desenvolvimento da socialização e autonomia do aluno, podendo contribuir significativamente em seu processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, quando bem dirigida ao aluno com deficiência intelectual pode auxiliá-lo em seu desenvolvimento socioeducativo, gerando novos desafios e oportunidades.

Podemos constatar que as conquistas e os direitos das pessoas com deficiência, no contexto da formação profissional, têm se ampliado. No entanto, embora esta seja uma perspectiva positiva, ainda se configura longe do ideal, pois existe a necessidade da ampliação desse debate para que outros segmentos sociais possam participar, dando sua contribuição. Isso nos autoriza a destacar a afirmação norteada pelo título desta tese, fazendo-nos acreditar que a inclusão na formação profissional é uma realidade que se consolida dialeticamente a cada dia.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar a relação dialógica defendida por Freire (1982), pois o referido autor é e sempre será um exemplo para se pensar em

inclusão na educação na realidade brasileira, uma vez que calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares. Para ele, a relação dialógica é vista como condição de emancipação para que o indivíduo se torne não só mais humano dentro do contexto em que está inserido, mas, acima de tudo, se forme como sujeito compromissado politicamente pela reflexão-ação, tão essencial à educação transformadora. Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar contabilizar o custo da exclusão.

Segundo Crochík (2007, p.20),

Os limites humanos indicam uma dialética: é marca da humanidade superá-los. Mas, para isso devem ser reconhecidos e não desprezados. Os limites e a fragilidade, quando não implicam em sofrimento, são belos e devem ser admirados pela humanidade que representam. Dessa maneira, a deficiência deveria nos lembrar não as dificuldades de enfrentar seus limites, mas, a convivência com o que é humano e próprio a todos, isso é, a falta de algo, a carência, que sempre pede por um outro para ser vivida e não negada.

Reiteramos que entendemos por dialética a relação entre teoria e prática porque não existe anterioridade nem superioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade. Ou seja, uma não pode ser compreendida sem a outra, pois ambas se encontram numa constante relação de troca. Acreditamos ser fundamental retomar as principais ideias que originaram a concepção político-filosófica da Faetec com base no tripé educação, ludicidade e trabalho.

Dessa forma, apesar dos limites que o meio impõe à inclusão, entendemos ser possível a construção de uma escola pública que considere os indivíduos em suas possibilidades e que utilize como pressupostos o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade humana e a crença na humanização da relação espaço-aluno-aprendizado, prioritariamente no que se refere à formação profissional da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.. Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. Disponível em: <<http://www.inclusioneducativa.cl/documentos>>. Acesso em 12 abr. 2004.

AINSCOW, M.. O que significa Inclusão? Entrevista disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acessado em 24 de jul. 2004.

AINSCOW, M. & BOOTH, T.. Guia para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación em las escuelas. Centre for Studies on inclusive education (CSIE), Bristol, UK, 2002.

ALMEIDA, C. E. M. de; CORRÊA, N. M. O impacto da 'inclusão' nas políticas públicas de educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, E. J. (org.). Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam. ABPEE/FAPESP, Marília/SP, 2007, p. 245-256.

ALMEIDA, D. B. De; et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. In: Revista Educação, v. 32, nº. 2, p. 327-342, Santa Maria, 2007.

ALVES, N.. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, W. B. A.. Reflexividade na pesquisa etnográfica. 2003. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMARAL, L. A.. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo, Robe, 1995.

AMARAL, L. A.. Mercado de trabalho e deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba: v. 1, n. 2, 1994, p. 127-136.

AMARAL, L. A.. Pensar a Diferença/Deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. 91 p.

AMARAL, T. P. do. Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Pulo, 2004.

ANDRADE, A. de B.. A formação continuada de docentes para a inclusão. Monografia. Universidade Candido Mendes, RJ. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de.. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília, DF: Liberlivros, 2005, p. 33.

- ANDRÉ, M. E. D. A. de.. Etnografia na prática escolar. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1995, p. 68.
- ANTIA, S. D. & STINSON, M.S.. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings: endnote. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 4, n. 3, p. 246-248, 1999.
- ANTUNES, R. A desertificação neoliberal: (Collor, FHC, Lula). Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARRUDA, E. E. de.; KASSAR, M. de C. de M. ; SANTOS, M. M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C. & LANCILLOTTI, S. S. P. (ors.). Educação Especial em foco: questões contemporâneas (série Educação em perspectiva). Editora Uniderp, Campo Grande/MS, 2006.
- ARANHA, M. L. de A.. História da Educação. São Paulo. Moderna, 1989.
- ARENDT, H.. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR, 2002). Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio. Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Disponível em: <<http://www.abnt.org.br>>. Acessado em: abril de 2007.
- AUDIGIER, F.. L'Éducation à la Citoyenneté. Paris: INRP, 1999.
- BARBOSA, E.. Conferência Acessibilidade e Inclusão: convivência Universal. In: Anais do 10º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais e 3º Fórum de autodefensores. São Lourenço/MG, 31 de agosto a 3 de setembro de 2006.
- BARDIN, L.. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, S. R. C. (2004). Gestão e Excelência na Escola Especial Favo de Mel. Artigo. [S.l.: s.n.]. RJ.
- BATISTA, A. S.. A aprendizagem da leitura e da escrita de crianças surdas em diferentes contextos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2003.
- BAUMAN, Z.. O mal-estar na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BERSCH, R.. Introdução à Tecnologia Assistiva. Disponível em: <<http://www.cedionline.com.br/ta.html>>. Acessado em: abril de 2007.
- BLANCO, L.. Falando sobre necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro. SME-Rio/Instituto Helena Antipoff, 2001.
- BOBBIO, N.. A Era dos Direitos. Campus, São Paulo, 1992.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.. Investigação qualitativa em Educação uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação, n. 12. Portugal: Porto, 2000.
- BOMENY, H.. Identidade nacional e patrimônio. In: Ideólogos do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, IBPC/DEPROM, 1991.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. From them to Us. London, Routledge, 1998.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. Index for inclusion: developing learning and participation in Schools. Bristol. Centre for Studies in inclusive Education. 2002
- BOOTH, T. et al. Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol, CSIE, 2000.
- BOOTH, T. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. Cambridge Journal of Education, v. 26, n. 1, 1996, pp.87-99.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (2.ª Edição ed.). (UNESCO/CSIE, Ed., & M. P. Santos, Trad.), 2005.
- BORELLI, Silvia Helena S. Memória e Temporalidade: Diálogo Entre Walter Benjamin e Henri Bergson. São Paulo: EDUC, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (Elaboração: Rosita Edler Carvalho). Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Legislação e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, de 10 de out. de 1996, public. em abril de 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, Diário Oficial da União, Brasília, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/ CEB n. 17. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

BRASIL. Documento subsidiário à política de Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005c.

BRASIL. Estratégias e orientações para Educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagens, relacionadas a condutas típicas. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 31 de dez. de 1996, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.

BRASIL. Lei nº 10.436, Presidência da República, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Lei nº 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Censo escolar 2004-2005, Brasília, 2005a.

BRASIL. Números da Educação Especial no Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 2005d.

BRASIL. Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Plano Federal. Lei n.º 8.213, de 1991, Brasília, DF.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990.

BRASIL. Projeto Escola Viva Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação Especial (1982). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 2001.

BRASIL. Revista Integração. Edição Especial. Brasília: MEC/SEESP, v. 8, 1998a.

BRASIL. Saberes e práticas da Inclusão – recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005b.

BRASIL. Saberes e práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Série Atualidades Pedagógicas: Deficiência auditiva. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº 17. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

BRIZOLLA, F.. Educação especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BUENO, J. G. A Inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v. 9 n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. Educação Especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente. EDUC, São Paulo, 1993.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. In: Cadernos de Pesquisa, v.34, nº 122, p. 445-466, São Paulo, maio/agosto, 2004.

BUSARELLO, R. Dicionário Básico latino-português. Florianópolis: UFSC, 1988.

CAMISÃO, Verônica. Acessibilidade & Educação Inclusiva. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acessado em: abril de 2007.

CAMISÃO, V.. Inclusão Social e Meio Ambiente. World Bank, 2004.

CARDIA, M. H. L.. O Deficiente Mental na Entrevista Sobre o Processo de Profissionalização. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 1992.

CARVALHO, E. N. S. & MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. In: Revista Temas de Psicologia, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, E. N. S.. Trabalho e construção da subjetividade: focalizando a pessoa com deficiência intelectual. In: Oliveira, Maria Helena Alcântara (Org.). Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais. Brasília, DF: Dupligráfica editora, 2003. p.35-55.

CARVALHO, R. E.. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E.. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. (Org.). Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 1997, p. 15-48.

CASTEL, R.. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, et alii (Orgs). Desigualdades e Questão Social. São Paulo, EDUC, 1997, b.

CASTEL, R.. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, et alii (Orgs). op. cit. c.

CASTEL, R.. Metamorfosis de la Cuestión Social. Buenos Aires, Paidós, 1997a.

CEZAR, S. C.. 26 agosto de 2008. Rio de Janeiro: RJ. Entrevista concedida a Bianca Fogli.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

Clavatta, M. F.. O trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. Seminário Nacional de Formação - MST, Escola Nacional Florestan Fernandes, março de 2005.

CLAVÍSIO, M. C. S. D. M.. Audiovisual para informação ocupacional do deficiente, na área de fabricação de calçados. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1993.

COMENIUS. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREA, M. A. M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1990.

COSTA, C.C.. Programa de ensino para a ocupação de marceneiro, destinado a deficientes mentais. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 1980.

COSTA, . A. C. da.. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Série Práxis Educativa, 3. EdUFF, 2005.

COSTA, V. A. da.. Atuação de uma escola estadual de educação especial no treinamento profissionalizante de educandos deficientes mentais, Dissertação de Mestrado: 1988.

COSTA, M. V.. Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq. (2004-2007), 2004.

CROCHÍK, J. L.. Implicações políticas da psicoterapia. In. Vários autores. Teoria crítica e formação do indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 171- 206. 2007.

CUNHA, L. A.. O ensino industrial – manufactureiro no Brasil. São Paulo. Revista Brasileira de Educação n.14, p. 89 – 107, 2000.

CUNHA, M. M.. Educação ambiental – uma questão de cidadania. RJ, Dissertação de Mestrado. 2005.

CURY, C.R.J.. Direito à Educação: direito à igualdade direito à diferença. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.116, julho, 2002.

DALLARI, D. de A.. O que são direitos da pessoa. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEBUS, M. Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DEMARTINI, Z. de B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. Posicionamento do Movimento Apaeano sobre a Educação Inclusiva. Disponível em:
<<http://www.apaebrasil.org.br/prog.php?cod=1>> Acessado em: maio de 2006.

FERNANDES, A. T.. O Estado Democrático e a Cidadania, Porto, Edições Afrontamento. 1998.

FERNANDES, E. M. Educação para todos -- Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. Revista do Benjamin Constant, vol. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In GLAT, R.(org) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro; 7Letras, 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Marinho, M e Santamaria, C. História oral: métodos e experiências. Madrid: Edit. Debate, 1993.

FERREIRA, J. R.. & GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a Inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.

FERREIRA, J. R.. A exclusão da diferença: a Educação do portador de deficiência. Piracicaba, São Paulo, UNIMEP, 1995.

FERREIRA, J. R.. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, J. R.. A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental. Tese de Doutorado, Unicamp, 1994.

FERRETTI, C.J.; MADEIRA, F.R. Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, 1992.

FOGLI, B. F. C. dos S., SILVA, L. F. e OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Educação inclusiva: uma possibilidade em um cenário de contradições?. Artigo. Revista democratizar, IBC. 2006.

FOGLI, B. F. C. dos S., SILVA, L. F. e OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Artigo. Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In: Inclusão na educação: culturas, políticas e práticas, SP: Cortez, 2006.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L. & FERNANDES, E. M.. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC / SEESP, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para Educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 2004.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. et al. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em nov./2003.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 3 ed., p.22-27. 2002.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.; FONTES, R. de S. & PLETSCHE, M. D.. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: Revista Inclusão Social: desafios de uma Educação cidadã. Editora Unigranrio, n. 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

FONTES, R. de S.. O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

- FRANCO, M.L.P.B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.
- FREIRE, P. Política e educação. Cortez, São Paulo, 1993.
- FREIRE, P.. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, Petrópolis, 1996.
- FREIRE, J. B.. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. Palestra realizada na Universidade do Chile, Santiago, 1967.
- FREITAS, R. C.. Repositório virtual de ferramentas e informações para leitura e redação automatizadas. Artigo. Instituto Superior em Ciências da Computação. RJ. 2009
- FRIGOTTO, G. Um conceito que gera polêmicas. Leia, São Paulo, ano XI, n. 129, p. 52-53, jul. 1989. (entrevista)
- FRIGOTTO, G.. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRIGOTTO, G.. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- FRIGOTTO, G.. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001b.
- FRIGOTTO, G.. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora., Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71 – 87, jan./jun. 2001.
- FRIGOTTO, G.. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, G.. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C.M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
- FULLER, B.; CLARCK, P.. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. Review of Educational Research, v.12, n. 1, p. 119-157, 1994.
- GADOTTI, M.. Escola Cidadã. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 120p.
- GADOTTI, M. A.. A dialética: concepção e método da Educação. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 2, p.15-34.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (orgs.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Escola SA quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. DF: CNTE, 1996.

GIL, A.C.. Métodos e técnicas da pesquisa social.4. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 204 p.

GIORDANO, B. W.. (D)eficiência: uma análise das representações sociais do trabalho e do ser trabalhador com deficiência mental. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994.

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: Editora Sette Letras, 15-35, 2007.

GLAT, R. & FREITAS, R. C. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R. & MÜLLER, T. M. P.. Uma professora muito especial. Questões Atuais em Educação, Vol IV, Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L.. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil, in Revista Integração, v. 24, ano 14. Brasília, MEC/SEESP, pp. 22-27. 2002.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D.. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação inclusiva, in Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, pp. 3-8. 2004.

GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 7Letras, 2007.

GLAT, R. Acessibilidade para pessoas com deficiência mental. In: Cadernos de Textos da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência - "Acessibilidade: você também tem compromisso", Brasília, 12 a 15 de maio, 2006, p. 52-54.

GLAT, R.. A integração dos excepcionais. Impulso, 5 (10), 7 – 22, 1991.

GLAT, R. Cidadania e o portador de deficiência: um novo campo de atuação para os profissionais da Educação Especial. Integração, 1994.

GLAT, R. Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1989.

- 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: Ed. Sette Letras, 2007.
- GLAT, R.; BRAUN, P. & MACHADO, K. Inclusão escolar. In: Anais da XI Congresso Nacional da FENASP – Inclusão: responsabilidade Social. Niterói/RJ, p. 221-228, 2006.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G., e SENNA, I. A. G.. Panorama nacional da Educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial. Disponível em: <www.glat.r.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>, acessado em: nov. 2003.
- GOERGEN, P.. (org.). Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- GOFFMAN, E.. Estigma: notas sobre a manipulação das identidades deterioradas, Tradução: Mathias Lambert, 2004.
- GOHN, M. da G.. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo; Loyola, 2002.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- GOLDENBERG, M.. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GOMES, R.. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-79.
- GONÇALVES, L. B. Deficiência visual: uma análise clínica. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, nº 7, out. 1999. Boletim Clínico. Disponível em: <http://www.pucsp.br/clinica/boletim07_07.htm>. Acesso em: 16 set. 2006.
- GOYOS, A. C. N.. A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalização de professores acerca desta questão. São Carlos, UFSCar, 1995.
- GOYOS, A. C.. A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão. Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado). São Paulo, 1986.
- GOYOS, A. C.. et al. Justificativas Para a Formação Profissional do Deficiente Mental: uma revisão da literatura brasileira. Cadernos de Pesquisa, 69: 53-67, 1989.
- GUIJARRO, M. R. B.. Inclusão: um desafio par aos sistemas educacionais: In: Ensaios pedagógicos – construindo escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- GRINSPUN, M. P. S. Z.. O papel da orientação educacional diante das perspectivas atuais da escola. In:_____. Supervisão e orientação educacional perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2003, p. 69-98).

HALL, S.. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D.. A condição pós-moderna. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HAWKING, S. Cosmologia: uma breve história do tempo. São Paulo: Rocco, 1988.

HOBSBAWN, E. J.. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita; revisão técnica: Maria Célia Paoli. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, E. J.. Estratégias para uma esquerda racional: escritos políticos 1977-1988. Trad. Anna Maria Quinino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOBSBAWN, E. J.. Mundos do trabalho. Trad. Waldea Barcellos, Sandra Bedran. Revisão Técnica: Edgar de Decca, Michael Hall. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

HOBSBAWN, E. J.. O novo século: entrevista a Antonio Polito. Trad. do italiano para o inglês: Allan Cameron; trad. do inglês para o português e cotejo com a edição italiana: Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

IANNI, O.. A sociedade global. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IANNI, O.. Imperialismo e cultura. Petrópolis: Vozes, 1976.

IANNI, O.. Imperialismo na América Latina. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IANNI, O.. Teorias da globalização. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 3º série do Ensino Médio. Brasília, 2004.

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. Deficiência Múltipla. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1999.

JANNUZZI, G. M. de. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Autores Associados, São Paulo, 1985.

JANNUZZI, G. S. de M.. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. Oficina Abrigada e a "Integração" do "Deficiente Mental". Revista Brasileira de Educação Especial, 01: 51-65, 1992.

KADLEC, V. P. S. e Glat, R.. A Criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984 (1 ed.), 1989 (2 ed.).

KASSAR, M. de C. M. & OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. da . Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: Revista Educação, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

KONDER, L.. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, A. Ensino de 2º Grau. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. A.. Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de Inclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 677-910, out/2006.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, 68: 21-28, 1989

KUENZER, A. Z.. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Trabalho e Educação. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 113-128.

KUENZER, A. Z.. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios para a gestão. 5ª ed. São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, J. C.. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez, São Paulo, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, K. da S.. A prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesq. do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

MACHADO, L.R.S.. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MACIEL, H. F.. Problemática da integração da pessoa deficiente mental educável no mercado de trabalho na área de artes gráficas no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 1987.

MAGALHÃES, E. F. C. B. (1999): Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

MANFREDI, Sílvia. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E.. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E.: A hora da virada. In Revista de Educação Especial Inclusão, n. 1, pp. 24-28, Brasília, 2005.

MANZINI, E. J.. Profissionalização de Indivíduos Portadores de Deficiência Mental: visão do agente institucional e visão do egresso. Dissertação de Mestrado, UFSCar, 1989.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. M.. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução e pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, C. A.. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. Educação em Foco. Juiz de Fora: UFJF. v.4, n. 2, p.71-82, set./fev. 1999/2000.

MARTINEZ, A.P.P.. Estudo atitudinal sobre a incorporação do excepcional no mercado de trabalho em El Salvador. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília. 1985.

MARX, K.. O capital: crítica da economia política. São Paulo. Nova Cultural. 1987.

MASCARO, C. A. A. de C.. O lazer na vida de pessoas portadoras de necessidades especiais: possibilidades de integração, desenvolvimento e satisfação pessoal. Monografia. Universidade Estadual do RJ. 2000.

MATTOS, C. L. G.. A abordagem etnográfica na investigação científica, in Revista INES-ESPAÇO, n. 16, pp. 42-59, jul./dez., pp. 42-59. 2001

MAZZOTTA, M. J. S.. Acessibilidade e a indignação por sua falta. In: Cadernos de Textos da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência - Acessibilidade: você também tem compromisso, Brasília, 12 a 15 de maio, 2006, p. 41-44.

MAZZOTTA, M. J. S.. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉIER, M. J.; KUDLOWIEZ, S.. Grupo focal: uma experiência singular. Revista Texto n.3, v.12, p. 394-399, jul./ago. 2004.

MELETTI, S.M.F.. Significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1997.

MELLO, E. de S.. Inclusão escolar e como ficam as escolas especiais. Monografia. Universidade Estácio de Sá. RJ. 2005.

MENDES, E. G.. A Educação Inclusiva e a universidade brasileira. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, v. 18/ 19, p. 42-44, 2002/2003.

MENDES, E. G.. A pesquisa sobre Inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções par aos problemas?, 2006a. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções. Edufes, Espírito Santo, 2006.

MENDES, E. G.. et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. São Paulo, Temas em Psicologia v. 12 n. 2, 2004.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 109-162, 2008.

MENDONÇA, R. de C. T.. Breves comentários sobre os dispositivos legais que subsidiam a política de Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Rede SACI, 2007.

MÉSZÁROS, I.. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

METTRAU , M. B. Inteligência: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MINAYO, M. C. de S.. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MINAYO, M. C. S, ASSIS, S. G. de, SOUZA, E. R. de, et. al. Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIRANDA, A. A. B.. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2003.

MONTEIRO, J. A.. Implantação e gestão de oficinas para o trabalho de pessoa com deficiência em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná. 2002.

MOUFFE, C. O regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1996.

MULLER, T. M. P & GLAT, R. Uma professora muito especial. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

NETO, O. da C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.51-66.

NEVES, C.C.. Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê? (o caso de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 1999.

NOSELLA, P.. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

NUNES, C. A.. Filosofia, dialética e Educação. Elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. Globalização, pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

NUNES, L. R. O. P. Pós-Graduação em Educação Especial: avaliação dos programas e análise crítica da produção discente. Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPq, 1997.

NUNES, L. R. O., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S.. Teorias do conhecimento e alfabetização: O bebê e a água do banho. Cadernos ESE, Niterói, vol. 1. n. 1, pp.83-88, 1993.

OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Efeitos da comunicação alternativa para alunos com deficiência múltipla em ambiente escolar. Artigo. RJ: Quatro Pontos, (13th Conference Internat. Soc. for Augmentative and Alternative Communication). 2006.

OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências. Artigo. UERJ. 2007.

OLIVEIRA, E. S. G. de & COSTA, M. A. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade. As metáforas representativas do professor de Educação Especial. In MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs.). Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre Inclusão. Londrina: EDUEL, 2003.

OLIVEIRA, E. S. G. de & GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. de B. R.; NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M. SI. Do M.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental. Curitiba: IESDE, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Editora Vozes, Petrópolis/ RJ, 2004.

OLIVEIRA, M. C. de. Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional. 157F. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, 1(2), p. 65-74, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2 (4), 127-136, 1997.

ORTIZ, R. *Mundialização da cultura*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.

ORRICO, H.; CANEJO & FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

OZGA, J.. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações*. Porto: Porto, 2000.

PACHECO, C.M.L. (1997). Como os serviços de profissionalização para pessoas com deficiência mental atuam na aquisição das condutas adaptativas tendo em vista o princípio de integração da educação especial. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

PACHECO, C.M.L.. Como os serviços de profissionalização para pessoas com deficiência mental atuam na aquisição das condutas adaptativas tendo em vista o princípio de integração da Educação especial. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 1997.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

Página eletrônica oficial da Faetec. Disponível em: <www.faetec.rj.gov.br>. Acesso em: 1º de novembro de 2010.

PAIVA, V.. *História da educação popular no Brasil. Educação popular e de adultos*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PELOSI, M. B.. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dissertação de mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI. M.B.. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para a Inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE, Marília/SP. 2006.

PEROSA, G. B. Colocação de Deficientes Mentais no Mercado de Trabalho: análise desta opção e treinamento de deficientes treináveis na função de empacotador de supermercado. *Dissertação de Mestrado*, PUC/SP, 1979.

PLATÃO. *The Republic*. 2 ed. London: Penguin Classics. 1987. PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Artmed. Prto Alegre: 2000.

PLETSCH, M. D.. *Repensando a Inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesq. do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

PLETSCH, M.; FONTES, R. de S. ; BRAUN, P ; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: Rosana Glat. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. & FONTES, R. de S.. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña, in Revista Educar: Revista de Educación, n. 37. Jalisco, México, pp. 87-97. 2006.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a Educação inclusiva em escolas da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. In: Revista Iberoamericana de Educacion, n. 41, vol. 12, 2007, p. 1-11.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O professor itinerante como suporte para a Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

POCHMANN, M.. O mundo do trabalho em mudança. In: NABUCO, M. R. e NETO, A. C.. Relações de trabalho contemporâneas. Belo Horizonte: Puc-Minas IRT, 1999, p.13-30.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. Declaração sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990 (versão portuguesa). UNICEF, Brasília, s.d.

RAMOS, T. M. M.. A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio técnico profissional/ na rede de ensino Faetec. Monografia. Universidade Candido Mendes. RJ. 2006.

RENZULLI, J. J.. Desenvolvendo as habilidades naturais e talentos de todos os alunos (prefácio). In: FREITAS, S. N. (org.). Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, p. 11-14, 2006.

RENZULLI, J. J.. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J. & DAVIS, E. J. (Eds.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986.

RIBAS, J. B. C.. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalidade construída. In: Revista Integração, nº 9, Brasília, abril/maio/junho, 1993.

- RIBEIRO, H. C. F.. Delineamento das necessidades para a implantação de serviços profissionalizantes pelos profissionais de uma instituição educacional para indivíduos deficientes mentais: pesquisa participante. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1985.
- RIZZINI, I. et. al. Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU, 1999.
- RODRIGUES, D. Educação e a diferença. In RODRIGUES, D. (Org). A Educação e a diferença: valores e práticas para uma Educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, p. 13-34.
- ROGERS, C. R. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROMANELLI, O. de O.. História da Educação no Brasil. Petrópolis. Vozes, 1987.
- ROSA, D. A. O Ensino Público Tem Contribuído na Construção da Cidadania? Monografia de conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Senso. Faculdade Gama e Souza: Rio de Janeiro- 2005.
- ROUSSEAU, J-J.. Emílio ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 3a ed., 2004.
- SANDOVAL, M. et al. Index for Inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos, 2002, pp. 227-238.
- SANFELICE, J. L. História, Instituições Escolares e gestores educacionais. Texto inédito. 2005.
- SANTOS, M. As Cidades Mutiladas. In: Preconceito. São Paulo. Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo. 1997.
- SANTOS, M. P. dos et al.. Educação Especial : redefinir ou continuar excluindo?. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.30-32, 2002.
- SANTOS, B. F. C. de. Escola inclusiva: da teoria à prática pedagógica – um estudo de caso etnográfico. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 1998.
- SANTOS, B. F. C. ou FOGLI, B.F.C.S. ; SEPULVEDA, J. A. M. ; BIAR, M. C. . Educação Especial- questões, Conquistas e Desafios.... In: Centro de Memória FAETEC. (Org.). A FAETEC e a Educação no Brasil: Reflexão e Transformação. Rio de Janeiro: Imprint 2001 Gráfica e Editora, 2001, v. , p. 7-136.
- SANTOS, B. S.. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1999.
- SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma Educação inclusiva. Revista da Faculdade de Educação da UFF, n. 7, maio 2003, pp. 78-91.
- SANTOS, ORMOND, COELHO ET AL. Dicionário técnico bilíngue português escrito-libras, enciclopédia wiki bilíngue português escrito-libras. Monografia. Instituto Superior de Tecnologia. RJ. 2009.

SANTOS, R. M.. Proposta de arquitetura pedagógica para auxiliar formadores na educação de surdos. Artigo. Universidade Federal do RJ. 2008.

SASSAKI, R. K.. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SASSAKI, R. K.. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

SAVIANI, D.. Educação brasileira: problemas. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea).

SAVIANI, D.. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D.. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Caxambu, 29 Reunião da ANPED, outubro de 2006.

SAVIANI, D.. Escola e Democracia. 39 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. B. (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis:Vozes, 2008.

SAWAIA, B. (org.) As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Vozes, 1999.

SEPULVEDA, J. A. & CARVALHO, L. F.. Memória das ações inclusivas da Faetec. Artigo. [S.l.: s.n.], RJ. 2006.

SIDMAN, M.. Aprendizagem sem erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. In: Revista Psicologia, v. 11, n. 3, p.1-15, 1985.

SILVA, D. V.. A pessoa com necessidades educacionais especiais: uma reflexão sobre a inclusão de alunos com grave comprometimento mental na rede regular de ensino. Monografia. Faculdade São Judas Tadeu. RJ. 2005.

SILVA FILHO, L. F.. Inclusão na Educação profissional: barreiras e possibilidades para a promoção da igualdade e construção da cidadania. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. UNESA, 2008.

SILVA, A. G.. A Educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação Educação Especial/Trabalho na Apae-SP. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, M. P. L. A. Gestão escolar e contemporaneidade. In: Revista Outro Olhar. Ano IV, n.º 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

SKLIAR, C. B.. (Org.). Educação & Exclusão. Abordagens Sócio-Antropológicas Em Educação Especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, 153 p.

SNYDERS, G.. Escola, classe e luta de classe. Lisboa, Moraes, 1997.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TANAKA, E. D. O.. Preparação profissional e social do portador de deficiência mental para o mercado de trabalho: comparação entre dois estudos. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1996.

TELFORD, C. W. & SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988.

TOMASINI, M. E. A. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba: v. 3, n. 4, 1996

TRIVIÑOS, A. N. S.. Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas. 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo, Robe Editorial, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1994.

TUMOLO, P.S.. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. Perspectiva, Florianópolis: UFSC/CED, n. 26, p. 39-70, 1996.

UNESCO, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Educação para todos: linha de ação de Dakar. UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 19.12.2003.

VALLE, M. H. F.. Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

VANFFOSSEN, K. C.. Surdez e ensino técnico profissionalizante. Artigo. [S.l. : s.n.] . RJ. 2005.

VELOSA, M. V. M.. Profissionalização de pessoas com necessidades especiais: um procedimento a instrutor. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1999.

VIANNA, H. M.. Pesquisa em Educação – a observação. Série Pesquisa em Educação, v. 5. Brasília, DF: Plano, 2003.

VYGOTSKI, L.S.. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WESTPHAL, M.F.; BÓGUS, C.M., FARIA, M.M. Grupos Focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. Bol. Oficina Panam 1996; 120 (6): p.472-481.

ZABALA, A.. A prática educativa. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A.. Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa, 1992.

ZALUAR, A.. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. 2º edição, Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E UTILIZAÇÃO



Autorizo a Professora Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli, aluna regularmente matriculada no PROPED, no curso de Doutorado em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Rosana Glat, a gravar, transcrever e utilizar em sua pesquisa de tese as entrevistas por mim concedidas.

A pesquisadora compromete-se a encaminhar o material para a aprovação final antes da utilização do mesmo.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 2009

Prof^a Dr^a Sarah Couto Cezar

APÊNDICE B – TEMÁTICAS ABORDADAS PELO PROGRAMA DE INCLUSÃO / DIVIN (2003-2009)

Temáticas Abordadas pelo Programa de Inclusão/Divin (2003-2009)	TOTAL DE MÓDULOS OFERECIDOS	%
Libras	7	26%
Inclusão e Exclusão na Educação	3	11%
Vivências de Inclusão na rede Faetec	2	7%
Orientação e Mobilidade	2	7%
Sistema Braille	2	7%
Curso Dosvox	2	7%
Diversidade	2	7%
Necessidade Básica do DV	1	4%
Informática Básica para PNE na área da visão	1	4%
Condutas Típicas	1	4%
Necessidades Educacionais Especiais Inclusivas	2	7%
Mitos e Realidades da Inclusão	1	4%
Altas Habilidade/Superdotação	1	4%
	27	100%

APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FAETEC SOBRE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

	Tema	Tipo de estudo	Deficiência	Instituição
INCLUSÃO	Inclusão de aluno com grave comprometimento mental	Monografia	DM	UCAM
	Escolas Especiais	Monografia	DM	UNESA
	Inclusão no ensino médio	Artigo	SURDEZ	
	Inclusão na educação	Artigo		Revista IBC
	Educação Inclusiva	Monografia	NEE	UCAM
	Inclusão em Educação	Artigo	NEE	UFRJ
TECNOLOGIA ASSISTIVA	Comunicação Alternativa	Artigo	DMU	UERJ
	Comunicação alternativa	Artigo	DMU	UERJ
	Repositório virtual de ferramenta	Artigo	NEE	IST RJ
	Dicionário de LIBRAS	Monografia	SURDEZ	IST RJ
FORMAÇÃO CONTINUADA	Formação para inclusão	Monografia		UCAM
	Formação Continuada Arquitetura Pedagógica	Artigo	SURDEZ	
	Relato autobiográfico	Artigo		
MEMÓRIA	Memória da educação especial	Artigo	DM	

	Memória da ações inclusivas	Artigo		Livro
DIVERSOS	Identidade síndrome de down	Dissertação	DM	UERJ
	Integração pelo lazer	Monografia	DM	UERJ
	Gestão Favo de Mel	Dissertação	DM	
	Educação Ambiental uma questão de cidadania	Dissertação	DM	UNIPLIN
	Orientação Pedagógica para alunos com NEE	Monografia	NEEE	UCAM
	Aplicabilidade da matemática	Monografia	DI	IST/RJ

APÊNDICE D - MODELO DE ENTREVISTA COM OS IMPLEMENTADORES DO
PROGRAMA DE INCLUSÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Entrevistador:

Data:

Entrevistado:

Formação Profissional:

Função/cargo:

Vínculo empregatício:

1. Como você pensa o processo de inclusão na educação?
2. Como você vê as questões da inclusão em educação de forma ampla e situada na rede de ensino Faetec?
3. Fale sobre suas experiências com as questões da inclusão no ambiente de trabalho?
4. Descreva algumas ações desenvolvidas na rede de ensino Faetec que venham favorecer o processo de formação profissional do aluno com deficiência.
5. Que fatores você considera obstáculos no desenvolvimento do processo de inclusão na Faetec?
6. Que fatores você considera facilitadores do desenvolvimento do processo de inclusão no ambiente de trabalho?
7. Que aspectos no tocante às políticas, culturas e práticas implementadas podem ou devem ser valorizados ou ainda modificados para a construção do processo de inclusão na Faetec?

ANEXO A – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA DIVISÃO DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL



FONTE: RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2008 – FAETEC / DIVIN

ANEXO B – DECRETO N° 42.327 DE 3 DE MARÇO DE 2009



PODER EXECUTIVO

CASA CIVIL
PUBLICADO EM

D 4 MAR 2010

DIÁRIO OFICIAL

DECRETO N° *42327* DE *03* DE MARÇO DE 2010.

ALTERA E CONSOLIDA O ESTATUTO DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FAETEC E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, tendo em vista o que consta no Processo Administrativo nº E-26/32542/2006,

DECRETA:

Art. 1º - Fica aprovado o Estatuto da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, que constitui Anexo do presente Decreto, passando a ser considerado, para todos os efeitos legais, o ato constitutivo da Fundação.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 24.415, de 26 de junho de 1998, e o Decreto nº 35.776, de 01 de julho de 2004.

Rio de Janeiro, *03* de MARÇO de 2010.


SÉRGIO CABRAL

for. 4.2.1.10



PODER EXECUTIVO

ANEXO ÚNICO

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FAETEC

TÍTULO I
DA INSTITUIÇÃO E SEUS FINS
NATUREZA, SEDE E FINALIDADE

Art. 1º - A Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC é uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, regida pela Lei nº 1.176/87, com as alterações promovidas pelas Leis nºs 2.735/97 e 3.808/02.

Parágrafo único - É uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, de duração indeterminada, com sede e foro na Capital do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 2º - A FAETEC, seus órgãos, atividades e serviços à comunidade reger-se-ão:

- I - pela Legislação em vigor;
- II - por este Estatuto;
- III - pelo Regimento Interno da FAETEC;
- IV - pelos Atos Normativos e Regulamentos Internos.

Art. 3º - A FAETEC gozará de autonomia administrativa, financeira, acadêmica, didático-científica e disciplinar para operacionalização dos mecanismos necessários ao funcionamento da Educação Profissional nos níveis de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, médio e superior.

Art. 4º - A FAETEC poderá firmar parcerias, acordos e convênios com entidades públicas ou privadas e contratar a prestação de serviços de pessoas físicas ou jurídicas, nacionais ou estrangeiras, observando-se a legislação em vigor.

Art. 5º - A FAETEC, inspirada na universalidade do saber e nos ideais democráticos de solidariedade humana, tem por finalidades:

- I - criar, preservar, organizar, fomentar e disseminar o saber científico, tecnológico e cultural por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II - oferecer ensino público gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;

}



PODER EXECUTIVO

III - formar cidadãos capacitados para o exercício da profissão e da investigação nos diversos setores da economia;

IV - oferecer Educação Profissional articulada com a Educação Básica e Superior, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;

V - oferecer o Ensino Superior;

VI - promover a integração institucional e dos seus agentes, interagindo com a sociedade, em especial com o setor produtivo e as instituições públicas e privadas.

Art. 6º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - equidade de condições para o ingresso e permanência na escola;

II - pluralidade de idéias e concepções educacionais;

III - liberdade de aprender e continuar aprendendo;

IV - valorização do profissional da educação;

V - gestão democrática.

**TÍTULO II
DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA**

Art. 7º - A estrutura administrativa da FAETEC obedecerá às seguintes diretrizes:

I - administração colegiada com estrutura orgânica baseada em Unidades de Ensino da Educação Básica, Superior e Profissional.

II - descentralização financeira e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;

III - unidade de patrimônio e de administração;

IV - delegação de competências.

Art. 8º - A Administração da Fundação ocorrerá em nível Superior, Intermediário e Setorial.

**CAPÍTULO I
DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR**

Art. 9º - A Administração Superior da FAETEC será exercida por:

I - Órgãos Deliberativos Superiores:

a) Conselho Superior;

b) Conselho Consultivo;

2



PODER EXECUTIVO

c) Conselho Fiscal.

II - Órgão Executivo Superior:

a) Presidência.

Art. 10 - As competências dos demais órgãos colegiados serão definidas no Regimento Interno da FAETEC.

**SEÇÃO I
DO CONSELHO SUPERIOR**

Art. 11 - O Conselho Superior, instância superior da FAETEC de caráter deliberativo, será constituído por 11 (onze) membros titulares, conduzidos à função por ato do Chefe do Poder Executivo, escolhidos dentre pessoas de ilibada reputação e notório conhecimento nas áreas de educação, cultura, tecnologia ou ciência, sendo:

I - o Presidente da FAETEC;

II - 01 (um) representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

III - 09 (nove) membros de livre escolha do Chefe do Poder Executivo, dentre representantes de órgãos públicos ou privados, das áreas relacionadas no *caput*.

§ 1º - O Presidente da FAETEC exercerá a função de membro do Conselho coincidentemente com o tempo de permanência no cargo, enquanto que o representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia poderá ser substituído a qualquer tempo.

§ 2º - O mandato dos 09 (nove) membros de que trata o inciso III deste artigo será de 03 (três) anos, com possibilidade de uma recondução por igual período.

§ 3º - A cada ano será renovado 1/3 (um terço) do Conselho.

Art. 12 - O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho serão designados pelo Chefe do Poder Executivo, a partir de lista tríplice elaborada pelo Conselho Superior.

Art. 13 - O Presidente da FAETEC encaminhará à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com vistas ao Chefe do Poder Executivo, a indicação dos nomes para sucederem os Conselheiros em fim de mandato ou a proposição da recondução destes, até 60 (sessenta) dias antes do término do mandato.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a vertical line with a small hook at the top.



PODER EXECUTIVO

Parágrafo único - Em caso de vacância de mandato, o Presidente da FAETEC providenciará a indicação de que trata este artigo, no prazo máximo de 15 (quinze) dias contados do fato que lhe deu origem, caso em que o Conselheiro nomeado deverá cumprir o restante do prazo de mandato de seu antecessor.

Art. 14 - O Conselho Superior da FAETEC reunir-se-á ordinariamente, ao menos, uma vez a cada dois meses e extraordinariamente a qualquer tempo, mediante convocação do Presidente da FAETEC e/ou do Presidente do Conselho.

Parágrafo único - O quorum mínimo para a realização da reunião do Conselho Superior será de maioria absoluta do quantitativo de seus membros.

Art. 15 - A extinção do mandato dos Conselheiros ocorrerá nas seguintes hipóteses:

- I - morte ou renúncia;
- II - ausência a 03 (três) reuniões ordinárias consecutivas sem justificativa.

Art. 16 - Os membros do Conselho Superior perceberão por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) em cada período de 02 (dois) meses, um jetom de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

Art. 17 - Ao Conselho Superior competirá:

- I - propor ao Chefe do Poder Executivo modificações estatutárias;
- II - fixar, como órgão normativo e deliberativo, a orientação superior da Fundação;
- III - propor ou determinar medidas para garantir e aprimorar a política educacional da FAETEC dentro de suas finalidades estipuladas na legislação;
- IV - aprovar o Regimento Interno da FAETEC e propor alterações, quando necessárias;
- V - aprovar o Regimento das Unidades de Ensino;
- VI - analisar e aprovar as propostas políticas educacionais de ensino da Fundação encaminhadas pelo Conselho Consultivo;
- VII - fixar normas sobre a aceitação de doações e legados;
- VIII - aprovar planos para o desenvolvimento da FAETEC;
- IX - apreciar o relatório e a prestação de contas da Fundação do exercício anterior, à vista do respectivo parecer do Conselho Fiscal;
- X - propor ou determinar as medidas necessárias ao bom funcionamento da FAETEC;
- XI - resolver, em grau de recurso, questões relativas às atividades da FAETEC;
- XII - analisar e aprovar a criação e extinção de unidades de educação regular;
- XIII - resolver casos omissos neste Estatuto.



PODER EXECUTIVO

SEÇÃO II DO CONSELHO CONSULTIVO

Art. 18 - O Conselho Consultivo terá por finalidade a elaboração de propostas políticas educacionais da Fundação a serem encaminhadas ao Conselho Superior.

§ 1º - O Conselho Consultivo será composto de 09 (nove) membros com mandato de 02 (dois) anos, facultada uma recondução por igual período, escolhidos dentre representantes de órgãos públicos e privados ou pessoas físicas que tenham contribuído efetivamente para o engrandecimento ou fortalecimento da instituição, conduzidos à função por ato do Governador do Estado, a partir de indicação do Conselho Superior

§ 2º - Dentre os membros do Conselho Consultivo 2 (dois) serão representantes dos profissionais do Quadro Permanente de Pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC.

§ 3º - A cada ano será renovado 1/3 (um terço) do Conselho.

§ 4º - Os membros do Conselho Consultivo perceberão por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) em cada 02 (dois) meses, um jetom de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

SEÇÃO III DO CONSELHO FISCAL

Art. 19 - O Conselho Fiscal da FAETEC, órgão auxiliar da Secretaria de Estado de Fazenda, será composto de 03 (três) membros titulares e 03 (três) suplentes, com mandato de 01 (um) ano, autorizada a recondução, e terá em sua composição obrigatoriamente composta por:

I - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;

II - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Fazenda;

III - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

r



PODER EXECUTIVO

Parágrafo único - Os membros titulares e suplentes do Conselho Fiscal deverão ser obrigatoriamente diplomados em curso de nível universitário e nomeados por ato do Chefe do Poder Executivo, na forma dos parágrafos 1º e 4º do art. 2º do Decreto nº 21.788/95.

Art. 20 - Ao Conselho Fiscal competirá:

- I - fiscalizar e orientar os atos contábeis e financeiros da Fundação;
- II - emitir parecer conclusivo aprovando ou não as contas da entidade sob sua fiscalização, ao término de seu período de atuação, independente do mesmo procedimento a ser adotado quando do encerramento do exercício financeiro;
- III - encaminhar à Presidência as irregularidades identificadas, e na falta de providências, ao Conselho Superior;
- IV - analisar, ao menos trimestralmente, o balancete e demais demonstrações financeiras elaboradas periodicamente pela Fundação;
- V - examinar as demonstrações financeiras do exercício e sobre elas emitir parecer com vistas à apreciação do Conselho Superior.

Parágrafo único - O Conselho Fiscal, por indicação de qualquer um dos seus membros, solicitará aos órgãos de administração, por meio da Auditoria Interna, esclarecimentos ou informações, assim como a elaboração de demonstrações financeiras ou contábeis especiais.

Art. 21 - Os membros do Conselho Fiscal reunir-se-ão ordinariamente, ao menos uma vez a cada mês, e extraordinariamente sempre que houver convocação de seu Presidente ou de algum de seus membros, considerando a relevância da questão.

Parágrafo único - Os membros do Conselho Fiscal farão jus a uma remuneração mensal no valor equivalente a 15% (quinze por cento) da média aritmética daquela atribuída à Diretoria, considerada a remuneração como a parcela relativa ao cargo em comissão acrescida da verba de representação.

**SEÇÃO IV
DA PRESIDÊNCIA**

Art. 22 - A Presidência, órgão de Administração Superior da Fundação, será dirigida por um Presidente nomeado pelo Chefe do Poder Executivo, dentre pessoas de alta competência e reputação ilibada.

Art. 23 - Para cumprimento de suas atribuições estatutárias, a Presidência da FAETEC será composta por:

5



PODER EXECUTIVO

- I - um Presidente;
- II - um Vice-Presidente Educacional;
- III - um Vice-Presidente Administrativo;
- IV - Chefe de Gabinete;
- V - Assessorias Técnicas.

Art. 24 - São atribuições do Presidente:

- I - dirigir e orientar as atividades da Fundação;
- II - cumprir e fazer cumprir as normas legais, estatutárias e regimentais;
- III - representar a FAETEC em juízo e fora dele;
- IV - celebrar convênios, acordos, contratos e autorizar despesas;
- V - receber doações, bens e subvenções destinados à FAETEC, bem como movimentar seus recursos;
- VI - dar posse aos aprovados em concurso público para provimento de cargos do Quadro Permanente da FAETEC;
- VII - encaminhar ao Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia a proposta orçamentária no prazo legal;
- VIII - encaminhar ao Conselho Superior da FAETEC as propostas de criação e extinção de unidades;
- IX - encaminhar ao Conselho Superior as propostas e matérias emanadas dos demais Conselhos institucionais.

Art. 25 - Aos Vice-Presidentes competirá exercer as atribuições definidas no Regimento Interno da FAETEC, bem ainda aquelas que lhe forem delegadas pelo Presidente.

Art. 26 - Os demais setores da Presidência terão suas atribuições definidas no Regimento Interno da FAETEC.

CAPÍTULO II DA ADMINISTRAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Art. 27 - A Administração Intermediária será exercida pelas Diretorias que possuirão estrutura definida no Regimento Interno da FAETEC.

Art. 28 - Para cumprimento das suas atribuições a Administração Intermediária será composta pelas seguintes Diretorias:

- I - Diretoria de Educação Superior – DESUP;
- II - Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica – DDE;
- III - Diretoria de Formação Inicial e Continuada – DIF;



PODER EXECUTIVO

- IV** - Diretoria Administrativa – DAD;
- V** - Diretoria Financeira – DIFIN;
- VI** - Diretoria de Apoio Operacional – DAOP;
- VII** - Diretoria de Articulação Institucional da Educação – DAIE.

**CAPÍTULO III
DA ADMINISTRAÇÃO SETORIAL**

Art. 29 - A Administração Setorial será exercida pelos Chefes de Divisões e pelos Diretores/Coordenadores das Unidades Escolares, que possuirão estrutura definida em Regimento próprio.

**TÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-CIENTÍFICA**

Art. 30 - A organização didático-científica promoverá a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

**CAPÍTULO I
DO ENSINO**

Art. 31 - A FAETEC ministrará cursos nos seguintes níveis e modalidades de ensino:

I - Educação Básica:

- a)** Educação Infantil - Creche e Pré-escola;
- b)** Ensino Fundamental - em 9 (nove) anos;
- c)** Ensino Médio.

II - Educação Profissional:

- a)** Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional;
- b)** Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- c)** Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação.

III - Educação Superior.

Parágrafo único - Em todos os níveis e modalidades de ensino a FAETEC garantirá a EDUCAÇÃO ESPECIAL, promovendo o processo de inclusão.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and curves.

5



PODER EXECUTIVO

Art. 32 - Além dos cursos de Educação Profissional, que correspondem a profissões regulamentadas em lei ou que possuem currículos definidos pela legislação em vigor, a FAETEC poderá criar outros cursos de qualquer nível ou modalidade, para atender a sua vocação específica e às necessidades dos meios produtivo e sócio-cultural.

**CAPÍTULO II
DA PESQUISA E EXTENSÃO**

Art. 33 - A FAETEC, em suas Unidades de Ensino Superior, promoverá a Pesquisa como meio de inovar e enriquecer seus currículos, por intermédio de programas ou projetos específicos, com a finalidade de ampliar os conhecimentos e atender às demandas do mercado do trabalho.

Art. 34 - A FAETEC, através de Programas de Educação Profissional e de Educação Superior, promoverá:

- I - cursos de extensão, aprimoramento cultural, profissional e outros congêneres;
- II - parcerias com órgãos públicos ou particulares;
- III - ação comunitária de promoção ou assistência social;
- IV - estágios.

**TÍTULO IV
DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Art. 35 - A comunidade escolar será constituída pelo Corpo Docente, pelo Corpo Discente e pelo Corpo Técnico-Administrativo.

Art. 36 - Caberá à comunidade escolar a fiel observância dos preceitos exigidos para a manutenção da ordem, da dignidade e da disciplina na Instituição.

Parágrafo único - O regime disciplinar a que estarão sujeitos os membros da comunidade escolar constará do Estatuto do Funcionalismo Público, do Regimento Interno da FAETEC e dos Regimentos das Unidades Escolares.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

A small, handwritten mark or signature, possibly a stylized letter 'S' or a similar symbol.



PODER EXECUTIVO

CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE

Art. 37 - O Corpo Docente será formado pelos profissionais que exerçam atividades inerentes ao Ensino, na Educação Básica, na Educação Profissional ou na Educação Superior.

Art. 38 - O provimento dos cargos da carreira docente será feito mediante concurso público de provas e/ou provas e títulos, na forma de lei e de conformidade com as normas estabelecidas neste Estatuto e no Regimento Interno da FAETEC.

Parágrafo único - Os cargos em comissão serão supridos de acordo com o que dispõe a Lei nº 3.781, de 18 de março de 2002.

CAPÍTULO II DO CORPO DISCENTE

Art. 39 - O Corpo Discente da FAETEC será formado por todos os alunos regularmente matriculados em suas Unidades de Ensino.

Parágrafo único - Os alunos regularmente matriculados nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Superior terão direito a certificado ou diploma, conforme o caso, após o cumprimento dos respectivos currículos.

Art. 40 - Os Regimentos das Unidades de Ensino disciplinarão as formas de admissão dos alunos.

CAPÍTULO III DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Art. 41 - O Corpo Técnico-Administrativo será formado pelos profissionais que exerçam funções não docentes.

Art. 42 - O pessoal técnico-administrativo será organizado em carreira e com ingresso mediante concurso público.

Art. 43 - O regime jurídico do pessoal técnico-administrativo será estatutário, na forma estabelecida pela Lei nº 3.781, de 18 de março de 2002.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of a large loop and a horizontal stroke.

1



PODER EXECUTIVO

TÍTULO V DO PATRIMÔNIO E DOS RECURSOS

Art. 44 - O patrimônio da FAETEC será constituído de:

- I - dotações e recursos que lhe forem transferidos pelo Estado do Rio de Janeiro;
- II - dotações, auxílios e subvenções que lhe forem destinados pela União, Estados, Municípios, respectivas autarquias, sociedades de economia mista, empresas públicas e fundações por eles instituídas ou mantidas;
- III - doações, legados e contribuições de pessoas físicas ou jurídicas;
- IV - rendas de qualquer espécie de seus próprios serviços, bens ou atividades;
- V - bens móveis e imóveis integrantes do Patrimônio do Estado que lhe forem destinados;
- VI - receitas eventuais.

Art. 45 - Caberá à FAETEC administrar seu patrimônio e dele dispor com prévia autorização do Chefe do Poder Executivo, observada a legislação de regência da matéria.

Art. 46 - A alienação de seus bens dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo.

Art. 47 - Em caso de extinção da FAETEC, seu patrimônio reverterá ao Estado do Rio de Janeiro.

Art. 48 - Os recursos financeiros da FAETEC serão provenientes de:

- I - dotações do Estado do Rio de Janeiro, consignadas em seu orçamento;
- II - dotações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União;
- III - subvenções e doações;
- IV - taxas e emolumentos;
- V - outros ingressos.

Parágrafo único - As receitas geradas ou obtidas pelas Unidades Escolares serão aplicadas de acordo com projetos aprovados pela Administração Superior.

Art. 49 - A proposta orçamentária para o exercício financeiro será encaminhada pelo Presidente da FAETEC à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Art. 50 - O exercício financeiro da FAETEC coincidirá com o do Estado do Rio de Janeiro.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script.

A small handwritten mark or signature in black ink, possibly a checkmark or a short signature.



PODER EXECUTIVO

Art. 51 - A FAETEC estará sujeita à prestação de contas perante o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

**TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 52 - A FAETEC poderá contar com a colaboração de servidores, colocados à sua disposição por outros órgãos da Administração Federal, Estadual ou Municipal, nos termos do Decreto nº 23.644-A, de 23 de outubro de 1997, bem como solicitar a cessão de servidores da Administração Direta e Indireta, na forma da legislação vigente.

Art. 53 - A proposta de alteração estatutária será encaminhada ao Chefe do Poder Executivo, mediante deliberação de, no mínimo, 2/3 (dois terços) da totalidade dos membros em exercício do Conselho Superior.

Art. 54 - Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Superior.

**TÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 55 - O Regimento Interno da FAETEC será aprovado pelo Conselho Superior e homologado pelo Presidente da Fundação.

Parágrafo único - Fica estabelecido o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da publicação do presente Decreto, para elaboração do Regimento Interno da FAETEC.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a vertical line with a hook at the top.