

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

LIVIA MARIA MONTEIRO SANTOS

2016



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

**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES POLÍTICO-
PEDAGÓGICAS**

LÍVIA MARIA MONTEIRO SANTOS

Sob Orientação do Professor Dr.

Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no programa de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Outubro de 2016**

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

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

M237 i MARIA MONTEIRO SANTOS , LIVIA , 1979-
INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS /
LIVIA MARIA MONTEIRO SANTOS . - 2016.
87 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2016.

1. Educação Especial. 2. Educação Profissional. 3.
Teoria Crítica. I. Rocha Damasceno, Allan, 1978-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

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

LIVIA MARIA MONTEIRO SANTOS

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/10/2016

Allan Rocha Damasceno Prof.Dr. UFRRJ
(Orientador)

Silvia Maria Melo Gonçalves Profa. Dra. UFRRJ

Fátima Niemeyer da Rocha Profa.Dra. USS

*A tese que gostaria de discutir é a de que
desbarbarizar tornou-se a questão mais
urgente da educação hoje em dia.*

THEODOR W. ADORNO

À minha mãe Olivia Melo Monteiro, que está sempre ao meu lado, incentivando-me e torcendo por mim.

Ao meu marido Lourenço Souza Santos, por uma vida de companheirismo e por sempre acreditar na minha capacidade e na nossa história.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Dr. Allan Rocha Damasceno por suas valiosas contribuições ao longo dessa trajetória.

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

À Banca Examinadora, pelas contribuições e sugestões para aperfeiçoar este trabalho.

Aos servidores da Coordenação de Apoio ao Estudante pelo trabalho que realizam e por tudo que têm me ensinado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *campus* Macapá, pela oportunidade em participar desse curso de mestrado.

A Anilda Carmen da Silva Jardim e Maria Lúcia Fernandes Barroso pelas contribuições e discussões sobre a educação inclusiva e, principalmente, pela nossa amizade.

A Gilceli Chagas Moura por incentivar a formação dos servidores do Departamento de Assistência Estudantil, o qual é diretora.

A Marcela Vales Souza Chagas e Elinete Magalhães Amanajás por tornarem minha vida mais leve, fazendo me sorrir.

Aos meus irmãos Elmira Maria Melo Monteiro e Joseph Melo Monteiro, por todos os momentos vividos juntos.

Ao meu primo, Olavo Nylander Brito Neto, por estar sempre à disposição quando precisei de sua ajuda.

Aos meus familiares e amigos por entenderem minhas constantes ausências. E, em especial, a Deus, pela sabedoria concedida. Muito obrigada!

RESUMO

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces Entre a Educação Especial e A Educação Profissional: Concepções e Ações Político-Pedagógicas.** 2016. 87f. (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-R, 2016.

A presente pesquisa se propôs a estudar a Interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), *campus* Macapá. A dissertação objetivou caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas, desse *campus*, sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP na perspectiva de observar diretrizes que se voltem para o atendimento desse público, considerando os objetivos da Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; avaliar as implicações político-pedagógicas da legislação nas ações desenvolvidas pelo IFAP em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial; avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFAP. Nossas questões de estudo foram: Qual é a concepção de inclusão afirmada pelo IFAP, *campus* Macapá, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio? Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no IFAP, *campus* Macapá? Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação Profissional no IFAP, *campus* Macapá? Alicerçada na Teoria Crítica, como suporte teórico-metodológico, enfatizando os estudos de Theodor Adorno e seus comentadores, em especial Damasceno, a análise do objeto de estudo foi realizada. Estabelecemos como procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, onde analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP, bem como aplicamos questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores. Os resultados revelam que esse *campus* conduz seus trabalhos, no que se refere à relação da Educação Especial e a Educação Profissional, com base em uma concepção de orientação inclusiva, que entende a escola como um lugar para a participação de todos. Entretanto, apresenta dificuldades no que se refere à interlocução dos profissionais que atuam no Instituto, trazendo perdas para o planejamento e execução de ações político-pedagógicas voltadas para a interface entre essas modalidades de Ensino, visto que a maior parte das estratégias de inclusão é realizada pelo NAPNE.

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

ABSTRACT

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces between Special Education and Professional Education: Conceptions and political-pedagogical Actions**. 2016.87p. (Dissertation, Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016.

The present research proposed to study the relation between Special Education and Professional Education in an institution of the Federal Professional Education, Science and Technology Network, specifically the Federal Institute of Education, Science Technology of Amapá (IFAP), *campus* Macapá. The dissertation aimed to characterize the conceptions and political-pedagogical actions of that campus on the inclusion of the audience of special education on high school professional technical education; analyze the Institutional Development Plan of IFAP from the perspective of observing the guidelines to assist that public, considering the objectives of special education and high school professional technical education; evaluate the political and pedagogical implications of the legislation in the actions developed by IFAP in relation to the care of the audience special education; evaluate the impacts of political and pedagogical conceptions of the actions developed by Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE (Assistance to People with Special Educational Needs Center) of IFAP. To achieve these goals it was necessary to resolve the following questions: What is the concept of inclusion signed and affirmed by IFAP campus Macapá, in relation to the target audience student of special education at the high school professional technical education? What political and pedagogical actions are observed in order to ensure access, participation and learning of the target audience of special education and students in high school technical professional education in IFAP campus Macapá? How it presents the interface between special education and professional education in IFAP campus Macapá? The dates were collected from documentary research, which analyzed the Institutional Development Plan of IFAP and questionnaire and semi-structured interview aimed at managers who work on *campus*. The analysis of the object of study was carried out based in Critical Theory, as a theoretical and methodological support, emphasizing the studies of Theodor Adorno. It is worth noting that other scholars, such as Damasceno. The results shows that this campus, conducts its work, regarding the relation of special education and professional education, based on an inclusive orientation conception that understands the school as a place for participation. However it presents difficulties with regard to the dialogue of professionals working at the Institute, resulting in losses for the planning and execution of political and pedagogical actions aimed at the interface between these categories of education, since most of the inclusion strategies are performed by NAPNE.

Keywords: Special Education. Professional Education. Critical Theory

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades e Superdotação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Integrado
EPCT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
IBC – Instituto Benjamin Constant
IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IF – Instituto Federal
ISM – Instituto dos Surdos-mudos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional da Educação
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP/PPI – Projeto Político Institucional
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEC NEP – Educação Tecnológica e Profissionalização
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Especial por Rede Brasil: 2007 – 2011	7
Tabela 2 -Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil - 2007-2013	8
Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.	32

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma dos Sujeitos da Pesquisa	31
Figura 2: Modelo Metodológico de Análise de Dados	37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
DEFINIÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	4
1 TRAMAS HISTÓRICO-POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10
1.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva	11
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	22
2.1 Educação Profissional: Para quê? Para quem?.....	22
2.2 Aspectos da Educação Profissional Contemporânea: Novos Ventos... Outras Direções	25
3 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	28
3.1 Concepção Teórico-Metodológica do Estudo	28
3.2 Cenário da Pesquisa: Instituto Federal do Amapá,.....	29
3.3 Caracterização dos Sujeitos do Estudo.....	30
3.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados	32
3.4.1 Pesquisa documental	32
3.4.2 Questionário	34
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	35
4 SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS.....	36
4.1 Discussões Sobre Concepções e Ações Político-Pedagógicos da Interface entre.....	37
4.1.1 Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-alvo da Educação Especial	37
4.1.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFAP Macapá	42
4.1.3 Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFAP Macapá.....	47
4.2 Posicionamento dos Gestores: Concepções Acerca da Interface Educação Especial e Educação Profissional.....	51
4.2.1 Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-alvo da Educação Especial	52

4.2.2	Políticas Institucionais de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no IFAP Macapá	57
4.2.3	Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFAP Macapá.....	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
6	REFERÊNCIAS	75
7	APÊNDICE	81
	Apêndice A – Questionário.....	81
	Apêndice B - Entrevista do gestor	83
	Apêndice C - Termo de consentimeto livre e esclarecido (TCLE).....	86

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo objeto desta pesquisa surgiu da experiência com a Educação Profissional e o público-alvo da Educação Especial, iniciada em 2006, logo após o término da faculdade de Letras pela Universidade Federal do Pará – UFPA e a aprovação no concurso público para professora de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Amapá.

Iniciei as atividades docentes em uma escola que oferecia Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, logo deveria atuar como professora formadora, deveria “fornecer os mapas e a bússola para que o educando pudesse navegar no complexo mundo do trabalho, enfrentando as ondas do mercado sem se deixar sucumbir, apesar das tempestades” (REHEM, 2009, p.76). Ademais, deveria tornar possível para todos os públicos o aprendizado, assim, deveria (re) pensar e (re) fazer minha prática docente de modo que correspondesse às demandas de aprendizagem existentes, pois compreendi que a educação se (re) fazia cotidianamente.

Percebi, então, que a educação não era um fenômeno pronto e acabado. Vi que a “escola é um processo e também produto que envolve uma relação dinâmica entre possibilidades e limitações” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 44). Dessa forma, deveria buscar formação para uma prática, cuja participação efetiva de todos nesse processo fosse garantida, criando mecanismos que viabilizassem o aprendizado de todos os alunos, inclusive do público-alvo da Educação Especial¹, os quais deveriam, assim como os outros, estar incluídos nas atividades desenvolvidas durante as aulas. Necessitaria dialogar com estratégias que favorecessem a articulação da Educação Profissional com a Educação Especial, para garantir, assim, a inclusão desses estudantes.

Observei que os alunos da Educação Especial pediam intervenções específicas. Isso me trouxe questionamentos acerca do papel da escola e do professor diante da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional, suscitando-me, portanto, questionamentos: Para que a educação? Para quem se ensina? Quem é o professor que ensina a esses alunos? Quais as ferramentas disponibilizadas para a prática pedagógica que objetiva incluir o aluno público-alvo da Educação Especial no contexto escolar? O que deve ser mudado na escola a fim de torná-la democrática?

Perguntas complexas que ainda estão sendo respondidas. Sei que a educação deve ser para todos. Para Amaro², que perdera a visão na adolescência, buscava no Ensino Técnico Profissionalizante um meio para ingressar no mundo do trabalho, assim como para Adélia², que não escutava minhas aulas, mas sentava-se na minha frente a fim de fazer leitura labial e Henrique², que se mostrava sempre muito curioso, questionador, ávido por mais conhecimentos. Para todos os quietos e os inquietos que fizeram parte da minha vida enquanto docente e que compõem o contexto escolar da Educação Profissional brasileira.

Meus encontros e desencontros frente ao desejo de satisfazer as demandas de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial fizeram-me ver que a educação não se faz dentro de fôrmas, não existem moldes para ensinar, pois se ensina para sujeitos singulares, com histórias únicas e especificidades que fazem parte da natureza humana, “as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um” (ALVES; BARBOSA, 2006, p.15). Essa concepção de homem deve fundamentar a educação que se pauta na busca pela superação da barbárie, e que para Adorno deveria ser prioridade frente aos objetivos educacionais (ADORNO, 1995a).

¹ Fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

² Nomes fictícios de alunos com os quais trabalhei

Ainda no que se refere a minha trajetória profissional, em 2012, iniciei minhas atividades na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Rede Federal EPCT, no Instituto Federal do Amapá – IFAP, não mais como docente, mas como Técnica em Assuntos Educacionais – TAE, onde trabalho até os dias de hoje. No IFAP, uma de minhas atribuições é atender os educandos, buscando estratégias que contribuam para sua permanência e saída exitosa, além de criar mecanismos que favoreçam a participação de seus responsáveis no processo de Ensino-aprendizagem.

Nessa instituição, trabalho na Coordenação de Apoio ao Estudante, que é constituída por uma equipe formada por psicólogo, pedagogo, técnico em assuntos educacionais e assistente social, desenvolvendo atendimento e acompanhamento psicopedagógico e social aos alunos matriculados no Instituto, na Educação Profissional Técnico de Nível Médio, Integrada e Subsequente, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos e no Ensino Superior.

Nessa coordenação realizamos projetos com vistas a estudar e responder às demandas de aprendizagem. Realizamos reuniões com os representantes de turma, com o objetivo de conhecer e entender as necessidades das turmas. Ainda fazemos os encaminhamentos necessários, tais como médico, psicológico, notificação ao Conselho Tutelar, conforme a situação do aluno. Desenvolvemos, também, trabalho em parceria com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE³, implantado na instituição por meio de ação de uma política de inclusão, fomentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC para os Institutos Federais.

A SETEC, desde o ano 2000, por meio do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização, conduz a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT em direção ao que já apontavam os documentos oficiais, nacionais e internacionais, destacando “os aspectos político-filosóficos a serem assumidos na constituição de uma sociedade inclusiva, em que todos tenham direito à participação em busca do direito ao acesso e permanência na escola”. (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 27).

Entre os anos de 2000 a 2011, foram realizados debates e atividades sobre:

Os modos de acesso, procedimentos para a permanência e possibilidade de saída com sucesso para esses estudantes em curso de formação inicial e continuada, técnico e tecnológicos nessa Rede, permitindo seu acesso ao mundo do trabalho e, a partir daí sua emancipação econômica e social (NASCIMENTO, FLORINDO; SILVA 2013, p.9)

Essas políticas, realizadas pelo Ministério da Educação, buscaram oferecer Educação Profissional e tecnológica para um público significativo da população do Brasil. Segundo o Censo de 2010, 19,5% dos brasileiros apresentam necessidades específicas, logo devem fazer parte do contexto escolar dos Institutos Federais desse país.

A questão da inclusão na Rede Federal de EPCT, até 2011, objetivou instrumentalizar a Rede, adequando-a para o acolhimento de pessoas com deficiência, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Para isso buscou:

A adequação do material e do procedimento didático-pedagógico pela quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e, principalmente, pelo desenvolvimento da ‘educação para a convivência’, proposta pedagógica em que os atores da formação são todos(as) os (as) educadores (as) que compõem o espaço

³ Portaria N° 29, de 25 de fevereiro de 2010 fomenta a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

educacional (seguranças, pessoal de apoio e da limpeza, pessoal técnico, sociólogos (as), psicólogos(as), pedagogos(as), docentes e dirigentes). (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 13)

Nesse estudo, sob a perspectiva narrada de mudanças na Rede Federal de EPCT, tendo como objeto de reflexão a Interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional, é imprescindível destacarmos que políticas públicas atravessam a escola, logo faz-se necessário compreendermos como o Instituto Federal do Amapá estabelece sua relação com as políticas de inclusão. Se de forma interativa, assumindo suas responsabilidades diante de suas escolhas? Colocando a política como instância à parte, inerente apenas à política nacional?

Acreditando que essas interrogações fazem parte de um fenômeno atual que deve ser investigado e, ainda, levando em conta as mudanças pelas quais vem passando a educação brasileira e a carência de pesquisas voltadas para esse tema, consideramos pertinente este estudo.

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

Para a realização deste trabalho, apresentamos inicialmente a definição do tema e a formulação da situação-problema, focando o contexto atual da educação brasileira, que assume a educação inclusiva como condição para a democratização do Ensino, bem como o incremento na expansão da Rede Federal. Ainda se destacam as questões de estudo pertinentes para a concretização dessa pesquisa.

Na sequência, fizemos uma exposição sobre as tramas histórico-políticas da Educação Especial, evidenciando-se a trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva, assim como os tempos de democratização da educação brasileira. Também julgamos necessário escrever sobre a Educação Profissional no Brasil, enfatizando o contexto atual que propõe novos direcionamentos para essa modalidade de Ensino.

Em seguida, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos a fim de alcançar os objetivos estabelecidos pelo estudo. O cenário onde se realizou a pesquisa também é descrito, o Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá, e os sujeitos da pesquisa, servidores que ocupam cargo de gestão. Discorremos sobre os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Na parte final, desenvolvemos análises acerca da Interface entre Educação Especial e a Educação Profissional, especificando as concepções e experiências político-pedagógicas do IFAP, *campus* Macapá, isso, a partir do estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP e dos dados oriundos de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, realizada com os gestores do IFAP, que realizam seu trabalho no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

DEFINIÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

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

Diante desse panorama, tem-se a criação de Institutos Federais (IFs) em estados que até então não os tinha. A exemplo desse feito, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) foi instalado na região Norte do Brasil em dezembro de 2008, oriundo da Escola Técnica Federal do Amapá (MACEDO, 2014), ofertando Educação Profissional Técnica e Tecnológica aos moradores de uma região que vem apresentando números favoráveis, principalmente por causa da Educação, no que se refere ao índice de desenvolvimento humano⁴.

É nessa parte do território brasileiro que se inaugura uma Instituição Federal de Ensino que, segundo as leis nacionais, coloca a serviço da população uma Educação Profissional considerada “como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2004). Assim, pode favorecer ainda mais o crescimento desse Estado.

Dessa forma, a criação dos novos *campi* representou – mais do que um conjunto de obras – a consagração, como política pública, do compromisso social que norteia o governo federal nos últimos anos. Muito além da expansão material da Rede, manifestou a *expansão conceitual* (grifo nosso) da própria Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira – agora compreendida, não como mera qualificação ou treinamento, mas como formação para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania, por intermédio da elevação da escolaridade e da capacitação por excelência. (BRASIL, 2012, p. 11)

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

Devemos destacar que essa expansão traz para os novos IFs uma grande responsabilidade, inclusive para os *campi* que fazem parte do IFAP (Instituto Federal do Amapá), que é integrar a Educação Profissional e o Ensino Médio, objetivo de anos de luta por parte de educadores brasileiros que acreditam na educação única, pautada no conhecimento específico e propedêutico.

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

⁴ Informação extraída do site <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/download>

Ao nos apoiarmos no pensamento da autora, fica evidente a necessidade de refletir acerca do para quê da Educação Profissional Integrada que se desenha nos dias de hoje. Logo, não devemos esquecer a história dessa modalidade que se iniciou a partir de conceitos assistencialistas à população carente, as quais estavam à margem da sociedade, entre elas podemos destacar as pessoas com deficiência (SOARES, 2003), que foram segregadas sob o argumento de, dessa maneira, estarem sendo atendidas suas necessidades específicas. Adorno (1995a, p. 140) enfatiza a pertinência de se discutir esta temática:

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

A fim de que se torne descomplicado compreender o *para quem* e *para quê* da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em uma Instituição Federal de Ensino é que se apresenta para o debate a temática concepções e ações político-pedagógicas de inclusão do público-alvo da Educação Especial de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado na região Norte do Brasil.

O tema da formação integrada deve ser colocado em pauta com a finalidade de possibilitar o delineamento da relação estabelecida entre a Educação Profissional e as outras modalidades de Ensino desenvolvidas nos IFs, especificamente a interface com a Educação Especial, tema desta pesquisa. Ciavatta (2005, p.85) traz reflexões sobre o para quê da formação integrada:

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

Dessa maneira, a formação integrada se faz também com a Educação Especial de fundamento inclusivo, uma vez que permeia também a Educação Profissional. Contrariamente as classes especiais, a compreensão de Educação Especial na perspectiva da inclusão significa, segundo Damasceno (2010, p. 249), “romper com um ideário ainda persistente de educação à margem, de educação segregada, presente no conformismo de que estudantes com necessidades especiais devem estudar em escolas especiais ou instituições especializadas”.

Essa ideia afirmada pelo autor apoia os direcionamentos dados à Educação Especial brasileira que se formata sob a base de um movimento de orientação inclusiva que pensa e em uma escola democrática para uma sociedade democrática, que compreende o educando enquanto pessoa humana singular. Ramos (2008) sustenta que essa também deva ser a concepção do Ensino Médio Integrado, compreendendo o aluno como “sujeito de necessidades, de desejo e de potencialidades” (RAMOS, 2008, p.5).

A formação, realizada pelas escolas, deve objetivar um fim que vai além do trabalho, enquanto emprego. No que se refere à Educação Especial ou, especificamente ao aluno com deficiência, “uma educação para o acolhimento de sua deficiência e o desenvolvimento de sua sensibilidade” (COSTA, 2005, p. 39), com o intuito de que essa pessoa não renuncie “à sua diferenciação em indivíduo” (COSTA, 2005, p. 39).

Chamar a atenção para estas modalidades de Ensino, Educação Profissional e Educação Especial, é imprescindível para a compreensão da Educação Profissional brasileira

hodierna. Salientamos que os caminhos por elas percorridos fizeram-se em um espaço segregado, marcado pela dualidade educacional própria do modo de produção capitalista que divide as pessoas em classes.

Ainda as modalidades em questão podem contribuir para a resistência à adaptação da pessoa com deficiência, tornando possível a concretização do verdadeiro *para quê* da educação, o esclarecimento, que para Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”.

Convém ressaltarmos que a Educação Profissional que se desenha tem por base o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE), aprovado em 2014, (Lei 13.005, p.43) de 25 de junho de 2014, que estabelece direcionamentos que guiam para uma Educação Profissional Inclusiva mediante as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As diretrizes apresentadas no PNE reforçam e robustecem a política adotada pelo Brasil a favor de uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades do Ensino, visto que este documento norteia a política educacional firmada pelo país declarada nos dispositivos legais. Uma Educação Profissional Integrada que se propõe inclusiva deve ser construída sob o alicerce humanista em concordância com as diretrizes indicadas, mas para isso precisa acreditar em um projeto de educação progressista que tem o aluno como centro de suas ações. Isto posto, a Educação Profissional integrada inclusiva se compõe apoiada numa concepção emancipatória do indivíduo. Segundo Adorno (1995a, p.142):

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente, independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias, pois apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor, buscando estratégias que inviabilizem o desenvolvimento de uma política que fundamenta-se em ideias que conduzam ao desenvolvimento de pensamentos acríficos.

Assim, o pensamento de Adorno remete para uma escola que deve ser pensada para a superação da barbárie. Objetivo, para esse autor, precípuo da educação a fim de que fatos não sejam gerados por intolerância antidemocrata e anticivilizatória, como ocorrido em Auschwitz. Damasceno (2010) assevera que o cenário cultural na contemporaneidade se faz propício à formação de uma escola pública mais democrática e inclusiva.

Em função disso, é importante a participação de profissionais livre-pensantes (ADORNO, 1995a) que conhecem e constroem a estrutura organizacional da qual fazem

parte, pois conforme afirmado por Libâneo (2015), estabelecem na escola relações, que educam os indivíduos assim como esses indivíduos educam a organização escolar da qual compõem.

Neste sentido, a escola se encontra diante do seguinte desafio: repensar sua organização com vistas ao acolhimento da diversidade de seus estudantes. Esse momento histórico educacional em nosso País e no mundo aponta para a retomada do papel político da educação, considerando que as contradições sociais, na produção da vida em sociedade, devem estar em discussão. Sobretudo, no que se refere à organização da escola democrática. (DAMASCENO, 2010, p. 31)

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 comprovam a declaração do autor sobre o momento que se configura nas escolas brasileiras. Observamos, quando analisadas as informações dos anos de 2007 a 2011, uma demanda menor de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, 124.358 (2007) e 63.084 (2011). O inverso aconteceu na efetivação das matrículas nas classes comuns, 285.923 (2007) e 525.812 (2011). Embora de forma mais lenta, o mesmo ocorreu nas escolas particulares que demonstraram um decréscimo nas matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, -12,6%, e um aumento de alunos com necessidades educacionais específicas inseridos nas classes comuns, 27,6%, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Especial por Rede Brasil: 2007 – 2011

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	26.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
Δ% 2010/2011		-8,0	-12,6	27,6
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
Δ% 2010/2011		17,1	-15,4	25,0

Fonte: MEC/Inep/Deed

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Afirmamos, mediante as estatísticas apresentadas, que os números sobre os alunos sujeitos da Educação Especial vêm suavizando uma exclusão que é histórica, no que concerne a sua entrada na escola comum. Devemos admitir que dispositivos legais com o objetivo de incluí-los nas instituições brasileiras de Ensino foram criados e estão sendo executados. Os efeitos dessas leis já podem ser notados a princípio, quando observamos o aumento expressivo no número de matrículas, pois nesse número, na Educação Especial por nível/modalidade de Ensino constatamos a existência de dados que comprovam uma transformação no cenário apresentado ao público-alvo da Educação Especial. O quantitativo desses alunos, matriculados nas classes comuns, em todos os níveis e modalidade de Ensino, cresceu nos últimos anos. Destacamos que na Educação Profissional, de 2007 a 2013, os números cresceram 20,8%, expressando mudanças na educação do país.

Tabela 2-Número de matrículas da Educação Especial por etapa de Ensino no Brasil - 2007-2013

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Edu. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Edu. Profissional	Total	Edu. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Edu. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.4999	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: MEC/Inep/Deep/2013

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

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

Com nosso olhar voltado para as políticas de educação e de inclusão do público-alvo da Educação Especial, (BRASIL, 2008a), é que surgem nossas questões de estudo:

- Qual é a concepção de inclusão afirmada pelo IFAP, *campus* Macapá, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio?
- Quais ações político-pedagógicas são observadas a fim de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no IFAP, *campus* Macapá?
- Como se revela a interface entre a Educação Especial e Educação Profissional no IFAP, *campus* Macapá?

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

- Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *campus* Macapá, sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP na perspectiva de observar diretrizes que se voltem para o atendimento do público-alvo da

Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

- Avaliar as implicações político-pedagógicas da legislação nas ações desenvolvidas pelo IFAP em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial;
- Avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFAP, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Nesta direção, consideramos indispensável o debate a respeito da interlocução dessas modalidades, Educação Especial e Educação Profissional, a partir da caracterização das concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal do Amapá, do *campus* Macapá, com intenção de contribuir para a construção de uma escola com princípios e propostas próprias sobre a transversalidade da Educação Especial em relação à Educação Profissional Integrada.

Em vista disso, faz-se urgente colocar em evidência a relação instaurada entre a Educação Especial e a Educação Profissional integrada para a construção de uma Educação Profissional Inclusiva. Para isso, realizamos uma discussão acerca da relação que se instituiu entre essas modalidades, colocando em relevo as concepções e ações político-pedagógicas em uma Instituição Federal de um país que afirma subsidiar suas políticas educacionais e estratégias de ação pedagógicas alicerçados numa concepção de educação para todos.

1 TRAMAS HISTÓRICO-POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rememorar a trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva pode significar um passo à frente em direção a “desbarbarização da educação”. Para Adorno (1995a), “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, por isso definitivo para uma educação verdadeiramente emancipadora, característica primeira de uma democracia.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995a, p. 155).

A partir dessa definição, Adorno (1995 a) nos apresenta a necessidade de pensar essa desbarbarização, possivelmente para evitar manifestações de violência que outrora vitimaram pessoas que não respondiam aos padrões de normalidade instituídos. Nesse quadro, podemos incluir o público-alvo da Educação Especial, que por muito tempo foi inserido em um cenário de segregação social e educacional.

Para que isso não se repita, faz-se necessário temporalizar os eventos que marcam as concepções e práticas direcionadas a esse público. Assinalar o tempo para que essas pessoas e suas histórias não sejam ignoradas. Um tempo que funda a educação para a emancipação, superando a educação que volta exclusivamente para a adaptação, como enfatiza Adorno (1995a, p. 143-144):

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

Adorno (1995a) destaca a pertinência de uma educação que permite o livre pensar do indivíduo, que o torna protagonista de seu aprendizado, “porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995a, p. 141).

Assim, neste capítulo nos propomos a revisitar a história da Educação Especial com o propósito de elaborar as marcas do passado, feitas pela ignorância e intransigência daqueles que criaram categorias para marginalizar os alunos que não correspondiam a padrões estabelecidos. Pretendemos, a partir dessas lembranças, fazer emergir reflexões para afirmação democrática das escolas brasileiras.

Adorno (1995a) compreende que a relevância das reminiscências está na potencialidade de formação de uma consciência clara dos fatos vividos, para a preservação da memória, para impedir que o esquecimento renove e normatize práticas exclusivas normalizadas em períodos da história humana que discriminavam pessoas. Pensar o passado

viabiliza a discussão crítica e o esclarecimento de fatos que permitem a compreensão dos caminhos percorridos pelos alunos público-alvo da Educação Especial e os caminhos que ainda devem ser feitos a fim de garantir a inclusão.

1.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “A Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2008). Esse conceito traz para o século XXI uma nova interpretação, a de transversalidade, que difere do caráter substitutivo dado à Educação Especial, desde o final do século XVIII, no Brasil, quando surgiu a educação das crianças com deficiência, que se realizava em instituições específicas (JANNUZZI, 2012). Os alunos considerados com alguma limitação que poderia comprometer o acompanhamento do processo de Ensino oferecido eram matriculados em escolas especiais, paralelas ao Ensino comum (SANTOS, 2012).

Seguindo o padrão mencionado, é inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado através do decreto Imperial n. 1428, de D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, recebia, em regime de internato, pessoas com deficiência visual para o “Ensino primário e alguns ramos do secundário, Ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (JANNUZZI, 2012, p. 11). O primeiro diretor do IBC era pai de uma menina cega, doutor José Francisco Xavier Sigaud, também foi responsável por encaminhar o projeto que culminou na entidade.

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

Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II inaugura o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INES), que 100 anos depois, pela lei nº. 3.198, de 6 de julho de 1957, recebe o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. Assim como o IBC, o INES, durante muitos anos, isolou as pessoas com deficiência em lugares específicos, separando-as das demais pessoas da sociedade da época. O INES “caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e para o Ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade entre sete e catorze anos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29), assim como o IBC.

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

Segundo análise de Sá (2014), é possível concluirmos que o entendimento sobre a Educação Especial que se realizava nessa época, estava alicerçada prioritariamente na profissionalização das pessoas com deficiência. Negligenciava-se a capacidade desses indivíduos de participação no processo de escolarização.

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

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

Essas instituições iniciaram, portanto, a construção de um novo olhar para o atendimento de um público que, na época, segundo a Constituição de 1824, tinha suspenso o exercício dos direitos políticos daquele considerado como incapacitado físico ou moral. Assim, retirava desse indivíduo sua condição de cidadão de direito, evidenciando para todos os brasileiros o preceito de que aquele que não correspondesse ao esperado pela sociedade deveria, por isso, ter limitada sua participação diante da organização social (JANNUZZI, 2012).

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

Segundo Jannuzzi (2012), o atendimento à pessoa com deficiência fez-se presente no Ensino regular estadual. No Rio de Janeiro, em 1887, a Escola México realizava atendimentos de pessoas com deficiência intelectual, física e visual. Em Manaus, no ano de 1892, a Unidade Educacional Euclides da Cunha atendia pessoas com deficiência auditiva e intelectual. A Escola Borges de Medeiros recebia pessoas com deficiência na comunicação e intelectual e em Montenegro, no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, no Rio Grande do Sul, em 1909, atendia pessoas com problemas de comunicação auditiva e intelectual.

No século XX, inicia-se um movimento de inquietação de organizações da sociedade civil, que se mostram incomodadas com a educação oferecida às pessoas com deficiência. Concomitantemente, ações são elaboradas e implantadas por instâncias governamentais que criaram escolas junto a hospitais e ao Ensino regular. Instituições filantrópicas também foram fundadas com o objetivo de instruir e prestar assistência médica, conforme a peculiaridade do aluno com deficiência (JANNUZZI, 2012).

Nesse período, é criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, que se especializou no atendimento à pessoa com deficiência intelectual. Em 1945 cria-se “o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação” (BRASIL, 2008) por intermédio da Sociedade Pestalozzi. Em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, foi inaugurada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), posteriormente, tem-se a fundação da APAE de São Paulo (JANNUZZI, 2012), dedicando-se a prestar serviços de educação, saúde e assistência social às pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Para Mazzota (2011), o final da década de 1950 foi marcado pela postura do governo federal na execução de campanhas direcionadas à educação da pessoa com deficiência. Promoveu-se no país, em 1957, campanha para a educação da pessoa com deficiência auditiva, através do Decreto Federal nº. 42.728, e deficiência visual, em 1958, pelo Decreto nº. 44.236. Em 1960, foi instituída, sob a ingerência de movimentos sociais, uma campanha nacional de educação e reabilitação de pessoas com deficiência intelectual, pelo Decreto nº. 48.961. Com a criação, pelo Decreto nº. 72.425, do Centro Educacional de Educação

Especial, em 1973, responsável pela promoção da melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, as campanhas nacionais foram encerradas.

Januzzi (2012) dá destaque à criação da lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual “colocou a educação dos excepcionais como um título (X) com dois artigos (88 e 89). Assim, legalmente, afirma-se a peculiaridade dessa educação”, porém essa mesma lei estabelece, no artigo 30, que os pais ou responsáveis para assumir cargo público deverão comprovar a matrícula de seu filho, criança, que esteja em idade escolar. Em seguida, contraria essa regulamentação, excluindo dessa obrigação aqueles que possuíssem filhos que apresentassem doença ou anomalia grave.

Tal enunciado enfraquece o que havia sido mencionado no início dessa legislação, pois sugere que a criança com deficiência nem sempre tem condições de participar do processo de Ensino disponibilizado pelas escolas, logo seus responsáveis não poderiam ser responsabilizados pela ausência da efetivação da matrícula do aluno “deficiente”. Além disso, nessa lei faz-se presente, no título X, dois artigos 88 e 89, que dispõem no Art. 88 -“A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” E Art. 89 “Toda iniciativa considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções”.

Podemos inferir que o princípio básico implícito é o de que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de Ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais de Ensino (situação especial de Ensino), quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido *universal*, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.

Mazzotta (2011) também afirma que se pode inferir que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educação’. A leitura do Artigo 89 leva claramente, segundo Carvalho (2007) à compreensão do compromisso do poder público com as organizações não governamentais, o que gerou polêmica, devido à indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação da pessoa com deficiência.

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

O disposto no artigo permitiu um enfraquecimento de um sistema educacional já falho, principalmente no que se refere à Educação Especial, favorecendo o desenvolvimento de um modelo de educação segregador. O Poder Público terceirizou o seu dever de oferecer e melhorar o atendimento educacional disponibilizado às pessoas com deficiência. Como observamos, essa lei nº. 4.024, quando trata da escolaridade do público-alvo da Educação Especial, se apresentou de maneira confusa, gerando entendimentos que fugiam a intencionalidade instituída, dificultando, dessa forma, o seu cumprimento, posto que não se mostrou clara, podendo ser facultado.

Dez anos depois, em 11 de agosto de 1971, é aprovada e instaurada a lei nº. 5.692 que estabelece as Diretrizes e Bases para a educação de Ensino de 1º e 2º graus, sustentando-se

que o objetivo geral desses níveis de Ensino é o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

De acordo com Mazzotta (2011) podemos inferir que nesse artigo há uma discrepância em relação à lei nº. 4024/61, artigo 88, pois esse documento compreende que os alunos descritos serão atendidos pela Educação Especial, assim como também entendemos que a educação da pessoa com deficiência deveria se realizar no sistema geral de educação.

O Conselho Federal de Educação, na pessoa do Conselheiro Valnir Chagas, posiciona-se diante dessa situação, afirmando que o “tratamento especial, de forma nenhuma, dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade” (MAZZOTTA, 2011, p.74). O Conselho Federal de Educação assume o posicionamento de ‘tratamento especial’ como parte de uma política educacional. Sustenta, dessa forma, uma concepção de “educação de excepcionais’ como uma ‘linha de escolarização’, portanto, como de educação escolar” (MAZZOTTA, 2011, p.75).

Nesta trajetória da Educação Especial, vale destacar a criação, no Governo Médici, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do decreto nº. 72.425. O Centro assumiu a responsabilidade de promover, gerenciar e melhorar a Educação Especial brasileira. Assim, incrementou a execução dos serviços educacionais direcionados às pessoas com deficiência e superdotação, “mas ainda configurada por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2008). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) avalia as ações elaboradas nesse momento:

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

A organização, as estratégias de investimento e os resultados da Educação Especial elaborados e obtidos pelo Poder Público ainda se apresentavam de forma insuficiente e o público-alvo dessa modalidade continuava segregado. As pessoas com superdotação, embora estivessem matriculadas e frequentando o Ensino regular, não eram vistas nas suas particularidades. Adorno (1995a, p.122) faz uma análise da capacidade humana de destruir as especificidades que compõem o indivíduo.

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

Temos, então, intervenções pensadas e voltadas para a Educação Especial pautadas na homogeneização do ser humano. O combate às características individuais prevaleceu. A escola funcionava, nesse processo, como aliada de um sistema que não desejava e não sabia acolher as especificidades humanas.

Em 05 de outubro de 1988, publica-se a Constituição da República Federativa do Brasil, que assegura o direito de todos à educação brasileira. Em seu artigo 205, inciso III, e artigo 206, inciso I, declara-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da

família, também garante o desenvolvimento da pessoa humana, afirmando, empenhar-se a favor da cidadania e qualificação do aluno para o trabalho.

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

Instaura-se nesse momento no Brasil, um novo tempo para a Educação Especial, com vista à educação inclusiva. A Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, ratifica os novos ventos que caminham em direção ao público-alvo da Educação Especial, pois proíbe a não aceitação da escola regular em efetivar a matrícula da pessoa com deficiência.

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

O Brasil apoia o movimento pela educação inclusiva, quando, nos anos de 1990 endossa os princípios anunciados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, e a Declaração de Salamanca, em 1994. Damasceno (2010, p. 64) faz uma análise acerca desse momento:

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração de Jomtiem, mostrando consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha (1994), na ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade’, afirmando a inclusão como um avanço em relação aos sistemas organizacionais educativos que ainda mantinham o enfoque na Educação Especial, centrado na abordagem-terapêutica e na institucionalização da escolarização dos estudantes com deficiência ainda realizada em escolas especiais.

Esses documentos marcam uma importante fase da Educação Especial, que outrora responsabilizava o aluno pelas dificuldades na aprendizagem. Constatamos que neste momento a escola vira o foco e a responsável pelo atendimento das necessidades básicas de aprendizagem do alunado, acolhendo-o, oferecendo-lhe a possibilidade de um Ensino com menos obstáculos para o desenvolvimento de uma educação para todos.

Em 1994, é promulgada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), que impõe condições à participação do aluno, público-alvo da Educação Especial, orientando as escolas para um processo educacional que reconhece a integração como base para o atendimento desse público nas escolas regulares. Damasceno (2010, p. 64) apresenta o prejuízo do conceito integracionista para o avanço da Educação Especial numa perspectiva inclusiva:

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

Ainda que essa concepção não atendesse às demandas da Educação Especial, exerceu papel significativo na construção do pensamento de que o aluno, público da Educação Especial, poderia compartilhar o espaço e a educação oferecida pelas escolas comuns/regulares. Mantoan e Santos (2010, p. 9) asseguram que “o princípio democrático de educação para todos, só se valida nos sistemas educacionais que, de fato, acolhem todos os

alunos”. Apresenta-se, portanto, nesse momento um sinal da possibilidade de uma educação democrática, sem separações por categorias ou classificações.

No ano de 1996, publica-se a Lei Federal nº. 9.394, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que para Carvalho (2007) assegura que a Educação Especial apresenta-se de forma clara e com maior destaque nas letras dessa lei. Damasceno (2010, p.64) reflete acerca dos avanços oriundos da referida Lei:

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

O capítulo V está escrito a partir da temática da Educação Especial, modalidade educativa idealizada preferencialmente na rede regular de Ensino para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (Art. 58), terminologia mais abrangente, que inclui, de acordo com Carvalho (2007, p. 85), outros alunos, “que não os com deficiências ‘reais’. Será, porém, um grande equívoco rotular esses outros de ‘especiais’, no sentido com que são percebidos os que compõem o alunado da Educação Especial”.

Embora a referida autora exponha a existência da distinção entre o aluno com deficiência e os alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se considerar um avanço a ampliação quanto ao público dessa modalidade. Damasceno (2010) considera esse compromisso assumido pelo poder público, quando considera o público-alvo da Educação Especial imprescindível para os novos caminhos que percorre a escola.

Esse capítulo leva-nos a refletir sobre a interpretação de seus artigos. No caput do artigo 58, garante-se à Educação Especial, preferencialmente na rede regular de Ensino. Concluimos a partir da seleção vocabular que se está “ainda facultando aos estabelecimentos escolares a matrícula dos estudantes com deficiência” (DAMASCENO, 2010, 65).

No parágrafo 1º desse mesmo artigo os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades do público de Educação Especial, serão desenvolvidos quando necessários. Sobre essa ressalva, Carvalho (2007) afirma que essa tarefa será constantemente necessária para aluno ou para o docente e demais educadores da escola, assim como também relevante para a família. O artigo 59 em seus incisos I, II, III e IV, por sua vez,

define o modo de organizar a Educação Especial, a partir dos seguintes focos: i) currículos, metodologias e recursos específicos de apoio; ii) possibilidade de antecipação da conclusão do Ensino Fundamental em situações de severo comprometimento, bem como possibilidades de aceleração de estudos para s superdotados; iii) existência de docentes com formação adequada para um trabalho pedagógico especializado; iv) disponibilização dos programas sociais suplementares, tal qual existem para alunos do Ensino regular, aos alunos com necessidades especiais (CARNEIRO, 2014, p. 439).

Mesmo que essa Lei em alguns aspectos se mostre não obrigatória, já se observa a relevância atribuída ao tema, materializando-o em textos que identificam a pessoa com deficiência como um educando com possibilidades de participar do processo educacional de uma escola regular de Ensino.

Devemos enfatizar, também, nessa trajetória da Educação Especial, o Decreto nº. 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, dispondo sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, das normas de proteção e outras providências. O referido dispositivo legal ainda trata da transversalidade da Educação Especial, em todos os níveis e modalidades de Ensino, garantindo à pessoa com deficiência o direito ao acesso à educação no Ensino regular, “desde que capazes de se integrar”. Esse

trecho da Lei, presente no artigo 24, inciso I, deixa lacuna para interpretações, tais como as mencionadas por Damasceno (2010, p. 65):

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

Ainda que a referida Lei não tenha obtido resultado necessário para a modificação do sistema escolar voltado para o público-alvo da Educação Especial, deu-se prosseguimento a outros documentos normativos que versam sobre a temática. Outras importantes normatizações vieram para dar continuidade às discussões e resoluções acerca dessa modalidade de Ensino, numa perspectiva inclusiva, é o Plano Nacional de Educação de 09 de janeiro de 2001, e a Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que dá destaque à ação da instituição de Ensino como elemento que pode transformar a realidade humana.

Em 08 de outubro de 2001, torna-se público o Decreto n.º 3.956, concernente à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com deficiência, que declara a igualdade de direitos e liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência em relação às demais pessoas.

Nesse mesmo período, o Brasil aprova a Lei n.º 10.436/02 e a Portaria n.º 2.678/02. A primeira reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento legal de comunicação e expressão, visual-motora, com características gramaticais próprias, devendo o serviço público apoiar seu uso e divulgação. Assim como os cursos de Fonoaudiologia, Educação Especial e Licenciaturas deverão incluir em suas matrizes curriculares o Ensino de LIBRAS. A segunda, por sua vez, aprova diretrizes e normas para o uso do sistema Braille em território brasileiro.

O Ministério da Educação, em 2003, através da Secretaria de Educação Inclusiva, cria para ser desenvolvido em todos os Estados e Distrito Federal, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Neste documento, prioriza-se a formação de gestores e educadores para garantir o objetivo de tornar as escolas brasileiras um espaço inclusivo.

Damasceno (2010, p.68) avalia positivamente as mudanças ocorridas no caminho percorrido pela Educação Especial:

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

Corroborando com o autor, transformações realizaram-se na trajetória da Educação Especial, que viabilizaram a possibilidade da formação de uma escola inclusiva, a partir da concepção de que todos podem aprender, desde que o sistema educacional compreenda que as diferenças fazem parte da condição humana. Logo, a escola comum deve incorporar como princípio norteador de seu planejamento essa característica.

Outro marco legal importante ocorreu em 2004, a publicação do documento intitulado O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, o Decreto n.º 5.296, que regulamentou as Leis n.º 10.048/00 e n.º 10.098/00, determinando

critérios e normas para favorecer a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Além desses documentos, faz parte desse quadro histórico o Programa Brasil Acessível, que objetiva a promoção da acessibilidade urbana; ainda o Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei nº. 10.436/2002, a qual dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular. Em 2005, nos Estados e Distrito Federal, são organizados centros de referência para o atendimento educacional especializado de pessoas com altas habilidades/superdotação, bem como para a orientação de seus familiares e formação continuada de professores.

No ano de 2006, em resposta a discussões na esfera da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceu a promoção, proteção e garantia do exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência. Enfatizou também a educação e a inclusão escolar como requisito primordial em detrimento ao processo de exclusão ocorrido ao longo do processo histórico da educação disponibilizada ao aluno público-alvo da Educação Especial.

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

Impulsionando o movimento pela inclusão, em 2007, começa a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), elaborado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, que concebe a dupla contabilização da matrícula do aluno no Ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também é implementado nesse ano, o qual prevê a utilização e ampliação das salas de recursos multifuncionais.

Em 2008, publica-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, escrito pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Segundo Santos (2014) o texto desse documento atua como orientador, pois organiza historicamente os principais e relevantes eventos e normatizações ocorridos e efetivados, os quais de acordo com a autora validam a perspectiva inclusiva da Educação Especial. O texto, ainda, delibera o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

A política orienta os sistemas de Ensino a elaborarem planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento, a priorizarem a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a desenvolverem trabalho colaborativo reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação e a socializarem experiências educacionais, dentre outras indicações. No que se refere à oferta de serviços, fortalece-se a crítica aos serviços exclusivamente especializados, como as classes especiais, e recomenda-se que haja a implementação de salas de recurso multifuncionais (SANTOS, 2014, 28).

Destacamos ainda o Decreto nº. 7611/2011 tornou sem efeito o de nº 6.571/2008, foi publicado em novembro de 2011, dispondo sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, dentre elas, conceitua e esclarece acerca das atividades que devem ser realizadas pelas salas de recursos multifuncionais. Para o referido documento “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Esse espaço deverá receber o público-alvo da Educação Especial, a fim de pensar e concretizar ações que assegurem o atendimento educacional especializado de suas necessidades para seu acesso, participação e aprendizagem. Os objetivos do atendimento educacional especializado são descritos no artigo 3 do Decreto nº. 7.611/2011:

- I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II-garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino regular;
- III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de Ensino e aprendizagem; e
- IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de Ensino.

Em dezembro de 2011, publica-se a Nota Técnica nº. 62, que reafirma as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e dá esclarecimentos acerca do Decreto nº. 7.611/2011, nos seguintes temas:

1. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
2. A Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização ofertada, preferencialmente, na rede regular de Ensino;
3. A oferta complementar ou suplementar do AEE e demais serviços da Educação Especial;
4. Financiamento público às instituições privadas filantrópicas de Educação Especial;
5. Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência 2011/2014 e a construção da educação inclusiva nos sistemas de Ensino;
6. A organização de educação bilíngue nas escolas da rede pública de Ensino.

Evidenciamos outros marcos normativos que orientam a consecução do processo inclusivo da Educação Especial: Nota técnica Nº 03/2011 – MEC/SEESP/GAB, explica como deve acontecer a escolarização da pessoa com deficiência maior de idade; Nota técnica Nº 05/2011 – MEC/SEESP/GAB, dispõe sobre a implementação da educação bilíngue; Nº 06/2011 – MEC/SEESP/GAB, trata do direcionamento em relação ao processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual; Nota técnica Nº 07/2011 – MEC/SEESP/GAB, norteia o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC; Nota técnica Nº 08/2011 – MEC/SEESP/GAB, orienta os órgãos federais, estaduais e municipais quanto à acessibilidade aos exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil;

Em 2012, entra em vigor a Lei Nº. 12.764/2012, importante instrumento legal, que cria uma política nacional para a proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista - TEA. No ano seguinte, publica-se a Nota Técnica Nº 24/2103 – MEC/SECADI/DPEE que apresenta diretrizes para a instituição da Lei 12.764/2012. O inciso IV, alínea a, do artigo 3º dessa Lei, refere-se ao direito à matrícula do estudante com transtorno do espectro autista na Educação Profissional, o qual é enfatizado pela Nota Técnica Nº. 24, que destaca o dever de todo gestor em matricular o aluno com TEA, penalizando o servidor que recusar a efetivação da matrícula desse aluno.

Outras notas técnicas sobre o processo inclusivo da escola foram elaboradas e publicadas nos últimos anos, ressaltamos:

- Nota Técnica Nº 28/2013 - MEC/SECADI/DPEE – apresenta direcionamentos quanto ao uso do Sistema de FM no processo educacional do aluno com deficiência auditiva. Além de expor resultados sobre sua eficácia, pois segundo a nota, o uso adequado do Sistema FM aumenta a interação entre os estudantes, alunos e professor, possibilita também de participação dos pais;
- Nota Técnica Nº 055/2013 – MEC/SECADI/DPEE – que norteia a atuação dos centros de atendimento educacional especializado. As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos podem desenvolver atendimento educacional especializado ao aluno público-alvo da Educação Especial, com o objetivo de potencializar as atividades realizadas na escola;
- Nota Técnica Nº 04/2014 – MEC/SECADI/DPEE – dá orientações a respeito dos documentos comprobatórios do público-alvo da Educação Especial no censo escolar, enfatiza a não obrigatoriedade de um laudo médico, visto que o AEE oferece atendimento pedagógico e não clínico;
- Nota Técnica Nº 20/2015 – MEC/SECADI/DPEE – discorre sobre a negativa de gestores quanto a realização de matrícula, visto que a legislação brasileira garante o direito de todos a educação, assumindo junto com a família seu cumprimento.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, sancionada no dia 6 de julho de 2015, que entrou em vigor em janeiro de 2016, corrobora com as diretrizes legais voltadas para a inclusão neste caso da pessoa com deficiência, definindo a educação no art.27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Analisando essas normativas e orientações, afirmamos que para o aluno, público-alvo da Educação Especial, estão sendo elaborados importantes documentos, mas não podemos acreditar que o que temos é o suficiente, Damasceno (2010, p.71) reflete sobre as tessituras experienciadas por esse alunado, ratificando a necessidade de continuarmos trabalhando pela inclusão:

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

Para que o desenvolvimento continue e que o público-alvo da Educação Especial seja atendido em suas especificidades em todas as regiões desse país continental, faz-se necessário e básico lembrar esse passado próximo, com o intuito de mostrar que ainda resiste a reprodução, no presente, da segregação (ADORNO, 1995a).

Assim, Adorno desafia-nos a reviver as tramas histórico-políticas dessa modalidade de Ensino, a fim de que sejam gravadas na memória para o (re) pensar e o (re) fazer da educação voltada para esse público. Adorno (1995a, p.125) também nos adverte no que se refere a não discussão do que se viveu: “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite

o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável e não o verdadeiro culpado”.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

2.1 Educação Profissional: Para quê? Para quem?

No período colonial brasileiro, conforme expõe Gallindo (2013), a educação para o trabalho se realizou de modo catastrófico, não havia uma sistematização e os investimentos para o Ensino técnico eram insuficientes. O autor acredita que as ações voltadas para a Educação Profissional se concretizaram de forma mais consistentes a partir do Império, “com a produção e o consumo crescentes, tornando necessária a utilização da mão de obra livre e especializada, é que se inicia uma mínima atenção a essa modalidade de Ensino” (GALLINDO, 2013, p. 40).

Ainda na passagem do Brasil Colônia para o Imperial, em 1809 o príncipe regente dá início à formação do colégio de fábricas e, em 1816, decreta a fundação da escola de Belas Artes que apresenta uma Educação Profissional destinada aos pobres, às pessoas com deficiências, órfãs e abandonadas, com objetivos assistencialistas, inserindo os indivíduos no universo laboral, a partir de uma educação para o trabalho.

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

Uma ação apresentada como um benefício, um olhar para as pessoas excluídas, tinha como finalidade formá-las para uma variedade de ofícios, que influenciado por uma visão escravocrata, considerava esse tipo de atuação menor, própria para os escravos, relegando-a a segundo plano, pois a sociedade da época não desejava realizar as atividades que se ensinavam nas instituições de Educação Profissional, por isso seu público inicial foi de pessoas, na época consideradas sem escolha, devendo se não por desejo próprio, por intervenção da lei, participar desse tipo de educação, que as obrigava a participar das atividades impostas.

Gomes e Marins (2004) descrevem a organização inicial da história da Educação Profissional como um período marcado pela concepção capitalista. A Educação Profissional também se desenvolvia a partir da divisão em classes sociais. Nesse tempo, o trabalho dividia-se entre aqueles que eram preparados para pensar as atividades, detinham o conhecimento teórico, realizado pelo Ensino secundário, normal, superior, e aqueles que executavam as tarefas manuais, desenvolvida e ensinada pela Educação Profissional.

Aqui percebemos claramente a dicotomia do saber, teoria, e do fazer, prática que é seriamente contestada por Adorno (1995a) que nos propõe refletir sobre a não separação da Teoria e Prática, proposta contrária fez o materialismo histórico cartesiano, que tão fortemente influenciou o pensamento de nossa sociedade. O autor ainda nos convida para discutir o quão prejudicial pode ser essa separação na educação como foi para a história da Educação Profissional, que dividiu o universo do trabalho e da educação, alicerçado na separação Teoria e Prática, entre “os que pensam” e “os que não pensam, ou seja, executam”. Como se fosse possível à existência de indivíduos não pensantes, desse modo, os menos favorecidos foram encaixados nessa categoria.

No período imperial, ainda havia certo descaso por um sistema de educação popular, atendo-se, ao máximo, a uma incipiente educação para a camada média da sociedade, com caráter ainda utilitarista, já que a população urbana crescia e isso

demandava uma estrutura administrativa para o governo, além de uma mínima estrutura comercial para a população. (GALLINDO, 2013, p. 45)

Com o passar do tempo, essa visão pouco foi modificada, mantendo-se fortemente presente nas ideias da época, até o final do século XIX,

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

No século XX, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio orienta a assinatura do Decreto nº. 1.606, que regulamenta a Educação Profissional. Em 1909, tem-se a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, para o Ensino primário gratuito ainda com a proposta de direcionar para os desvalidos. Promulga-se a Constituição de 1937, que segundo Soares (2003), realiza-se de forma centralizadora, autoritária e ditatorial, retirando o dever do Estado em relação à educação. Nessa ocasião, “o governo trata de conter a expansão da oferta de Ensino e oficializa o Ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas (Art.129, da Constituição de 1937), considerando-o o primeiro dever do Estado” (SOARES, 2003, p. 44).

Sob esse prisma, observamos um governo que determinava uma educação para as classes menos favorecidas economicamente, nesse caso, a Educação Profissional. Estava evidente “a separação do trabalho intelectual do manual, que acabava determinando na sociedade um tipo de divisão de acordo com a classe da qual o indivíduo se originasse” (GOMES; MARINS, 2004, p. 38); logo, se o objetivo do cidadão fosse a busca de uma possibilidade de ascensão e prestígio social, deveria se afastar dessa modalidade. Para esse fim, obrigava a aproximação das escolas que ofereciam Ensino propedêutico que estava direcionada para a população financeiramente abastada.

Posteriormente, ainda no século XX, Macedo (2014) sustenta que em decorrência do processo industrial, essa época pode ser definida como um momento que faz emergir a demanda de uma reconfiguração do Ensino profissional técnico.

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

Gomes; Marins (2004) declaram que em 1942 o governo Vargas promulga as Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema, que abrangeram as diretrizes para o Ensino primário e médio. Para as autoras, as proposições sobre a estruturação do Ensino técnico-profissional dessas leis foram qualificadas de modo positivo, embora tenha ocorrido a reformulação de partes do Ensino e uma evidente despreocupação com uma reforma geral. Publicou-se, então, em 1942, o decreto-lei que organizava o Ensino industrial, Ensino secundário; no ano seguinte, a Lei Orgânica do Ensino Comercial; em 1946, Ensinos primário e normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. De acordo com Muller (2013, p. 100) “a Reforma Capanema, para muitos estudiosos, oficializou a seletividade, acentuando ainda mais a elitização do Ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado”.

Na década de 1940, também foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que visava à inserção de profissionais com conhecimentos para o comércio e indústria. De acordo com Gomes (2013), a criação dessas instituições objetivou capacitar de forma rápida um grande número de pessoas a fim de diminuir a carência de profissionais nos setores de produção, “porém essa política não foi suficiente para amenizar os problemas educacionais do país” (GOMES, 2013, p. 68), permanecendo um Ensino dualista, de um lado uma educação para a elite, academicista, e do outro um Ensino de baixo nível para a população carente.

Gomes; Marins (2004) consideram esse momento inovador para a historiografia da Educação Profissional, embora na legislação brasileira ainda existissem disposições que impediam o avanço dessa modalidade de Ensino:

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

Em 1950, publica-se a Lei Federal nº. 1.076/50, que permitiu ao aluno do Ensino profissional a matrícula no nível superior, mas também impôs para isso que se fizessem avaliações das disciplinas que não haviam sido cursadas. Desse modo, comprovar-se-ia deter o conhecimento necessário para a próxima etapa.

É promulgada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024/61. Segundo Moura (2012) o Brasil vivia um período de debates em torno da educação, que dividia os discursos; de um lado, a reivindicação da expansão de um Ensino gratuito que entendesse de modo igualitário o colegial e o profissionalizante; do outro lado, as classes hegemônicas pediam o afastamento da sociedade política das discussões sobre a escola e ainda defendiam uma educação financiada com verba pública em ambiente escolar privado.

Nesse contexto, a LDB encerra legalmente a dualidade que até então existia, equiparando os cursos acadêmicos e profissionalizantes. Entretanto, Moura (2012) afirma que o Ensino propedêutico continuou enfatizando os saberes que exigiam o ingresso no Ensino superior e os cursos profissionalizantes continuaram privilegiando o conhecimento demandado pelas necessidades de mercado.

Mais tarde, mediadas pela Lei nº. 5.692/71, mudanças na Educação Básica foram concretizadas, dentre elas, a determinação do Ensino profissional compulsório no antigo segundo grau, atual Ensino Médio. Segundo a Lei nº. 5.692/71, o artigo 1º objetiva: proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A partir dessa lei, a educação assume uma nova configuração, a qual entende o trabalho como elemento fundamental dos níveis de primeiro e segundo graus. O governo tenta, com isso, convencer a população que solicita mais acesso ao Ensino superior de que está atendendo suas reivindicações, através da profissionalização, e que, ainda estaria assegurada a empregabilidade. Com a obrigação de profissionalização, compreende-se que a dualidade entre Educação Profissional e geral estaria extinta, no entanto, Moura (2012, p. 51) discorre sobre esse assunto, contradizendo essa possibilidade:

Nas redes estaduais, a profissionalização não se implantou corretamente. Em primeiro lugar, a concepção curricular empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o ‘mercado de trabalho’. Com isso, apesar de se alegar, nos textos da reforma, a importância da relação entre teoria e prática

para a formação integral do cidadão, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da Educação Profissional de forma integrada à educação geral, o que se fez foi reduzir os últimos em favor dos primeiros.

Ainda nesse período, observam-se fragilidades no que se refere aos recursos direcionados para financiar a educação das redes públicas estaduais assim como para a formação e capacitação do quadro docente (MOURA, 2012).

2.2 Aspectos da Educação Profissional Contemporânea: Novos Ventos... Outras Direções

No início de 2003, ocorreram importantes discussões nacionais acerca da relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Um novo cenário se desenhou a partir da revogação do Decreto nº. 2.208, de 1997 e da promulgação em 23 de julho de 2004, do Decreto nº. 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dando outras providências. O Decreto de 2004 “aponta para a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto nº. 2.208/1997 – as formas subsequente e concomitante” (MOURA, 2012, p. 55).

Moura (2012) compreende que a forma subsequente se faz pertinente, pois ainda existem muitos jovens e adultos que embora tenham concluído o Ensino Médio com enfoque propedêutico, não se matricularão no Ensino superior. Afirma que aproximadamente 80% da população não ultrapassa o nível médio, logo os cursos técnicos subsequentes podem possibilitar a melhora do indivíduo nos aspectos social, político, cultural e econômico. A forma concomitante, por sua vez, colabora para a manutenção da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. O Ensino Médio Integrado, por sua vez, pode agir de modo a preencher as lacunas do Ensino Profissional de Nível Médio.

De qualquer maneira, a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, constante no Decreto nº. 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um Ensino Médio igualitário para todos, pois apesar de não se confundir com a politécnica, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade, na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando a complementar a renda familiar (MOURA, 2012, p. 56).

Dispositivos da LDB nº. 9394/96 também são alterados pela Lei nº. 11.741, de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. A seção IV, o artigo 36 - A, incluído pela Lei nº. 11.741/2008, conforme Carneiro (2014), constitui-se como uma inovação, que define como objetivo principal do Ensino Médio a formação propedêutica, a qual se realiza a partir da construção de um planejamento que pretende desenvolver no aluno, por meio dos saberes das diferentes disciplinas, sua habilidade para pensar de modo autônomo, crítico e criativo.

Assim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio torna-se complementar à Educação Básica. A complementaridade aqui significa que as duas inter-relacionam-se e articulam-se no bojo de um processo epistêmico, no qual os conteúdos disciplinares são trabalhados através de uma abordagem relacional, em que a prática escolar estabelece interconexões e passagens entre os conhecimentos acadêmicos, técnicos e tecnológicos (CARNEIRO, 2014, p. 301).

Nos artigos 36–B e 37-C, dessa LDB, também incluído pela Lei nº. 11.741/2008, são apresentadas as formas que poderão ser desenvolvidas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que são: articulada com o Ensino Médio, que poderá se realizar de forma integrada, para aquele que concluiu o Ensino fundamental, efetuando matrícula única, na mesma instituição, ou concomitante, para aquele que vai ingressar ou já ingressou no Ensino Médio, efetuando matrículas distintas na mesma ou em outra instituição de Ensino e, subsequente, destinada a pessoas que já possuem Ensino Médio.

Para Carneiro (2014), instaura-se um novo contexto para a Educação Profissional, o qual considera o trabalhador como conhecedor de sua ocupação, qualificado, que atua conscientemente sobre suas atividades, pensando o seu fazer. O autor ainda enfatiza que o trabalho ocupa papel principal na Educação Básica, participa, portanto, do processo de emancipação humana e de cidadania política.

O artigo 36-D esclarece acerca da validade do diploma de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, qualificando o aluno para o trabalho e para dar prosseguimento à Educação Superior. Nesse enfoque, confirma-se a possibilidade do fim da dualidade estrutural no Ensino, que ofertava aos cidadãos brasileiros “educações distintas”, que dividia as escolas, conforme as classes sociais, “uma escola para formar intelectuais e outra para formar trabalhadores” (CARNEIRO, 2014, p. 319).

Observamos com essas mudanças a possibilidade de uma construção de Educação Profissional distinta da história até então escrita, marcada unicamente pelo comando do mercado de trabalho, com o objetivo de formar pessoas apenas para a execução de um ofício ou fechar as lacunas das demandas do capitalismo. Vislumbramos um momento propício para a superação da dicotomia educação para cidadania ou educação para o trabalho.

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

Dessa forma, temos um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pautado na formação humanista do indivíduo, que vai muito além de sua colocação no mercado de trabalho ou no cumprimento dos mandos e desmandos da economia. Ramos (2004) enfatiza que esse Ensino não deve formar técnicos, seu objetivo deve estar na formação de pessoas que possam desenvolver um olhar crítico e autônomo para a realidade vivenciada e ainda desenvolver competências para intervir como profissionais. Garcia e Ferreira (2005, p. 168) afirmam que essa etapa da Educação Básica deve promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório (ADORNO, 1995 a, p.11).

Assim não teríamos um Ensino nos moldes assistencialistas, como outrora fomos testemunhas, ou ainda, um Ensino separado por classes. O Ensino Médio Integrado à formação profissional põe em evidência segundo Ciavatta (2005, p.85) uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? Que tipo de educação deve ser

dada de modo a atender às necessidades da sociedade? O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional desenvolvido nos Institutos Federais do Brasil faz essa separação? Para eles ainda existe o conceito de educação dividida entre trabalho manual e trabalho intelectual?

Contrariando ao que ocorria com os Estados e com a Rede Federal, por meio das escolas técnicas e agrotécnicas federais, a Educação Profissional se fortalecia com um quadro de docentes especializados e subsídios necessários para seu crescimento. Dando prosseguimento ao crescimento que se observava nas escolas federais, divulga-se, dessa forma, a Lei nº. 11.892, de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e cria novos institutos, entre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

Segundo Nascimento, Florindo, Silva (2013), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem passando por um processo de expansão de acolhimento a todos que desejam ingressar em seus cursos. De acordo com a autora, “a exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de Educação Profissional” (NASCIMENTO, FLORINDO; SILVA, 2013, p. 14) o que traz para o contexto uma incoerência, visto que a Educação Profissional teve na sua origem o amparo de crianças pobres.

A institucionalização, em 2000, de uma política de inclusão nacional a partir do Programa TEC NEP, inaugura um novo momento para a educação nas instituições federais de Ensino, deixando implantados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) que atuam diretamente com o tema inclusão do público-alvo da Educação Especial no contexto escolar. Além do atendimento desse público, os núcleos podem fomentar na escola o debate acerca das políticas públicas voltadas para a inclusão em educação, colaborando na implementação de ações político-pedagógicas que considerem as diferentes subjetividades presentes na escola.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 Concepção Teórico-Metodológica do Estudo

Na apresentação desse estudo é feita referência à relação existente entre a minha história profissional e o objeto desta pesquisa “Interface entre Educação Especial e Educação Profissional”. Dessa forma, motivada pelas experiências relatadas e vividas na educação amapaense é que elegemos esse tema.

Na perspectiva de realizar esta investigação, questões foram levantadas:

- Qual é a concepção de inclusão afirmada no IFAP, *campus* Macapá, em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio?
- Quais ações político-pedagógicas são praticadas a fim de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no IFAP, *campus* Macapá?
- Como se revela a interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional no IFAP, *campus* Macapá?

Com o intuito de responder a essas interrogações, os objetivos estabelecidos foram:

- Caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *campus* Macapá, sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP, na perspectiva de observar diretrizes que se voltem para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Especial e Educação Profissional;
- Avaliar as implicações político-pedagógicas da legislação nas ações desenvolvidas pelo IFAP, em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial;
- Avaliar os impactos das concepções político-pedagógicas sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFAP, no atendimento ao público-alvo da Educação Especial matriculado no Ensino Médio Integrado.

Como fio condutor desta pesquisa, utilizamos como suporte teórico-metodológico a Teoria Crítica, com ênfase em Adorno, e seus comentadores, em especial Damasceno, que estuda sobre a temática Educação Inclusiva. Assim, esta pesquisa se desenhou sob o pensamento de Adorno (1995b) que considera Teoria e Prática inseparáveis, evidenciando a autonomia da teoria, além do seu caráter prático:

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que ele incide sobre o objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (ADORNO, 1995b, p. 204).

Dessa maneira, este estudo pretende não dicotomizar teoria e prática, como se não houvesse relação entre elas, assim como analisa de forma crítico-reflexiva a relação entre teoria e prática que transita na interlocução da Educação Especial e Educação Profissional no Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá, desconsiderando um panorama que desarticula teoria e prática educativa, conforme destaca Becker (In: ADORNO, 1995a, p. 146).

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

Sob esse enfoque, Pucci (2001, p.2), fundamentado em Adorno, reconhece que teoria e educação na contemporaneidade tem frequentemente se apresentado como realidades que se opõem, “mas, por outro lado, o processo educacional, corretamente compreendido, não pode se desenvolver independente da teoria, e nem esta é independente daquele”. Instigada por essas reflexões é que se pretende caminhar nessa pesquisa.

3.2 Cenário da Pesquisa: Instituto Federal do Amapá,

***Campus* Macapá**

Realizamos a pesquisa no Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá. A Instituição se localiza na capital do Estado do Amapá. Macapá possui uma área de 6.502,119 km², abrigando 397.913 habitantes, 59,50% da população de todo o Estado. (BRASIL, 2010). Está situado na zona Norte da cidade, especificamente no bairro Brasil Novo, que teve início a partir da doação por parte do Governo Estadual de 500 lotes para famílias carentes. Situa-se ao lado esquerdo de um loteamento também doado pelo Governo do Estado, ao lado direito por um conjunto habitacional, planejado para a construção de 4.366 moradias, onde já abrigam 2.148 famílias.

O IFAP constituiu-se orientado pelas diretrizes estabelecidas pelo Decreto n°. 6.095, publicado em 24 de abril de 2007, que versa sobre a reorganização e integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Procedente da Escola Técnica Federal, em 29 de dezembro 2008, fundamentada na Lei n°. 11.892, transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma autarquia, especializada em Educação Superior, Básica e Profissional, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b).

As primeiras turmas da Instituição foram iniciadas em 2010, oferecendo 70 vagas para o curso Técnico em Informática e 70 vagas para o curso Técnico em Edificações, na forma Subsequente. Em 2011, foram oferecidas 320 vagas para os cursos Técnicos em Alimentos, Mineração, Redes de Computadores e Edificações, na modalidade Integrada e, para o Ensino Superior, foram oferecidas 160 vagas. Nos anos seguintes, foram ofertados cursos à distância, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e pós-graduação. Além de desenvolver Programas como Mulheres Mil e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Quando se trata de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o IFAP desde sua inauguração oferece 5% das vagas destinadas ao público-alvo da Educação Especial. As vagas não preenchidas retornam para o quadro geral de vagas da ampla concorrência, garantindo o acesso à escola pública, estabelecido pelo Decreto n°. 9.094/2007. Atualmente estão matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFAP, dez alunos público-

alvo da Educação Especial. Desde 2013, as vagas ofertadas para esse público não são totalmente preenchidas, sendo remanejadas para alunos que não compõem esse público.

Aparentemente, constitui um número baixo, entretanto, levando em conta a recente implantação do IFAP e a história de exclusão desse público, esse número pode ser compreendido como um avanço na trajetória dessas pessoas, que até, pouquíssimo tempo, estavam ausentes das classes comuns ou ainda esquecidos nessas mesmas classes que transferiam o fracasso da escola para as especificidades apresentadas por esses estudantes (FERNANDES, 2011).

Em oposição a essa perspectiva, Glat e Pletsch (2011) sustentam que o paradigma educacional da inclusão acredita que é a escola que precisa adaptar-se para atender a todos os alunos, e não estes que têm de se adaptar à escola, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar.

O IFAP tem em suas 19 turmas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, aproximadamente 600 alunos adolescentes matriculados, das quais, 04 turmas estão no regime integral. Para o acesso aos cursos o candidato deve possuir a idade regular para a conclusão de cada etapa da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 art. 23. Das vagas, 50 por cento são reservadas para alunos de escolas públicas, dessa porcentagem, a metade destinada para candidatos adolescentes em situação econômica per capita menor ou igual a 1,5 salários mínimo. A outra metade fica reservada para candidatos com renda maior à mencionada. Ainda há uma reserva de vagas para os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, 05 por cento das vagas são destinados aos candidatos, público-alvo da Educação Especial, especificamente pessoa com deficiência. Há ainda vagas para a ampla concorrência.

O conhecimento desses números é válido para que se compreenda quem são os alunos dos Institutos, em especial do IFAP, *campus* Macapá. Desde o primeiro processo seletivo para o Ensino Médio Integrado, em 2011, não houve um curso que tivesse ocupado todas as vagas disponibilizadas para o público-alvo da Educação Especial. Embora vejamos avanços, os possíveis alunos público-alvo da Educação Especial ainda caminham devagar em direção ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Esses passos lentos podem ser resultados da história da Educação Profissional das últimas décadas, construída pelos IFs, que a partir do final do século XX recebeu uma demanda significativa de filhos da elite brasileira, dividindo o desejo de ingresso nos IFs e espaço com as classes menos favorecidas.

Parece irônico, a Educação Profissional que nas suas primeiras linhas se fez para o treino de habilidades de pobres e pessoas com deficiência, hoje se diz fazer para o trabalho, mas como parte da existência humana, não mais como obediência a tarefas sem ao menos pensá-las. Atualmente, a Educação Profissional dos Institutos se delinea para a sociedade, filhos da elite e de trabalhadores. Assim se desenha o retorno daqueles que um dia foram alvos de uma Educação Profissional acorrentada a conceitos embasados em distinção de classes sociais e que, talvez, ainda por isso possam estar presos a preconceitos carregados pela História, que os fazem ainda renunciar a direitos que são seus; logo, as vagas não são preenchidas quando se trata do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

3.3 Caracterização dos Sujeitos do Estudo

Foram entrevistados sete servidores do IFAP que atuam no *campus* Macapá, em cargos de gestão, são eles, Diretor Geral, Diretor de Ensino, Coordenador de Ensino Técnico, Coordenador do Núcleo Pedagógico, Diretor do Departamento de Assistência Estudantil,

Diretor do Departamento de Apoio ao Ensino e Coordenador do NAPNE, organizados hierarquicamente, conforme o organograma a seguir.

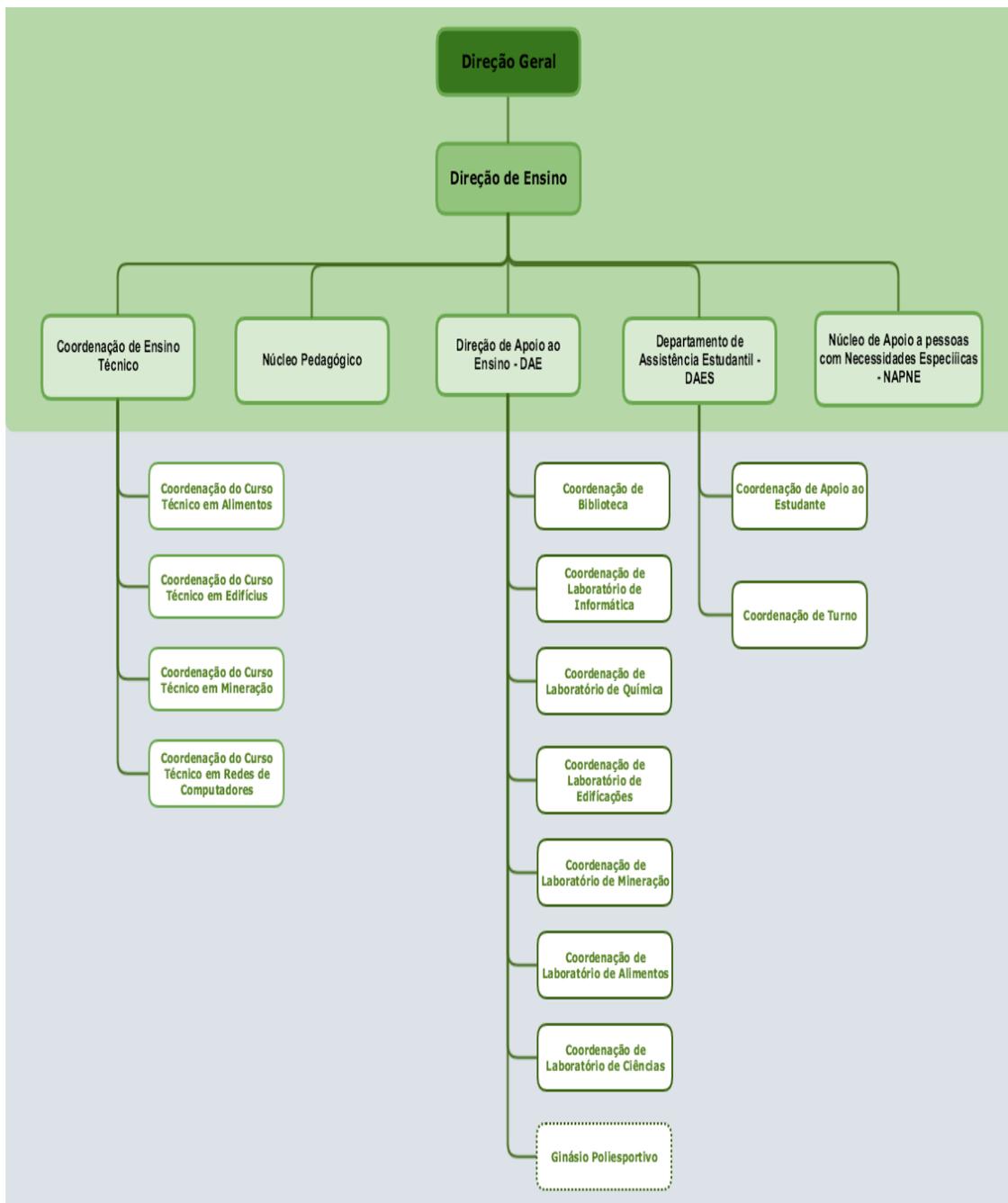


Figura 1: Organograma dos Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Adaptado do Organograma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Câmpus Macapá.

Os entrevistados foram identificados nesta pesquisa pela letra G e um numeral cardinal, que são G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7. O identificador foi dado a cada entrevistado de modo aleatório a fim de preservar o anonimato.

Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Identificador	Formação Acadêmica	Titulação Máxima	Ano do início na gestão	Ano de ingresso no Ifap	Experiência anterior em IE	Participação de eventos voltados para inclusão do público da Educação Especial
G1	Licenciado	Mestrado	2015	2010	✓	✓
G2	Licenciado	Especialização	2015	2012	✓	✓
G3	Bacharel	Mestrado	2011	2010	✓	✓
G4	Bacharel	Especialização	2015	2010	✗	✓
G5	Bacharel	Mestrado	2015	2014	✓	✓
G6	Licenciado		2015	2014	✓	✓
G7	Licenciado	Especialização	2015	2013	✓	✓

Fonte: elaborada pela autora

3.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

Utilizamos, na pesquisa, de modo complementar, a análise documental e a entrevista semiestruturada para a obtenção dos dados para a análise. Utilizamos um questionário apenas para caracterização dos sujeitos participantes no estudo. Tais instrumentos possuem objetivos distintos e pertinentes para a viabilidade desse trabalho, uma vez que a entrevista exclui da sua dinâmica o caráter unidirecional para o estabelecimento de uma relação em que o pesquisador e os participantes colaboradores completam-se num universo de “influência recíproca” (LUDKE, 2012). A análise documental, por sua vez, é um instrumento que “requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes” (LUDKE, 2012, p. 39), podendo alicerçar as informações declaradas pelo pesquisador. Utilizou-se também o questionário com o intuito de caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Apresentamos a pesquisa ao Instituto, que recebeu autorização para seu desenvolvimento, permitindo o acesso à Instituição, aos documentos e aos sujeitos da pesquisa que são servidores do IFAP. Na apresentação, destacamos a relevância de pesquisas voltadas para a temática. Explanamos acerca dos objetivos desse estudo e sua pertinência para a construção de uma escola democrática e para o aprimoramento das atividades voltadas para a interface entre Educação Especial e a Educação Profissional desenvolvida pelo IFAP, visto que caracterizamos a relação existente entre essas modalidades na instituição pesquisada.

Para o cumprimento dos aspectos éticos e legais submetemos o projeto que originou esta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para emissão da certidão de isenção, a qual foi concedida.

3.4.1 Pesquisa documental

Vimos como pertinente iniciarmos a pesquisa com a análise documental, posteriormente foram realizadas as entrevistas. Analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFAP (2014), na perspectiva de observar as diretrizes que se voltam para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando os objetivos da Educação Especial e da Educação Profissional. Ressaltamos que o Projeto Político Institucional – PPI/PPP é parte integrante do PDI; logo, também fará parte da análise.

O PDI é um instrumento norteador das ações e concepções das instituições de Ensino superior. O documento foi regulamentado por meio do Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, que orienta quanto a sua elaboração. Segundo a legislação, o PDI deve ser pensado e organizado para um período de 05 anos. No Instituto Federal do Amapá, o PDI que se faz objeto de estudo desta pesquisa está datado entre os anos de 2014 a 2018⁵. Devemos esclarecer que esse documento existe no IFAP, devido à sua conceituação, atribuída pela lei nº. 11.892, art.2º, que o classifica como parte das:

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

Essa definição equipara-os às Universidades Federais e ainda permite que se trabalhe uma de suas finalidades, que é a promoção da integração e verticalização do Ensino, dispendo para isso de modalidades e níveis distintos de Ensino. Sua elaboração não se faz a partir de modelos, entretanto, existem orientações previstas em lei que contemplam elementos centrais, pertinentes à sua organização e execução. Deverá, portanto, atender a critérios mínimos para sua validação, disposto no Decreto nº. 5773/2006, que são:

- I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II – projeto pedagógico da instituição;
- III – Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
- IV – organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;
- V – perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência do magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para a substituição eventual dos professores do quadro;
- VI – Organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;
- VII – infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando: Com relação à biblioteca [...]; Com relação aos laboratórios [...]; Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais⁶ ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- VIII – oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;
- IX – oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado;
- X – demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

⁵ O primeiro PDI dessa instituição atende o período de 2013 a 2017. O PDI que se faz análise nesta pesquisa é o de número 2 do Instituto Federal do Amapá.

⁶ Texto escrito em 2006 quando ainda se considerava a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais. Atualmente não se usa essa nomenclatura, tem-se, então, o público-alvo da educação especial.

Sobre o PDI, em análise, observamos que sua estrutura é composta de:

I. Perfil Institucional: discorre sobre a missão da instituição, sua visão de futuro, valores, princípios norteadores e áreas de atuação acadêmica. Ainda faz uma breve apresentação sobre o documento, conceituando-o como instrumento que subsidia e orienta as ações de Gestão da Instituição (PDI, 2014). Esse elemento também faz um apanhado histórico a respeito da implementação do Instituto no Estado do Amapá e sua inserção na região; 2 Planejamento Estratégico: expõe as metas institucionais do IFAP; 3 Projeto Pedagógico Institucional – PPP/PPI: apresenta os princípios filosóficos e epistemológicos que orientam a prática educativa do Instituto. Assim como explica suas concepções teórico-metodológicas, currículo, Ensino e aprendizagem. Trata das políticas de Ensino, pesquisa e extensão. Esse tópico também contempla o tema educação inclusiva na instituição. Faz um breve histórico dessa modalidade de Ensino, em seguida, são apresentados os aportes legais que subsidiam sua prática:

II. Organização Didático-Pedagógica: faz um plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, traça um perfil para os egressos. Explica suas concepções e princípios pedagógicos, ademais, explana sobre o processo de avaliação adotado;

III. Plano de Oferta de Cursos e Vagas: dispõe sobre as ofertas de vagas nos *campi*;

IV. Quadros Demonstrativos da Infraestrutura Física e Administrativa: apresenta um cronograma que estima as execuções de obras no IFAP, previsão de aquisição de acervo bibliográfico e de equipamentos;

V. Organização e Gestão de Pessoas: apresenta informações sobre os servidores, requerimento de seleção, regime de trabalho, política de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho;

VI. Política de Atendimento aos Discentes: trata da forma de acesso, acessibilidade do aluno aos documentos institucionais, programas de apoio pedagógico e financeiro, além de estímulos a permanência;

VII. Organização Administrativa: apresenta estrutura organizacional e instâncias de decisão, órgãos colegiados, relações e parcerias com a comunidade; Política de Educação a Distância: informa com se realiza a Educação a Distância e suas diretrizes;

VIII. Capacidade e Sustentabilidade: apresenta a previsão orçamentária de 2014 a 2018;

IX. Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional: dá informações sobre os órgãos executores de avaliação. Trata também da autoavaliação e dos princípios para sua realização.

3.4.2 Questionário

O questionário foi respondido na forma escrita pelos sujeitos da pesquisa, que responderam em poucos minutos às questões propostas. Utilizamos este método de coleta de dados antes da realização das entrevistas. O questionário foi dividido em quatro tópicos, assim decomposto (APÊNDICE A):

1. Identificação;
2. Formação;
3. Cargo;
4. Função.

Esse instrumento de coleta de dados possibilitou conhecer a relação que está se estabelecendo entre os respondentes e o tema inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional.

3.4.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista apresenta-se no contexto das pesquisas sociais como uma ferramenta muito utilizada “que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE, 2012, p. 34). Escolhemos esse instrumento pela possibilidade oferecida de formular questões durante sua execução, conforme necessidade e relevância para o trabalho. Embora possua previamente uma relação de perguntas já estabelecidas que orientam a dinâmica da entrevista.

Posteriormente, por intermédio do tema Interface entre Educação Especial e Educação Profissional, buscamos “vislumbrar como os sujeitos interpretam o mundo, o ambiente que os rodeia, bem como a dinâmica das relações que estabelece, eis o que a entrevista poderá permitir” (SANTOS, 2012, p.53), viabilizando um estudo minucioso dos dados que podem ter sido expostos de modo superficial através de outras técnicas.

O entrevistado falou acerca do que se refere à temática. Na entrevista, objetivamos favorecer o aparecimento de informações, sem que se perdesse o foco em questão, conforme defende Gil (2008). Com base nas respostas, percebemos a necessidade de formular novas perguntas, que variaram conforme a função do entrevistado. Para a concretização das entrevistas semiestruturadas, tivemos como alicerce um roteiro de perguntas previamente construído, que foi dividido em categorias assim descritas (APÊNDICE B):

1. Inclusão em Educação: políticas públicas para o público-alvo da Educação Especial: para essa categoria foram formuladas seis questões, nas quais tivemos a intenção de fazer emergir o conhecimento do entrevistado, no que se refere às políticas públicas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial;

2. Políticas institucionais de inclusão do público-alvo da Educação Especial no IFAP, campus Macapá: nosso propósito foi obter respostas acerca do conhecimento do entrevistado, no que concerne às ações do Instituto em relação à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no IFAP e, especificamente no Ensino Médio Integrado;

3. Inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: papel do NAPNE, no IFAP, campus Macapá: objetivamos compreender a função do Núcleo.

As entrevistas foram previamente agendadas, conforme disponibilidade de horário do sujeito da pesquisa. Inicialmente, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em seguida, as entrevistas foram gravadas e tiveram duração, que variou em torno de 30 a 50 minutos. Após realizarmos essa coleta de dados de pesquisa, foram feitas as transcrições. Na apresentação dos dados necessitamos excluir vícios de linguagem que poderiam desviar o foco do objetivo desta pesquisa.

4 SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS

Coletamos as informações até junho de 2016, por intermédio de pesquisa documental, de questionário e entrevista semiestruturada, analisadas sob a luz do pensamento de Theodor Adorno, representante da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e de seus comentadores, especialmente Damasceno e seus estudos sobre inclusão escolar.

Desenvolvemos as análises e discussões dos dados a partir das reflexões de Adorno de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995a, p.155), de que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada” (ADORNO, 1995a, p.142).

Fundamentada na concepção de Costa (2007, p.76) sobre a escola inclusiva, enfatizamos o papel do IFAP como microcosmo, que tem subsídios, que pode colaborar para a efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Também é necessário afirmar que o acesso à escola inclusiva permitirá aos alunos viverem experiências que se constituirão como formativas entre diferentes subjetividades, contribuindo para humanização de todos os participantes da escola, professores, alunos, gestores, supervisores, orientadores, pais, representantes da comunidade e os demais que constituem o universo escolar, e, conseqüentemente, contribuirão para a democratização da sociedade.

Conforme destaca Costa (2007), a escola inclusiva percebe a subjetividade humana de todos os personagens da instituição; logo, todos são protagonistas e colaboram para o atendimento das necessidades específicas de cada indivíduo que faça parte da escola. No que se refere ao movimento de inclusão escolar, pautamo-nos na reflexão de Costa e Damasceno (2010, p.25) que o entende:

Como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, a inclusão escolar se caracteriza como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção de controle social instituído pelo sistema capitalista.

Sob esse conceito, fizemos a análise da relação posta no IFAP entre Educação Especial e Educação Profissional. Fizemos as análises e discussão das informações obtidas a partir de categorias de estudo estabelecidas previamente aos dados obtidos, resultantes dos objetivos que propomos. Assim, organizamos as categorias para análise como também os eixos temáticos da entrevista semiestruturada, denominando desta maneira:

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

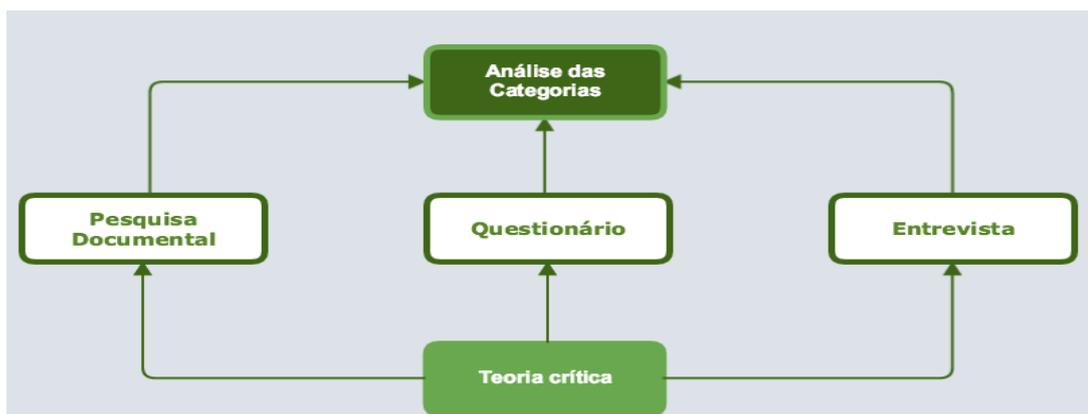


Figura 2: Modelo Metodológico de Análise de Dados

Fonte: Elaborada pela autora

As análises que realizamos resultaram dos diálogos estabelecidos entre os dados obtidos, originados de instrumentos distintos de pesquisa, a pesquisa documental, por intermédio do Plano de Desenvolvimento Institucional, questionário e entrevista semiestruturada. A reflexão dos dados se fundamentou na Teoria Crítica, enfatizando o pensador Theodor Adorno que considera a necessidade da crítica para a produção do conhecimento. Devemos salientar a relevância dos estudos de Damasceno (2010) para as análises realizadas.

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

As discussões que realizamos neste capítulo são oriundas da análise do PDI do IFAP, o qual foi publicado em junho de 2014, no site⁷ da Instituição. Este documento foi escrito por vários autores, apoiado no PDI de 2010 a 2014, nas experiências vividas pelo Instituto e nas perspectivas que pretendem alcançar até 2018.

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

Nesta categoria, pretendemos trazer para o centro das discussões as políticas públicas que fundamentam o sistema educacional do Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá, no que se refere à entrada e presença de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no EMI.

A parte introdutória do Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 (PDI) declara sua missão institucional, que vai além do que fora pretendido pelas instituições de Educação Profissional que iniciaram essa modalidade de Ensino: “Oferecer de forma gratuita Ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional, superior e pós-graduação para formar pessoas para o trabalho e para o exercício da cidadania”. (PDI, 2014, p. 12).

Esse compromisso está em conformidade com o artigo 2 da Lei 9.394/96:

⁷ O PDI é um documento público divulgado no site www.ifap.edu.br

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

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

A proposição do IFAP está também em consonância com o exposto pela Lei °. 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e cria os Institutos Federais: “ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Brasil, 2012).

Em consonância com os escritos legais sobre os IFs e com uma nova proposta para a Educação Profissional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014) - PDI do IFAP ratifica sua posição, afirmando sua missão institucional, mostra-se, assim, comprometida com o educando e suas necessidades.

O IFAP demonstra seu comprometimento com a oferta de educação no Estado em que se estabeleceu, afirmando sua responsabilidade com a formação para o trabalho, assumindo, portanto, as novas exigências do trabalho na sociedade atual, que exige do trabalhador um mergulho no universo do fazer saber, ao contrário do saber fazer que outrora fora considerado meta principal da Educação Profissional. O Instituto também se mostra atento ao desenvolvimento do ser humano como indivíduo que participa de uma comunidade, por isso situa a formação cidadã em seu propósito maior, sua missão como instituição de Ensino.

Carneiro (2014, p. 303) destaca que “no novo palco da Educação Profissional, rechaça-se a ideia de mero treinamento do trabalhador, de trabalho acerebral e, portanto, da qualificação de alguém destituído do conhecimento de sua ocupação, atuando como um autômato ou robô”. A citação, a seguir, confirma essa reformulação da educação:

Considerando as concepções de homem e sociedade na sua construção histórica, o IFAP como instituição formadora consciente de seu papel social, de formar cidadão trabalhador capaz de compreender o mundo e seus pares, a fim de melhor compreender a si mesmo, com mais sentido de responsabilidade, de solidariedade das diferenças culturais, sociais e econômicas, pauta sua prática educativa na superação da fragmentação curricular e do Ensino descontextualizado. A proposta educacional da instituição deve constituir-se como propulsora para o desenvolvimento e aprimoramento do caráter para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo (PDI, 2014, p. 47).

Assim, podemos considerar que o IFAP concebe seu aluno como sujeito pensante, que não se encerra em um ofício. Alguém que também se compreende como um sujeito de direitos que pode, apoiado pelo processo educacional, construir sua própria autonomia e emancipação, objetivos precípuos da educação. O que para Adorno (1995a, p.169) “parece ser evidente em uma democracia”.

Ali, ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é autoinculpável, quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento, sem a orientação de outrem (ADORNO, 1995 a, p.169).

De acordo o documento o IFAP apresenta evidência de que pensa em uma educação que se preocupa com a orientação de seu público para uma autorreflexão crítica, conforme Adorno (1995a), que permite ver o mundo sem tutores, pensando a partir de seu próprio

entendimento. “É a saída dos homens de sua autoinculpável menoridade” (Adorno, 1995a, p. 169), que aprisiona o ser humano em uma pseudoliberalidade.

Nesse sentido, o IFAP diz sustentar um modelo educacional voltado para o empoderamento do indivíduo, demonstrando-se contrário à adaptação que segundo Damasceno (2010, p. 23) “significa uma adesão acrítica e irreflexiva a modelos e padrões presentes nas ideologias dominantes das sociedades de massa”, ou seja, característica contrária ao para quê da educação. A verdadeira educação afasta de si ideias e ações que fomentam e sustentam a exclusão, que não contribuem para a desbarbarização, explicada por Adorno (1995, p.155):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme, em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que vem contribuir ainda mais para que toda essa civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza.

Em seus textos, Adorno (1995a) mostra-se um crítico da indústria cultural, essa estratégia criada para uniformizar as pessoas, como soldados que seguem ordens indiscriminadamente. A partir dessa indústria ideológica, muitas barbáries foram cometidas em favor de um sistema que por muitas vezes se serviu da inteligência humana para massacrar. Muitas injustiças foram cometidas e direitos retirados, alegando-se trabalhar para o bem da humanidade, como se parte dessa humanidade fosse constituída por alguns eleitos, os quais deveriam corresponder a padrões previamente estabelecidos.

A escola inclusiva não se faz a partir de atos totalitários, que não levam em consideração o que propõe o coletivo e o individual. Por isso, ressaltamos que a elaboração do documento em análise foi realizada a partir do convite à comunidade interna e externa desse Instituto, entretanto destaca-se a ausência da voz de alunos público-alvo da Educação Especial na construção do PDI (2014).

Para que a escola torne-se inclusiva precisamos oportunizar a fala daqueles que por muito tempo foi silenciada, pois segundo Kant vive-se uma época de esclarecimento, portanto, propícia para uma participação crítica e ética, com possibilidades para a desconstrução da pseudoformação oferecida pela indústria cultural, através de seus inúmeros mediadores (ADORNO, 1995a).

Nessa perspectiva, salientamos as considerações de Becker (In: Adorno, 1995a, p. 170) sobre a necessidade da participação do indivíduo na sua emancipação:

Isso não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente (...), possibilitando, desse modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere importância ainda maior ao processo.

A participação do indivíduo, especialmente do público-alvo da Educação Especial nas decisões da política e ações que fundamentam o processo de inclusão é basilar, não de forma integradora, como espectadores, como outrora já foi tratado nas escolas e nos dispositivos oficiais, mas como pessoas que fazem parte do processo, como intelectuais, como sábios que podem falar o que pensam, o que sentem, o que querem. Pucci (2007, p. 22), inspirado em Adorno, afirma que “o esclarecimento faz parte da natureza humana, portanto não se pode negá-la”.

O Instituto, por intermédio do PDI, mostra-se orientado por conceitos inclusivos, em que vigora a educação para todos. A instituição estabelece como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (PDI, 2014, p.17) conforme se apresenta na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Instituto, sob o aporte legal da Constituição Brasileira, declara os princípios que subsidiam a aprendizagem proposta e seu compromisso com a inclusão do público-alvo da Educação Especial, não somente no Ensino regular como também na sociedade amapaense: “através de ações articuladas com outras instituições de Ensino e setores empresariais e, principalmente, através da colocação dessas pessoas no mercado de trabalho do estado do Amapá, de maneira justa e digna”. (PDI, 2014, p. 88).

Para tanto, é que o IFAP, como única Instituição Federal de Educação Profissional no Estado, reconhece a necessidade de abrir seu espaço educacional para as pessoas com necessidades educacionais específicas. Afirma o compromisso de oportunizar o acesso do público-alvo da Educação Especial no que se refere à inclusão escolar e inclusão no mundo do trabalho.

Considerando o exposto, Costa (2005) sustenta que a formação desse público para o trabalho objetiva o seu aprisionamento ao modelo de exploração da sociedade de classes, que os vê como produto de troca. Dessa forma, coloca-os dentro de uma fôrma que não lhes permite viver sua individualidade. Não que a autora seja contrária à inclusão dessas pessoas no universo do trabalho, mas, como fim primeiro, a formação deve estar a serviço do cidadão. O mercado de trabalho deveria ser entendido como objetivo secundário. O PDI não deixa evidente a posição do trabalho e do cidadão no modelo de educação que está construindo.

O trabalho, enquanto mediador das relações humanas, merece destaque no contexto escolar, porém sua ênfase para a manutenção do *status quo* capitalista caminha no sentido oposto à educação que busca a reflexão crítica e a autonomia do homem, em relação ao pensar. A educação para o esclarecimento objetiva a resistência à pseudoformação e a não deformação das pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Logo, apoiado nesse pensamento Costa (2005, p. 38 – 39) contesta a ideia de educação escolar voltada apenas para o exercício de uma atividade profissional ou principalmente para o trabalho:

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

Como salientado por Pucci (2007, p.143) “cabe não confundir a educação voltada à formação do trabalhador com a educação que tem o trabalho como método para a formação”. A educação que coloca em destaque o mercado subjuga, e direciona-se à adaptação, que faz parte do processo educacional, no entanto não pode renunciar a formação de indivíduos emancipados (ADORNO, 1995a).

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

O PDI faz referência à educação inclusiva em várias seções, especifica e faz ponderações mais aprofundadas na seção denominada Responsabilidade Social da Instituição. A seção refere-se ao assunto, fundamentando-se em dispositivos legais e na trajetória

histórico-política em que discorre sobre eventos e conquistas que deram a inclusão maior destaque e relevância nacional. Inicialmente declara seu entendimento de escola inclusiva:

A visão de escola inclusiva se concretiza promovendo educação, principalmente a profissional de forma acessível, independentemente de sua deficiência: se social, intelectual ou física. Para que se processe a educação inclusiva, é essencial haver uma série de revisões, a saber: de valores éticos, morais, sociais, paradigmáticos, nas quais todo e qualquer cidadão possa, plenamente, ocupar o lugar que lhe cabe como ser humano (PDI, 2014, p. 88).

O conceito estabelecido pela Instituição se assemelha ao promulgado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que compreende a educação inclusiva como parte inerente à escola comum, em vista disso, entendemos que suas ações serão conduzidas conforme suas demandas.

De acordo com o PDI, o Instituto deverá não somente promover ações que viabilizem o acesso de todos à Educação Profissional. Para isso, dispõe 5% de suas vagas no Ensino Médio Integrado para pessoas com deficiência, conforme Decreto Federal de 1991, nº. 3298.

Com esse objetivo, o Plano assume como dever o cumprimento dos dispositivos legais e político-filosóficos que dispõem sobre a educação inclusiva, elencando e caracterizando o aporte legal que subsidia o planejamento e as ações da Instituição:

1. Decreto Federal n. 2.208/97, Parecer CNE/CEB n.º16/99 e Resolução CNE/CEB n 4/99 ‘que estabelecem normas para a Educação Profissional de pessoas com necessidades especiais’, considerando-se como tal aquelas advindas de deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, de altas habilidades ou de condutas típicas e pessoa com mobilidade reduzida;
2. Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis n.º 10.098/00 e n.º 10.436/02, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionando uma política nacional de acessibilidade;
3. Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º 10.436/02 que regulamenta a inclusão de Libras como unidade curricular, a formação do professor, do instrutor e do tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no Ensino regular, visando à inclusão de alunos surdos;
4. Decreto 6.094/, cujas diretrizes garantem o acesso e permanência no Ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
5. Decreto n.º 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, consolidando a Política da Educação Inclusiva, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade. Este necessita estar articulado com as demais políticas públicas, bem como garantir a implementação da Lei 12.764/12, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e atendendo ao propósito da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PDI, 2014, p. 91).

A presença de um fio condutor legal pode favorecer a implementação de ações inclusivas para uma instituição que se apresenta democrática, tal como sustentado no PDI (2014, p. 164) do IFAP “A política educacional adotada pelo IFAP direcionada aos discentes, busca estimular a democratização do acesso, permanência e o sucesso escolar, sendo concretizados através dos eixos socioeconômico, psicossociais, saúde, formação humana e profissional”. Entretanto, o desconhecimento ou o interpretação equivocada das leis pode também levar para caminhos contrários a uma práxis inclusiva.

Nesse sentido, na observação e análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, constata-se um desacerto, ao se referir a determinados preceitos legais. O PDI (2014, p.91)

afirma “o IFAP, enquanto Instituição que oferta Ensino profissional, tem como dever cumprir os dispositivos legais e político-filosóficos que dispõem sobre a educação inclusiva”. Essa é a afirmação que antecede algumas das leis consideradas como referência para a consolidação de uma Educação Profissional Inclusiva, entre as quais se destacam:

Decreto Federal nº. 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta artigos presentes na Lei nº. 9.394/1996 concernentes à Educação Profissional. Segundo Carneiro (2014), essa modalidade está presente na legislação desde a década de 1940, apresenta, portanto, desde esse momento mudanças em relação a sua compreensão e condução legal. É inquestionável a relevância desse decreto, porém, devemos colocar em questão a sustentação da instituição em considerar o cumprimento de um preceito já invalidado, visto que fora revogado em 2004, através do Decreto nº. 5.154, que por seu turno, em junho de 2014 foi alterado por intermédio da Lei nº. 8.268. Ainda afirma erroneamente que o decreto de 1997 refere-se ao atendimento “à Educação Profissionalizante para pessoas com necessidades especiais” (PDI, 2014, p.90).

No PDI, também há um equívoco quando faz referência ao Decreto nº. 5.296/04, afirmando que regulamenta as Leis nº 10.098/00 e nº 10.436/02, no entanto, normatiza as Leis nº 10.048 e 10.098 que regulariza o atendimento prioritário e a acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, respectivamente. A Lei nº 10.436 tem como objetivo dispor especialmente sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Embora seja possível apontar “deslizes” que nos causam estranhamento no que se refere à legislação que orienta a interface da Educação Especial e a Educação Profissional no IFAP, é inegável a intenção da Instituição em legitimá-la, pautando-se em documentos oficiais, estabelecendo um direcionamento a favor da inclusão do estudante, público-alvo da Educação Especial, viabilizando a criação de um cenário de possibilidades frente à interface entre essas modalidades.

4.1.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFAP Macapá

A fim de contribuir para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado do IFAP, nesta categoria ponderamos acerca dos desdobramentos das políticas educacionais de inclusão nas políticas pensadas e realizadas pelo Instituto. Na análise feita, acreditamos conveniente iniciar a discussão a partir do tema autonomia mencionada como uma característica do local em estudo: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, vinculado ao MEC, com natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (PDI, 2014, p.15).

Neves (2013) assegura que a autonomia estabelece novos padrões para uma instituição de Ensino, porém, para tanto é forçosa sua aceitação e reconhecimento. Prossegue sustentando que, embora gestores por ela consultados tenham declarado que não se podem dotar as instituições públicas dessa natureza, em virtude das regras impostas, a autora mantém seu posicionamento alicerçado em sua experiência de trabalho no universo educacional.

Tendo em vista as informações referenciadas, a autora recorda-se das muitas filas em frente a instituições públicas de Ensino desse país. Filas de pais que se esforçam durante dias na tentativa de obter uma vaga para seus filhos em determinada escola e na recusa de matriculá-los em outra, em razão de julgar uma escola mais qualificada do que a outra. Autonomia é a palavra que explica essa situação que se repete ano a ano. Na ideia de que escola é espaço de construção e desbarbarização, existem escolas que utilizam do significado que carrega a palavra autonomia para desenvolver bons trabalhos no que se refere à educação brasileira.

Ao afirmar que a escola pode exercer sua autonomia, Neves (2013) não discorda que as instituições de Ensino devam seguir as orientações legais: “como a escola está inserida num sistema educacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas” (NEVES, 2013, p. 98).

Adorno (1995a) reconhece a possibilidade do pensar e fazer autônomo, embora também compreenda a necessidade de uma adaptação. Para assumir a autonomia em uma pseudodemocracia, “em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente” o autor afirma que “exige-se coragem de se despir da menoridade” (ADORNO, 1995a, p.170), entretanto nem todos conseguem conduzir suas ações a partir do seu próprio pensar. Adorno (1995a, p.44) ratifica esse entendimento, revelando que “os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo”. Ainda sobre autonomia, Adorno (1995 a, p.125) afirma que “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação (...)”

O IFAP, mesmo sendo uma instituição pública, detentora de uma autonomia relativa, visto que cumpre obrigações legais norteadas por dispositivos nacionais, pode, porém, servir-se de seu próprio entendimento para atender às demandas das pessoas que lá estudam, incluem-se, nesse caso, os alunos público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, tem condições para criar seus próprios preceitos. O Instituto, portanto, declara:

É de vital importância que as Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica, otimizem e promovam o desenvolvimento de ações educacionais, permitindo, de maneira efetiva, o acesso à educação de qualidade, na sua gestão. Isso removerá as barreiras para que se efetive uma aprendizagem eficaz, alicerçada nos seguintes princípios: atitudinais, educacionais, conceituais e arquitetônicos, construindo-se, assim, a tão sonhada escola inclusiva. (PDI, 2014, p.88)

Nesse sentido, o IFAP, embora inserido em um contexto, no que se refere à educação nacional e internacional, que promove a pseudoformação com o intuito de fazer parecer que todos estão incluídos, como garante Adorno (1995a, p. 181).

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

Há a possibilidade, de mesmo diante de uma ideia aparentemente pessimista, como asseveram os críticos de Adorno, de a escola, nesse caso, o Instituto Federal do Amapá, decidir-se pelo enfrentamento da manutenção de uma formação heterônoma, construindo uma realidade distinta da que desenha o estudioso, realizando uma educação para a contradição e para resistência (ADORNO, 1995a).

Diante dessas considerações que nos fazem reverberar acerca da possibilidade de mudança, observamos no PDI a proposta de edificação de uma instituição democrática:

Sob a perspectiva da justiça e responsabilidade social, os Institutos Federais assumem, em suas ações, nova dimensão, a fim de fortalecer a importância da profissionalização adequada a pessoas com necessidades educacionais específicas mediante o cumprimento de legislações que protejam a cidadania de que todos têm direito. Isso implica dizer que, na atualidade, a Rede Federal de EPT tem o compromisso de disseminar, cada vez mais, propostas de inclusão plena. No IFAP, o

tema a respeito de Políticas Inclusivas é uma preocupação permanente e são operacionalizadas ações que, de forma contínua e responsável, possibilitam cada vez mais condições de acesso, permanência exitosa no percurso formativo da inserção socioprofissional de grupos em desvantagem social. (PDI, 2001, p.92)

Ainda garante que para implementação no Norte do Brasil de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Inclusivo, faz-se relevante e eficaz além da sensibilização e capacitação de seus agentes educacionais, as seguintes ações nomeadas no PDI (2014, p. 93):

- I. Realização de Encontros de Educação Inclusiva.
- II. Efetivação das salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e contratação de profissionais especializados (professores de Educação Especial, intérpretes para Libras, transcritores para produção de textos Braille, revisores para textos Braille).
- III. Consolidação dos NAPNE existentes nos *campus* Macapá e Laranjal do Jarí e implantação dos NAPNE dos *Campi* Santana e Porto Grande, da mesma forma *campus* Avançado de Oiapoque e o Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari.
- IV. Oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada, visando à capacitação de servidores técnicos e docentes do IFAP.
- V. Criação de mecanismos para a realização de cursos e minicursos para docentes e técnicos, destacando-se o curso de LIBRAS em atenção a Lei nº10436 de 24/04/2002 que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais”.
- VI. Organização de Ciclos de Estudos, workshops, Encontros Estaduais e Fóruns.
- VII. Disponibilização para técnicos e docentes e discentes o “Acervo Circulante sobre Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”.
- VIII. Organização e disponibilização do “Espaço Aberto de Estudos sobre Educação Inclusiva”, com recursos audiovisuais e bibliográficos para apoio a projetos e atividades acadêmicas voltadas para as questões de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.
- IX. Adequação arquitetônica na estrutura física do *campus* Macapá e construção dos novos *Campi* valendo-se do desenho universal de acessibilidade.
- X. Aquisição de material bibliográfico sobre a inclusão de Portadores de Necessidades Educacionais Específicas (PNEE), bem como criação e ampliação de acervo adaptado (braile, fonte ampliada, libras, “livro falado”) da biblioteca do IFAP.
- XI. Elaboração de projetos nas diversas áreas para atender às seguintes especificidades: Transtornos Globais do Desenvolvimento; deficiências físicas; deficiências intelectuais; deficiências visuais; surdos; altas habilidades e superdotados; idosos; PROEJA; diversidade sexual; indígenas; quilombolas; afrodescendentes e menores em risco social.
- XII. Implantação e disponibilização da biblioteca do “Livro Falado” para atender prioritariamente alunos cegos e de baixa visão de Instituição de Ensino de Rede Pública e Particular.
- XIII. Oferta de cursos preparatórios para os PNEE e para candidatos a exames seletivos para cursos do IFAP.
- XIV. Oferta de cursos livres e de qualificação profissional em articulação com as Unidades Especializadas do Estado e Município.

Sobre essas ações devemos destacar que o PDI sinaliza que o Instituto é responsável pela execução. Não delega a setor ou setores a incumbência da realização de tais medidas. Entendemos, então, o estabelecimento de um compromisso de todo o Instituto com a promoção e evolução da inclusão. Continua declarando que “Além disso, os PNE - Portadores de Necessidades Especiais⁸ requerem um atendimento diferenciado que possibilite não apenas

⁸ Nomeclatura registrada conforme o descrita no PDI.

seu acesso à Instituição, mas a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como audiolivros, material em LIBRAS” (PDI, 2014, p. 166).

As ações e propósitos declarados reforçam os princípios orientadores de inclusão da Instituição, que garante seu “compromisso com a inclusão e justiça social, equidade, cidadania, ética” (PDI, 2014, p.17). Há também a exposição de seu dever em incluir as minorias, dentre elas o público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, o PDI sustenta que o IFAP tem como base do Ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (PDI, 2014, p.17).

No que se refere à formação continuada, o PDI se mostra claro e comprometido com o aprimoramento de seus educadores para tornar real a inclusão, logo “o IFAP vem se estruturando de forma a instrumentalizar seus profissionais e a comunidade escolar em geral” (p. 93). Oliveira, (2007, p. 138) ratifica o valor da participação dos educadores na concretização da escola inclusiva:

A emancipação da humanidade, sua maioria construída e conquistada é a única garantia contra a barbárie, em sua forma manifesta ou em sua versão sutil. Em que pesem as limitações da escola e em que pesem os inúmeros tabus que enrodilham seus profissionais, confundindo-os e tornando-os instrumentos da confusão, que tudo homogeneiza. É ela ainda e são eles ainda a agência e os agentes de um esclarecimento, de uma desbarbarização

Se assim não forem, esses profissionais inevitavelmente se tornarão vendedores de conhecimentos (ADORNO, 2010). Costa (2007) confirma que, para o ingresso e acolhimento desse público na escola regular faz-se indispensável e improrrogável o investimento na formação do educador assim como em práticas voltadas para o combate ao preconceito que ainda ronda essas pessoas. Dessa forma, é dever da escola o cumprimento de sua missão “já exercida em outras ocasiões, quando deu suporte à burguesia para que esta formasse e consolidasse novos moldes de pensar e agir” (OLIVEIRA, 2007, p. 138).

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

A Lei nº 13.005 enfatiza a necessidade da valorização dos profissionais da educação, logo para a concretização de uma escola inclusiva, essa diretriz é decisiva. O investimento na qualificação dos servidores educadores é primordial, a fim de evitar qualquer manifestação de ranços daquela educação nos moldes excludentes que por muito tempo predominou, impossibilitando que as pessoas fossem diferentes, “submetendo-os a uma situação que cada vez mais impõe a adaptação, contrapondo-se à emancipação” (COSTA, 2005, p 80).

Além do investimento na formação de seus servidores, o IFAP oferece recursos financeiros que objetivam viabilizar a permanência do aluno em situação de vulnerabilidade, por intermédio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), disposto no Decreto nº.7.234, de 19 de julho 2010, para os estudantes regularmente matriculados há os seguintes auxílios:

- I. Auxílio Transporte - Caracteriza-se no repasse mensal de auxílio financeiro para ajudar o estudante com as despesas de transporte entre sua residência e a instituição.
- II. Auxílio Alimentação - Consiste na concessão de auxílio financeiro para a refeição diária durante o semestre/ano letivo para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

III. Auxílio Moradia - Destina-se a despesas com aluguel de imóvel quando o *campus* não dispuser de alojamento ou quando houver alojamento, que seja insuficiente para todos.

IV. Auxílio Material Didático - Caracteriza-se pela oferta de condições para aquisição de material didático conforme a necessidade do estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tem como objetivo assegurar aos estudantes que necessitam de apoio para cópias e impressões de materiais didáticos específicos do seu curso ou para atender às necessidades educacionais específicas, bem como os demais materiais de uso escolar.

V Auxílio Uniforme - Consiste no repasse anual de auxílio financeiro ao estudante para compra do uniforme padrão do IFAP (camisa, calça ou saia jeans, tênis, roupa de educação física, jaleco e agasalho). (PDI, 2014, p.169)

A seleção dos estudantes que pleiteiam o recebimento desses auxílios ocorre através de edital desde 2011. Conforme o Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, uma das áreas de atuação está no acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Garante a existência do “acesso preferencial aos Programas de Assistência Estudantil disponíveis, mediante análise socioeconômica” (PDI, 2014, p. 171). De acordo com o PDI (2014, p.169), o Programa de Assistência desenvolvido objetiva: “Contribuir com o acesso, a permanência e a saída com êxito dos estudantes, na perspectiva de garantir equidade, justiça social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho no processo formativo, na qualidade de vida família”.

Observamos, ainda, uma sinalização de que esse público pode estar incluído no Programa de Assistência da Instituição através de outros mecanismos, pois “Assistência Estudantil materializar-se-á na forma de programas, projetos, ações e serviços que envolvam a oferta de auxílios, bolsas e atendimentos especializados” (PDI, 2014, p.109).

As bolsas descritas no PDI são bolsa formação, monitoria e de pesquisa, sobre elas não existe registro no documento estudado sobre critérios que estabeleçam a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, há indicativos de que a bolsa monitoria possa ter a participação de alunos com altas habilidades e superdotação, uma vez que essa bolsa é uma atividade que contempla como monitor aqueles que possuem bom desempenho acadêmico com “o propósito principal do nivelamento será oportunizar aos alunos com dificuldades no processo Ensino-aprendizagem uma revisão de conteúdos proporcionado por meio de explicações e de atividades, a apropriação de conhecimentos esquecidos ou não aprendidos” (PDI, 2014, p.172).

A bolsa de pesquisa, por sua vez, objetiva “estimular e apoiar o desenvolvimento do pensamento científico e da iniciação à pesquisa aplicada, enquanto instrumento de complementação à formação profissional dos alunos do IFAP”. (p. 170). Essa bolsa também pode ser uma oportunidade para a construção de ações e aproximações com esse público a fim de proporcionar sua inclusão no Ensino Médio Integrado. Mesmo com essas indicações de possíveis ações para o aluno altas habilidades/superdotação - AH/SD o IFAP confirma a carência de ações para esse público.

Embora seja notório o potencial do aluno com altas habilidades/superdotação, no contexto educacional, poucas são as ações direcionadas exclusivamente para ele que por diversas vezes, sente-se desmotivado e entediado com as atividades propostas em sala de aula, com o currículo e a metodologia implementados pela escola. (FLEITH, 2006). Atender esse aluno também é papel da escola, caso contrário o aluno com altas habilidades/ superdotação poderá ter dificuldades ou não conseguirá desenvolver suas habilidades.

Uma educação democrática deve levar em consideração as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem, conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos alunos. Nesse sentido, alunos com altas habilidades/

superdotados merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, oferecendo recursos que possibilitem sua aprendizagem (FLEITH, 2006).

Ainda, no que se refere, à assistência estudantil são mencionadas ações que são solicitadas pela demanda do público-alvo da Educação Especial, mas não há indicação da execução dos serviços. Afirma-se que o aluno público-alvo da Educação Especial requer “um atendimento especial no Serviço Social, que crie bolsas diferenciadas para essas pessoas se manterem em período integral, em atividades compatíveis com a sua condição física” (PDI, 2014, p. 166). Enfatizam também a necessidade “da criação de um setor especial na biblioteca que ofereça material adaptado e atendimento especializado” (PDI, 2014, p. 166).

No PDI é apresentada a existência de atendimento especializado definido como “ações de acompanhamento biopsicossocial e pedagógico aos estudantes” (PDI, 2014, p.170). O Plano descreve o atendimento como parte das funções do assistente social e psicólogo que, segundo o documento “prestam atendimento de orientação, aconselhamento e acompanhamento a alunos e pais de alunos, os quais são encaminhados pela equipe pedagógica dos departamentos de Ensino e/ou através de demanda espontânea” (PDI, 2014, p. 171).

A Instituição oferece orientação e atendimento à saúde do estudante, a fim de prevenir doenças e promover o seu bem-estar. Para esse fim, a instituição dispõe de um médico e dois técnicos de enfermagem, que “prestam atendimento aos alunos com serviços de consulta e exames médicos, estando previsto ainda a contratação de cirurgiões dentistas e enfermeiros” (PDI, 2014, p.171). Esse atendimento, embora não mencione o público-alvo da Educação Especial pode ser um recurso utilizado.

Entendemos que essas são atividades desenvolvidas para todos os alunos, no entanto, deveria ficar claro que os programas, projetos e ações são realizados sempre observando e atendendo às necessidades dos alunos, compreendendo, portanto, suas demandas.

Declarar-se uma instituição de orientação inclusiva não é o suficiente para criar um sistema educacional inclusivo, porém a ênfase em documentos que promovam a inclusão como base para a realização das atividades da instituição colabora para a quebra de paradigmas e a mudança de atitudes segregadoras. Ainda de grande valia para uma instituição que se propõe inclusiva é conhecer e reconhecer as especificidades de seus alunos, colocando em um nível que pode colaborar para a sensibilização e mobilização de seus profissionais. Mesmo que haja lacunas na proposição da orientação inclusiva da instituição, o PDI é enfático na autoafirmação da necessidade em tornar o Instituto um lugar acessível para todos.

4.1.3 Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFAP Macapá

O PDI garante que os Institutos Federais iniciaram, por intermédio do Programa TEC NEP, extinto em 2011, um movimento mais intenso a favor da inclusão do público-alvo da Educação Especial no âmbito da Educação Profissional. De acordo com o PDI, o Programa:

Iniciou seu desafio em busca da inclusão para todos, através de ações que proporcionassem o acesso, a permanência e a saída com êxito de todo o estudante, independentemente de sua condição física, emocional, intelectual ou social. Para isso, propõe-se a disseminação de uma política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação de gestores e educadores nas escolas públicas. (PDI, 2014, p. 92).

O Programa TEC NEP afirma que para operacionalizar os Institutos em relação às práticas inclusivas, as instituições deveriam implantar os Núcleos de Apoio às Pessoas com

Necessidades Educacionais Específicas nos *campi* dos IFs. Conforme Brasil (2006), o Núcleo tem como função:

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

Conforme orientações do Programa TEC NEP, todos os IFs deveriam fazer funcionar um Núcleo de Apoio às Necessidades Específicas - NAPNE. Em 2006, a Rede Federal contava com 80 Núcleos (BRASIL, 2006). Em 2012, Esteves Neto (2014) assegura que esse número aumentou para 387 NAPNEs, atuando no atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial.

O PDI afirma que, seguindo orientação legal, o IFAP cria durante o I Encontro de Educação Inclusiva no Instituto, por meio da Portaria nº. 114, de 17 de fevereiro de 2011, o NAPNE, no *Campus* Macapá. O Núcleo, segundo a Resolução n.º 27/2015/CONSUP/IFAP, de 15 de maio de 2015, é definido como um setor de assessoramento, propositivo e consultivo, que acompanha e desenvolve ações voltadas para a educação inclusiva nos *campi* do IFAP.

A direção-geral designou uma coordenadora, que é psicóloga e que está até os dias de hoje a frente do Núcleo. A equipe foi, então, sendo constituída. Atualmente, é composta pela coordenadora e duas professoras especialistas em Educação Especial. Observa-se que o número de servidores do NAPNE parece estar muito abaixo da real necessidade para o bom desempenho das atividades desse Núcleo. Há um número reduzido de servidores e ainda a ausência de profissionais importantes, como o professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

O PDI, por sua vez, expõe uma composição do quadro efetivo dos servidores. Apresenta a necessidade da contratação de um Tradutor/Intérprete Bilíngue, número insuficiente para a demanda da instituição. Em 21 de janeiro de 2016, torna pública a realização de um concurso público para provimento de vagas em cargos técnico-administrativos. Nesse edital, mantém a necessidade de uma vaga para Tradutor/Intérprete em Língua de Sinais para o *Campus* Macapá. O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ratifica a imprescindibilidade de profissionais específicos para atender o aluno com deficiência auditiva. Assim o IFAP afirma seu dever em trabalhar com a: “Implantação de Programas e Projetos para o aprendizado da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a promoção da identidade linguística da comunidade surda” (PDI, 2014, p. 95).

Essa ação outorgada ao Núcleo de Inclusão colabora para a permanência e saída exitosa do aluno. Ainda observamos seu movimento para fora do Instituto já que pretende contribuir para o fortalecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão da pessoa com deficiência auditiva. O edital apresenta também uma vaga para Revisor de Texto – Braille

O NAPNE atende dez alunos do Ensino Médio Integrado, sete alunos matriculados no curso de Redes de Computadores, dos quais dois alunos com AH/SD, um com TGD, outro com deficiência visual, dois com deficiência física e um com deficiência auditiva e física. No curso de Edificações, está matriculado um aluno com deficiência auditiva e um aluno com TGD. Do curso de Alimentos, o NAPNE atende uma aluna com mutismo seletivo.

Os alunos são atendidos pelo NAPNE que desenvolve o atendimento educacional especializado, conforme o Decreto n.º 7.611/2011.

Seguindo as orientações do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. É oferecido suporte ao acesso, permanência e saída com êxito dos alunos com necessidades educacionais específicas, por meio da aquisição de materiais, Seleção de profissionais e implementação do Atendimento Educacional Especializado. (PDI, 2014, p.171)

De acordo com Mantoan (2010), o atendimento educacional especializado - AEE se desenvolve no turno inverso ao qual o aluno está matriculado, prioritariamente na escola comum. No IFAP, esse atendimento se faz na própria instituição. Destacamos, também, que as atividades elaboradas pelo atendimento educacional especializado - AEE diferem do que é realizado pelo professor na sala de aula comum, logo os conteúdos dos planos de atendimento educacional especializado não são os mesmos.

O professor da Educação Especial não substitui o professor da sala de aula, por isso não trabalha com reforço de aprendizagem. O AEE não foi pensado para o aluno dirimir suas dúvidas em relação ao conteúdo das disciplinas ministradas em sala de aula. Os professores da sala de aula junto com a escola em seus campos de conhecimento têm o dever de oferecer:

[...] um Ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns. Essas práticas pedagógicas são excludentes e discriminatórias, apesar de serem reconhecidas por muitos professores como ações afirmativas da escola para promover a inclusão. (MANTOAN, 2010, p. 9).

Viegas e Carneiro (2003, p.7) sustentam que os Institutos Federais devem subsidiar suas ações a partir do reconhecimento de que se vive:

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

O Instituto deve, portanto, através do NAPNE, organizar uma base de apoio que possa ajudá-lo a concretizar as ações necessárias para a efetivação de uma política de inclusão. Para isso o PDI descreve como atribuições do NAPNE e pré-requisito para as ações inclusivas do IFAP:

- I. Estabelecimento de parceria com os órgãos especializados objetivando o apoio às atividades programadas pelas Coordenações, e Diretorias para a efetivação dos cursos profissionalizantes voltados para as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas:
- II. Formalização de parcerias com empresas e Instituições Públicas governamentais e não governamentais.
- III. Captação de recursos financeiros junto às Instituições de fomento.
- IV. Organização do Banco de Dados de PNEE (alunos e servidores do IFAP).
- V. Acompanhamento dos Projetos de quebra de barreiras arquitetônicas, sob a responsabilidade dos setores competentes do IFAP.
- VI. Articulação com as Pró-Reitoria de Ensino, de Pesquisa e de Extensão de projetos, programas e atividades voltadas para os PNEE do Ifap e da comunidade externa.

- VII. Coordenação e acompanhamento do aparelhamento com material pedagógico e equipamentos específicos para a execução dos programas, projetos e atividades programadas.
- VIII. Divulgação permanente das ações desenvolvidas, valendo-se dos meios oferecidos pelo IFAP.
- IX. Implantação de Programas e Projetos para o aprendizado do BRAILLE, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação alternativas e habilidades de orientação e mobilidade, as pessoas com deficiência visual e aquelas com cegueira.
- X. Implantação de Programas e Projetos para desenvolver Tecnologias Assistivas aos deficientes físicos, aos paralisados cerebrais e a todos que delas necessitarem na Instituição. (PDI, 2014, p. 94)

Embora possua um papel de grande importância nos IFs, o NAPNE não é o único responsável por construir educação inclusiva. Rosa (2011) diz que “é um erro considerar que o NAPNE sozinho, dentro de uma instituição, dará conta de todo o trabalho inclusivo. Entretanto, via de regra, esta situação ocorre”. O autor prossegue reconhecendo que o número de Institutos que delega exclusivamente para o NAPNE a função de garantir a inclusão na Rede Federal é muito grande, acreditam, assim, estar cumprindo com suas responsabilidades e com o que vigora na lei. Uma relação inclusiva entre Educação Especial e Educação Profissional não se faz unicamente através das atuações do NAPNE. A Instituição em sua totalidade deve pensar e acreditar nessa relação. A legislação garante direitos, entretanto as atitudes humanas inclusivas garantem que esses direitos sejam realizados de maneira eficaz.

A inclusão implica prioritariamente na mudança de postura (papel dos atores da educação) no sentido de se prover espaços para utilização universal. No desenvolvimento de um produto ou ambiente, a meta e o conforto e a segurança de todos, e deve-se ter como parâmetros princípios que se apoiam em condições de desempenho. (ROSA, 2011, p.83)

Para Damasceno (2010) a exclusão é resultado de arbitrariedades impostas, em que determinado grupo é subjugado em detrimento de outro, gerando, portanto, a barbárie. O autor ainda afirma que “a lógica fundante da indústria cultural é a própria lógica da burguesia industrial, o que provocou mudanças na estrutura social e, por conseguinte, nas relações humanas”.

O indivíduo edifica-se a partir das relações humanas, indivíduo e sociedade estabeleceram uma relação de completude. Desse modo, o homem define-se como indivíduo segundo Horkheimer e Adorno (1978, p. 48, apud COSTA, 2005, p. 53) quando:

[...] no âmbito das condições sociais em que vive e antes de ter consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhante de outro. Em consequência desses papéis e em relação com os seus semelhantes, ele é o que é: filho de uma mãe, aluno de um professor, membro de uma tribo, praticante de uma profissão. Assim, essas relações não são para ele algo extrínseco, mas relações em que se determina a seu próprio respeito, como filho, aluno ou o que for. Quem quisesse prescindir desse caráter funcional da pessoa, para procurar em cada um o seu significado único e absoluto, não conseguiria chegar ao indivíduo puro, em sua singularidade indefinível, mas apenas a um ponto de referência sumamente abstrato *campus* que, por seu turno, adquiriria significado em relação ao contexto social entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade.

Dessa forma, os alunos, público-alvo da Educação Especial, devem ser reconhecidos e atendidos por toda instituição de Ensino, não podendo jamais ficar restrito a um setor, como Rosa (2011) afirma que acontece em muitos IFs. Para que a inclusão se realize esses alunos precisam se relacionar com todos e em todos os ambientes escolares. Damasceno (2010, p. 114) declara que “fundamentalmente mudar a escola é mudar a sociedade, ainda que em

escalas diferentes”. O público-alvo da Educação Especial, antes de tudo, é aluno da Instituição. Ele não é aluno do NAPNE ou da professora da Educação Especial, todos são responsáveis pela consolidação de uma escola inclusiva.

O IFAP, então, declara que buscará oferecer condições para “atender, de forma otimizada, Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, a fim de tornar profícuo este processo de Inclusão” (PDI, 2014, p.95).

4.2 Posicionamento dos Gestores: Concepções Acerca da Interface Educação Especial e Educação Profissional

Por meio das entrevistas, objetivamos conhecer/reconhecer os pensamentos e entendimentos dos gestores entrevistados quanto às concepções e ações político-pedagógicas que pautam a gestão do Instituto. As categorias estabelecidas são as mesmas desenvolvidas na análise do PDI:

- Inclusão em Educação: Políticas Públicas para o Público-Alvo da Educação Especial;
- Políticas Institucionais de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no IFAP Macapá;
- Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFAP Macapá

Destacamos que os entrevistados desempenham funções que colaboram para o delineamento da gestão do Instituto; logo, suas ações estão voltadas para o planejamento e administração, assim como também fazem a mediação entre os setores do Instituto e os encaminhamentos que acreditam pertinentes para a condução dos trabalhos desenvolvidos pelo *campus*.

Com o aumento das matrículas de um público, que outrora fora exclusivo da Educação Especial nas escolas comuns, os gestores são desafiados a trabalhar com a inclusão na educação (GLAT; PLETSCHE, 2011) e para a organização da escola a favor de um movimento que significa o aluno estar matriculado na escola realizando as atividades escolares, a partir de suas características individuais, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2002).

Para Rodrigues (2013, p. 52), essas mudanças envolvem o movimento de aceitar os (as) educandos (as) como eles (as) são, com suas características e necessidades educacionais, buscando ao mesmo tempo projetar, ajustar e desenvolver ações de forma a atendê-los (as) em suas especificidades.

No Instituto, anualmente alunos público da Educação Especial matriculam-se em seus cursos. No Ensino Médio Integrado, o número de alunos matriculados é maior do que nos outros níveis de Ensino. No ano de 2016, a Instituição recebeu os primeiros alunos com deficiência auditiva. Um deles está matriculado no 1º ano do curso de edificações, no regime de tempo integral, e ainda não usa a LIBRAS como língua materna. A família criou símbolos próprios para se comunicar com o adolescente.

Diante dessa situação, depreendemos que muito ainda deve ser feito em direção à inclusão desse e dos outros alunos, considerando suas especialidades. Destacamos o caso desse adolescente, pois o Instituto não possui intérprete de LIBRAS e o aluno ainda não a utiliza. No segundo bimestre de 2016, acadêmicos de Letras LIBRAS foram selecionados como estagiários e estão atuando no Núcleo de Inclusão do Instituto. É nesse contexto que

observamos que mudanças devem ser feitas e novas ações devem ser instauradas a fim de favorecer a inclusão e tornar real a escola para todos.

A fim de compreender os caminhos que podem colaborar para o processo de inclusão dos alunos matriculados no IFAP, caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas do Instituto no que concerne essa temática é imprescindível. A Instituição é conduzida por pessoas, seus servidores, logo devemos conhecer as concepções que trazem esses profissionais e orientam o trabalho realizado no IFAP. Dessa forma, poderemos desenvolvê-lo com mais qualidade ou ainda teremos a oportunidade de evitar descaminhos no percorrer da jornada inclusiva.

Para que alcançássemos esse objetivo realizamos entrevistas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado à Profissionalização com sete profissionais concursados que na pesquisa foram nomeados através da letra G e um número, são estes: G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7.

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

Damasceno (2010, p. 20) conceitua a educação inclusiva como “um movimento cultural inserido na dimensão social, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade”. Prossegue declarando que a educação inclusiva vem viabilizar o acesso à escola pública àqueles que foram vítimas de segregação ao longo da história educacional. Para o Ministério da Educação:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a)

Iniciamos nosso diálogo com os sujeitos da pesquisa buscando compreender a concepção que o grupo gestor tem sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

“É uma oportunidade. Em que as pessoas que estão à margem, no caso as pessoas com deficiência, têm a oportunidades de entrar numa instituição, seja ela pública e/ou privada. E ter seus direitos garantidos podendo, galgar novos patamares” (G2).

“Educação comum para todos, independente, se existe deficiência ou não. Todos na sala de aula, lógico que cada um com sua necessidade. Mas fazer com que o aluno tenha a possibilidade de ter sucesso em seu desempenho escolar”. (G4)

“Inclusão é trazer essas pessoas que tem diferentes necessidades especiais para o acesso a diferentes formas de estabelecimento, na forma de Ensino, nas suas amplitudes, ou seja, na pesquisa também, seja na extensão, então, é você incluir essas pessoas no cotidiano do Ensino”. (G6)

As compreensões descritas pelos sujeitos da pesquisa se assemelham em algum momento com Damasceno (2010) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a). Todos entendem que esse é um processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. Ressaltamos que quando falam desse público mencionam apenas a pessoa com deficiência. Essa limitação do público trazido no discurso dos entrevistados pode ser prejudicial para as ações que se implementam no Instituto, podendo levá-los a continuar a exclusão de parte do público-alvo da Educação Especial, como

os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

No que se refere ao TGD, podemos pensar que não foi identificado nas narrativas dos sujeitos entrevistados estudantes nessa condição pela possibilidade de saberem que está classificado como deficiência, como apresentado na Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que conceitua o Transtorno do Espectro Autista como uma deficiência, por isso é possível dizer que estaria dentro do discurso. AH/SD, entretanto, não se enquadra nessa inferência. Em convergência com essa ausência de parte do público-alvo da Educação Especial, também não vimos nas análises do PDI citações diretas em relação a ações direcionadas ao público com AH/SD.

Glat; Pletsch (2011) confirmam a escassez de atividades para os alunos com AH/SD, ao realizarem uma pesquisa sobre a implantação de políticas de educação inclusiva na rede pública do estado do Rio de Janeiro, a qual constatou que o trabalho voltado para alunos com altas habilidades não é expressivo, representando apenas 0,6% do total de alunos. A afirmação de G1 também nos dá a mesma percepção das respostas de G2, G4 e G5.

“Tenho, hoje, quase 20 anos de formado e todo o processo da minha graduação não tinha isso (...). Faz menos de uma década que isso está proliferando, digamos assim, que é a educação inclusiva. Colocar as pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade com as pessoas ditas normais. Na verdade, isso pra mim é cidadania. Acho que todo mundo é igual e as pessoas ditas especiais, são especiais, pois têm alguma faculdade e algum tipo de necessidade. Mas isso não nos impede de estarmos juntos, como todo mundo. É lógico que isso demanda uma estrutura que antes não era pensada. Hoje, para você ter alunos cegos, são necessários auxiliares para fazer a tradução para o braille, para preparar o material. Ter pessoas especialistas ou com formação para atuar com essas pessoas ditas especiais”. (G1)

A essa percepção devemos acrescentar que o respondente não teve em sua formação acadêmica discussões voltadas para o tema da inclusão do público-alvo da Educação Especial. Salienta que houve nos últimos anos um aumento na discussão. Como já vimos no capítulo “Tramas Histórico-Políticas”, o movimento de inclusão já vem sendo discutido há muitas décadas, podemos destacar alguns documentos que assumem como primordial a formação de uma escola democrática: no plano internacional, Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtiem (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). No Brasil, podemos destacar a Constituição do país (1988), a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dentre outros (MENDES; PLETSCHE; DE PAULA, 2012). Embora o movimento pela inclusão na educação tenha começado há muitos anos, devemos concordar que no Brasil tivemos um grande avanço não somente nas discussões como também na legislação do país, que versa sobre a garantia do direito à educação para todos.

Ainda, em se tratando do exposto por G1, podemos entender que sua fala traz características da trajetória do público-alvo da Educação Especial. Destacamos aqui a palavra “especial” utilizada para classificar o aluno. De acordo com Glat e Nogueira (2002) a palavra “especial” tem um significado de fora dos padrões, anormal. Assim, não é um vocábulo adequado para o contexto atual, que se pretende inclusivo. G7 também verbaliza conceitos distintos, como se tivessem a mesma significação: “É uma metodologia de inclusão de alunos com necessidades específicas ou necessidades especiais para dentro da sociedade. É uma forma de inserção de pessoas com algum tipo de deficiência na educação regular”. (G7)

Glat e Pletsch (2011) fazem uma distinção entre os termos inserir e incluir. Para elas, um aluno inserido em uma escola não está incluído. G7 aparenta desconhecer a significação das palavras, igualando conceitos opostos.

G3, por sua vez, apresenta compreensão distinta dos demais. Para ele, uma concepção de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva ainda não foi totalmente formada, principalmente nos IFs e seus Núcleos de Inclusão:

“Estamos vivendo um processo de discussão em relação à compreensão da educação inclusiva (...). A Educação Especial vem como prioridade dentro dos núcleos de inclusão, para um atendimento voltado para um determinado público. Um público que era da Educação Especial e que antes estava separado e depois veio a ser integrado. Hoje, há uma perspectiva de inclusão. Ele precisa de um atendimento educacional específico, porque precisa de recursos específicos para que consiga realmente continuar dentro da educação regular. Dentro dos núcleos, nos voltamos para esse público, que é o público de necessidades educacionais específicas, essa é a terminologia que usamos nos Institutos Federais. Esse público é a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação e acabamos fechando num projeto de atendimento a esse público. (...). Agora formação, sensibilização, as discussões, as pautas se ampliaram, no sentido de que a perspectiva da educação inclusiva e a perspectiva de educação para todos é que todos têm direito à escola, e que não podemos ser discriminados por nossas características individuais e diferenciadas. Isso é pauta dentro na Educação Especial, pois por muito tempo esse grupo foi separado e não conseguia evoluir dentro da educação regular, não somente pelas barreiras arquitetônicas, estruturais e educacionais, mas as barreiras atitudinais. Não conseguiam sair do campo educacional especial em escolas especiais. Precisamos de núcleos e pessoas que pensem esse grupo dentro da escola regular.” (G3)

Para o Ministério da Educação, o objetivo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a).

A partir da legislação descrita e também citada no PDI, como base no trabalho proposto pelo IFAP, está clara sua concordância com a definição do público-alvo da Educação Especial, delimitada ao atendimento da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Quanto a isso, G2 responde:

“Não vejo como restrição. Vejo como garantia de fazer valer seus direitos. Para mim, só ajuda, bem positivo. Ficou bem melhor, inclusive para os profissionais que trabalham com a Educação Especial. Assim, podem desenvolver um trabalho mais consistente”.

Quando G6 responde sobre as categorias que compõem o público-alvo da Educação Especial, repete o conceito de integração oriundo da palavra inserção *“Vejo como uma oportunidade de inseri-los (...). Vejo que quanto mais específico for, de acordo com as necessidades, melhor será, favorecendo a inclusão”.* G6 demonstra que o afinamento do público da Educação Especial poderia ser ainda maior.

G3 compreende essa definição não como delimitadora de atendimento, mas segundo ela essa aparente delimitação pode ser trabalhada de forma mais ampla, a qual a faz pensar e alcançar a equidade:

“Esse grupo precisa de um atendimento diferenciado, mas não podemos dar atendimento só para eles. Quando vamos pensar em uma estratégia, um recurso pedagógico, devemos pensá-los para turma inteira, então precisamos pensar em algo que seja para ampliar, por isso que eu disse, em termos de atendimento, eles vão precisar de um atendimento diferenciado, mas em termos de ação, precisamos ampliar nossa ação. Enquanto equipe, precisamos discutir outros públicos. A grande questão é que eu penso que não precisaria dentro da educação os núcleos. Todos os educadores deveriam saber trabalhar dentro dessa perspectiva, os próprios setores, servidores. Não precisaria se fazer necessário que alguém dissesse que isso aqui é um direito. Minha ideia de inclusão é que não precisaria investir em núcleos específicos, que a educação pensasse realmente em todos. Só existe núcleo

porque a educação não consegue abranger todos públicos que estão nela. Então, o que estamos criando são políticas de ações afirmativas, voltando-se para diversos grupos com diversos núcleos diferentes. Os educadores são pessoas que fazem a educação. Eles ainda não conseguem incorporar todos esses grupos, por isso precisam dos núcleos. No Instituto, temos só o NAPNE dentro da política de ações afirmativas. Não temos o NABES, núcleos de gêneros. Aconteceu a repartição dos grupos, pois cada um tem suas especificidades e os educadores não conseguem dar conta ou não conseguem trabalhar com isso nas suas salas. O núcleo vem como ajuda, como colaboradores para problematizar isso dentro da educação”.

Conforme as declarações acima, podemos inferir que essas distinções existem porque a educação ainda não conseguiu se voltar para todos. No IFAP isso não seria diferente, por isso a existência e manutenção do Núcleo. Toda a trajetória de exclusão ainda reflete nas atitudes que se formam nas escolas, levando a criação de leis que tentam garantir a inclusão, no entanto não são suficientes. A escola, para ser inclusiva, deve ultrapassar os obstáculos oriundos das atitudes preconceituosas que ainda tentam manter uma educação como se os alunos aprendessem da mesma forma. Costa; Damasceno (2012) garantem que o obstáculo tem sua origem na escassez de experiências inclusivas, por essa razão ainda existem tantas escolas que concebem a educação distante da vida real de seus alunos.

Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação do preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas. (DAMASCENO, 2010, p. 20).

Nesse sentido, a crítica que se faz às escolas baseia-se no planejamento de práticas pedagógicas distantes da reflexão da realidade vivida pelo aluno, nos mais diferentes âmbitos de sua vida. A escola não pode conceber, nem estabelecer objetivos para a educação sem considerar, como questionado por Damasceno (2010), as dimensões com as quais interage o aluno. A escola deve conhecer seu aluno, não apenas se aprendeu ou não determinado assunto, mas como aprendeu, os motivos que fizeram com que não aprendesse.

Em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que se afirma inclusivo “a formação deve procurar conter, além do trabalho, ou mesmo para além do trabalho, uma educação para o acolhimento de sua deficiência e o desenvolvimento de sua sensibilidade” (COSTA, 2005, p.39).

Considerando as reflexões de Costa (2005), a escola deve ter o conhecimento de informações que formam a individualidade do aluno, por isso os aspectos biológico, psicológico, social e econômico são fundamentais para o planejamento de uma escola inclusiva e para o trabalho com/em o grupo. A pessoa e suas experiências antecedem o aluno, portanto não podemos vê-los como robôs, como máquinas prontas para cumprirem comandos, como seres não pensantes, que devem ser adaptados. A adaptação, embora faça parte da educação, não deve caminhar sozinha a fim de não desvirtuar o verdadeiro objetivo da educação, a emancipação (ADORNO, 1995a).

Em relação ao objetivo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentam-se os seguintes entendimentos: “Garantir os direitos desse público, dando-lhes a oportunidade de entrar em uma instituição de Ensino, seja ela pública ou privada, podendo galgar novos patamares” (G2). “Pensar a educação para todos, independentemente de uma deficiência ou não. Todos devem estar juntos na sala de aula, lógico que cada um com sua necessidade. Deve-se fazer com que o aluno tenha a possibilidade de se desenvolver” (G4). “Trazer esse público para a escola comum. Oportunizando seu acesso ao Ensino, pesquisa e extensão” (G5). G1 assegura que a inclusão deve ser prioridade na educação porque, conforme afirma “Todos somos iguais perante a lei”.

Atualmente, o Brasil dispõe de inúmeros e importantes dispositivos legais que versam sobre a inclusão. O PDI apontou alguns desses preceitos que foram ratificados nas entrevistas realizadas. Em relação aos conceitos e objetivos dados para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, está evidente a influência dos aportes legais sobre essa temática nas narrativas dos entrevistados. G4 respondeu ser conhecedor da LDB, quando se trata de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também mencionou a Política Nacional de assistência Estudantil (PNAES).

“A própria PNAESs contempla em um de seus itens a pessoa com necessidades específicas. Diz que uma das ações do PNAES deve ser a garantia de transporte, material didático, apoio pedagógico. Outro dispõe sobre a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades específicas. Dentro do PNAES, ele se remete também ao auxílio financeiro, ainda não temos uma regulamentação pronta, mas temos um olhar além do aluno, um olhar subjetivo, ao aluno com necessidade específica. Tanto que, no questionário socioeconômico, há uma pergunta sobre esse tema. Caso o aluno afirme ter uma deficiência, deverá ser levada em conta, quando realizarmos a análise dos pedidos de auxílio financeiro. No edital não fala, mas quando vamos analisar, levamos em conta isso”. (G4)

“A lei primeira é a constituição de 1988, que já traz no seu escopo que a educação é um direito universal, assim como saúde, alimentação e habitação. Todos têm esse direito (...). Mas sempre falta algo, como o aparelhamento da escola para dar suporte a efetivação desse direito e o profissional. Um desafio a nível nacional e local. E olha que estamos fazendo. Na reforma que estamos fazendo no prédio do Instituto, iremos colocar o piso tátil e identificação das portas em braile. Colocaremos o mapa. Dar as condições mínimas para que a inclusão aconteça”. (G1)

“A Resolução número 4 prevê um Atendimento Educacional Especializado obrigatório para o Ensino básico de forma geral, que deve garantir esse atendimento para que essa pessoa consiga permanecer na instituição. O decreto 7.611 prevê atendimento e recurso para o aluno que está na instituição. Essa legislação vem nos ajudar a garantir ainda mais o direito desses meninos”. (G2)

Sobre o conhecimento das leis que fundamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda temos as respostas negativas de G5 e G7. O primeiro disse não conhecer lei sobre esse tema, e o segundo afirmou não lembrar, pois não grava número de legislações. G6 afirmou: *“Sei superficialmente, por alto. Ainda não li nenhum documento. Inclusive estou fazendo um curso. Brevemente vou estar a par dessas leis”*. G3 atribui às leis um importante significado para a realização da inclusão:

“Temos que utilizar muitas leis para fundamentar nosso trabalho, procurando respaldo da lei. Vamos nas letras da lei e mostramos para os nossos gestores quando não estamos cumprindo algumas leis e que precisamos cumprir. E isso é papel do Núcleo. Muitas vezes, muitas equipes não sabem, ou não estão cumprindo a lei. Precisamos evidenciar isso e mostrar quais são os caminhos, usamos os decretos 7711. Usamos a lei voltada para as libras, a política da ação inclusiva, usamos a NBR de acessibilidades, as leis de acessibilidade de todos os espaços. Usamos uma série de legislações, dependendo de quais demandas nós temos. A LDB, quando é preciso. Vamos pegando essa legislação para nos fundamentar. Agora temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é mais recente. Temos também a Lei do Autismo. Existe uma questão, para mim, que é muito grande: as pessoas dizem que as leis existem, mas não são cumpridas. Só que a minha pergunta é quem é que tem que cumprir a lei? Não são as pessoas? Existem pessoas que não conhecem, por isso não reivindicam essa lei. A lei existe para ser cumprida, mas a pessoas têm a responsabilidade de reivindicar essa lei, para que ela seja cumprida. Que pessoas? As pessoas que estão envolvidas. Os cidadãos. Esse é o processo de

cidadania. É ter a responsabilidade de saber que você precisa solicitar que a lei seja cumprida”.

G3 também declara o caráter imprescindível do conhecimento e cumprimento das leis, pois isso contribui para o processo de consolidação da escola inclusiva, mas, para tanto, deve-se conhecê-las e buscar a garantia de seu cumprimento. Condição de alguns dos gestores entrevistados.

“Já tivemos alunos que foram ao Ministério Público, quando se sentiram prejudicados, não somos contra isso. O Ministério Público é um agente que deve fazer com que a lei seja cumprida. Precisamos que a lei seja cumprida. A lei está no papel e não é para estar no papel, é para ser cumprida”.

Essa declaração retrata a responsabilidade de todos, servidores, alunos e comunidade, na democratização da escola e na inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado à Profissionalização. Este é um movimento que deve ser partilhado pela sociedade, não podendo estar atrelado a poucas pessoas, ou na escola, a somente um setor.

4.2.2 Políticas Institucionais de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial no IFAP Macapá

Quando se debate a inclusão na Educação Profissional, imediatamente vem à mente seu objetivo inicial, “dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no Ensino industrial” (MOURA, 2012, p.48). No Brasil do início do século XIX, esse fim se confirmou, pois Dom João VI inaugurou as escolas de ofícios, destinadas a ensinar trabalhos manuais e artesanais às pessoas mais pobres, órfãos e desvalidos da sorte (GOMES, 2013), instituições referência para iniciativas posteriores, no que se refere ao Ensino de uma profissão, tornando, assim, formal o Ensino profissional.

De acordo com Gallindo (2013), nessa época, existia uma rejeição em relação ao trabalho manual, por essa razão juízes determinavam o aprendizado compulsório de atividades rejeitadas pela maioria das pessoas, no entanto tarefas necessárias para a sociedade. Crianças e jovens sem escolha, como órfãos, abandonados e desvalidos eram encaminhados para locais onde deveriam aprender e trabalhar como artífices.

A Educação Profissional proposta pelas instituições de hoje ganha uma nova configuração, que vai além do aprendizado técnico de uma atividade laboral. Tem-se como alicerce a ideia de que se deve enfrentar a estrutura dualista destinada aos trabalhadores (MOURA, 2012, p. 110). Dessa maneira, apresenta-se o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, na modalidade integrada como proposta que almeja superar a concepção:

[...] liberal-meritocrático de que nas mãos dos trabalhadores encontrava-se a liberdade de escolha de sua formação: uma ‘mais condensada’, técnica (como o saber-fazer como tônica nos processos de didatização em sala de aula), objetivando, em tese, o imediato exercício no trabalho remunerado; outra ‘mais propedêutica’, voltada para o ingresso no curso superior. (MOURA, 2012, p. 110)

Tem-se uma formatação de Ensino distinta da Educação Profissional clássica, que separava o aprendizado técnico do propedêutico. Uma Educação Profissional que almeja articular saberes que outrora eram concebidos separadamente. “Tratar-se-ia de um posicionamento político que tomaria a educação pela categoria dialética da totalidade” (MOURA, 2012, p. 111). Portanto, não estaria sendo pensada para um fim somente, o exercício de um ofício, mas para o indivíduo que pela sua natureza, forma e transforma seu universo. Os gestores posicionaram-se favoráveis à inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:

“Acho que é uma proposta interessante. Ele vem para o Ensino Médio profissionalizante, que é uma proposta de criar cidadãos e alunos. Volta-se para cidadãos. Esses meninos entram no Ensino Médio muito jovem, a instituição vem e oportuniza a formação de profissionais, gerando um senso maior de responsabilidade pra eles, podendo gerar autonomia e independência maior. Muitos deles adolescentes, que têm algum tipo de deficiência, transtornos e altas habilidades, ainda são muito protegidos pela família. O Ensino Médio profissionalizante traz aspectos diferenciadores de um Ensino Médio comum, então o que é isso? É a defesa de uma ideia de pessoas mais autônomas, mais independentes que saiam daqui, com a possibilidade de serem profissionais, entrarem no mercado de trabalho. Assim, conseguem concluir seu curso mais independentes. Desde que tenham os recursos necessários”. (G3)

Fica claro na fala de G3 uma concepção distinta de Educação Profissional, não mais aquela que se volta apenas para o mercado de trabalho. Esse gestor posiciona-se fundamentado em uma educação que entende o aluno na sua totalidade, não mais como ser humano fragmentado. Nesse sentido, afirma que um dos objetivos dessa educação é a formação de cidadãos. Conceito que concorda com o exposto no PDI da instituição.

Entretanto, ainda se pode notar a força da antiga Educação Profissional, ao contrário do que afirma o documento que orienta as concepções e atividades institucionais do IFAP contrapõe-se a rigidez do modelo taylorista que “Nesse processo, ocorre a separação extrema entre concepção e execução das tarefas; o trabalhador, por sua vez, perde suas qualificações, incorporadas à máquina” (GOMES, 2013, p. 70), não havia o compromisso com a aproximação do trabalhador e o conhecimento para além das práticas operacionais. Quando se pergunta se existem maiores desafios, quando se trata da inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, obtivemos, dentre outras, a resposta:

“Acredito que sim. Na verdade, tem um grau de dificuldade maior, pois estamos preparando meninos técnicos. Que vão futuramente para o mercado de trabalho. Não que os outros não vão. (...) Mas é que, além do núcleo comum, que são as disciplinas base, ainda tem que dar conta das disciplinas técnicas, e estágios para esses meninos. Ou seja, uma gama de atividades que o Ensino técnico oferta, também ele precisa dar conta disso”. (G2)

Nessa fala depreendemos uma ênfase na importância da técnica e na dificuldade no processo de Ensino-aprendizagem dessa técnica para a educação dos alunos, no entanto há de se pensar que “os homens se inclinam a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995a, p.132). A técnica é produto do homem, por isso está para servi-lo, o contrário torna-se impróprio, aprisionando-o. Por isso mesmo em uma instituição que ofereça Ensino técnico não deve ser objetivo primeiro.

Na verbalização de G5, observamos um vocabulário que denota a história de exclusão do público alvo da Educação Especial, pois quando se verbaliza a palavra integrar se sabe que significa não incluir. Tem-se uma pseudoinclusão que obrigava o aluno a se moldar conforme as necessidades da escola. *“É um desafio, mas vejo que conseguimos atender essa demanda que chega ao Instituto, de integrar esses alunos ao nível médio (...) dentro do contexto da escola profissionalizante.”*

A história da Educação Especial está dividida em três momentos de concepções distintas. São eles: institucionalização, integração e inclusão. Atualmente o Brasil afirma que a educação brasileira fundamenta-se em princípios inclusivos (BRASIL, 2008a), no entanto, a partir das narrativas, como de G5, levantamos a hipótese de que é possível a confusão de ideias que se voltam para a integração e para a inclusão no mesmo espaço educacional.

“Hoje nos encontros que o NAPNE faz, ele traz não só a família dos nossos alunos que têm deficiência, mas traz todos os outros pais, para que haja uma maior integração escola, família e comunidade. Na minha concepção, a escola não educa, ela instrui. É a família que educa. Se você juntar educação com instrução, o resultado é mais positivo”. (G1)

A fala de G1 reitera a concepção de não distinção de palavras significativas para a história da Educação Especial e da inclusão do seu público: *“Falo quanto à minha gestão. É uma recomendação da nossa gestão, de que se a família não participar, não tem integração, não tem inclusão”*. Não podemos confundir momentos, que embora ainda não estejam totalmente superados, pretende-se deixá-los para trás, como uma lembrança ruim, que não deve ser esquecida, para que, assim, não volte a se repetir. Nesse caso, falamos da integração, que já deveria ter sido uma fase ultrapassada. Servidores que exercem papéis tão importantes em uma Instituição de Ensino não deveriam cometer erros que podem tornar seu discurso incoerente, visto que todos os entrevistados, sem exceção, afirmam acreditar e trabalhar para a consolidação da inclusão.

Sobre as ações desenvolvidas pelo IFAP, G7 indica a prática de um trabalho em equipe dentro da Instituição em que os setores colaboram entre si para a efetivação de ações que visam à inclusão do público-alvo da Educação Especial:

“O NAPNE encaminha para o pedagógico e a coordenação encaminha para os docentes, folhetos, explicando cada deficiência, e como proceder pedagogicamente, desenvolvendo as potencialidades dos alunos. São vários mecanismos de acompanhamento dos alunos, acompanhamento dos professores. Há o acompanhamento do NAPNE, dos técnicos, também do Núcleo Pedagógico, acompanhamento psicológico, de assistente social e de técnicos de assuntos educacionais. Todo mundo acaba se envolvendo nessa causa. Tudo que detectamos passa por um estudo, estudo de caso. A partir daí, os setores desenvolvem as ações que lhes competem”.

Essa narrativa é confirmada na no enunciado de G1, segundo ele o grupo gestor orienta que o IFAP, como um todo, trabalhe para a inclusão:

“A escola como um todo, ela tem que ter essa preocupação. Mas é mais fácil ficar cada um no seu canto, do que todos se envolverem. Mas a orientação é que todos os setores participem. O próprio DAES que é o Departamento de Assistência Estudantil é um ganho na instituição, antes era a CAE, e hoje é um departamento formado por psicólogos, assistentes sociais e técnicos em assuntos educacionais. Então, isso foi um ganho, isso veio para mostrar que a assistência está na inclusão. E só passou a ser departamento, em outubro de 2014. Um grupo de profissionais que ficou 04 anos sem a devida representatividade, digamos assim. Hoje já tem uma representatividade na gestão. E a orientação é compartilhada”

G3 não apresenta indicativos de que exista como padrão da Instituição o desenvolvimento de trabalhos em parceria com o NAPNE. O que podemos entender é que existem iniciativas isoladas de parceria entre setores e/ou iniciativas isoladas de setores e/ou servidores em relação à inclusão:

“No instituto temos o processo de cotas no processo seletivo, que é do Ensino Médio, temos cotas específicas para pessoas com deficiência, elas já existem, não vieram por lei. Do Instituto, a própria criação do NAPNE, a própria criação do núcleo já é um pensamento do Instituto. Agora que temos alguns avanços nos projetos arquitetônicos, mas não todos, temos uma acessibilidade parcial, em que precisam ser feitas algumas adequações, as quais já estão no planejamento de 2016 para esse prédio. A política federal está voltada para inclusão. As novas plantas para os novos institutos já vem com a planta de acessibilidade, o que ocorreu no

nosso Instituto, não acontecerá nos outros Institutos e nos novos prédios. Eles já virão pensados com acessibilidade, piso tátil, tudo que precisa ser feito para que todos aos alunos tenham acesso. Há, no Ensino Superior do Instituto, a inclusão de disciplinas específicas a inclusão, na matriz curricular dos cursos superiores. Alguns setores, como coordenação de assistência estudantil, realizam ações voltadas para sensibilização dos alunos, para uma educação para todos. Não é uma ação do NAPNE, mas ação da coordenação (...). E ações de alguns professores, só que são ações mais particulares que dependem das pessoas. Não é uma política institucional, são professores que se voltam a pensar a diversidade humana, questão de gêneros nos seus conteúdos e trabalham com os alunos”.

G3 apresenta uma carência de ações inclusivas do IFAP, elaboradas e executadas de modo colaborativo entre os setores e servidores do Instituto. Parece que as ações oriundas de outros setores ou de profissionais que não estão lotados no NAPNE ocorrem de forma esporádica e/ou insuficiente. Quando perguntados sobre os desafios da Inclusão foi mencionada a escassez de profissionais qualificados:

“Precisamos de profissionais para fazer tradução de braille, profissionais para acompanhar o aluno surdo, intérprete. Faltam pessoas capacitadas para atuar. Vaga tem, espaço tem. O que falta é mão de obra capacitada. São muitos poucos profissionais, principalmente professores com formação específica para esse tema” (G1).

“Porque infelizmente mesmo com toda essa legislação que temos para garantir os direitos deles, ainda, assim, é muito difícil conseguir manter de fato e fazer acontecer essa lei em sala de aula. Até mesmo na instituição. Não necessariamente no nosso caso, porque aqui a gente briga mesmo. Mas, às vezes, tem a questão da resistência, resistência do professor. É um desafio a ser superado, com certeza, já superamos bastante, porém, precisamos avançar mais e mais”. (G2)

“Um grande desafio é capacitar. Então, eu como coordenador dos cursos técnicos, vejo que o grande desafio é conseguir capacitar esses professores que ainda não têm conhecimento ou têm um conhecimento superficial (...). Então, a coordenação tem essa oportunidade de inserir essa grande quantidade de professores. A oportunidade de buscar junto com o NAPNE, que é o setor responsável (...). Um dos grandes desafios é tentar inserir esses alunos. Os professores da área técnica, dentro de sua realidade, tentam inserir esses alunos. Acredito que seja um dos grandes desafios. Acredito que alguns professores têm conseguido alcançar esses objetivos.”. (G6)

De acordo com Adorno (1995a, p. 119), é urgente “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação (...) a barbárie continuará existindo, enquanto continuarem persistindo no que têm de fundamental as condições que geraram esta regressão”. A falta de conhecimento pode levar a uma repetição da barbárie já acontecida. Escola e educadores possuem a obrigação de buscar o conhecimento necessário para sua função. Entre eles, estão conhecimentos voltados para o processo de Inclusão. Não é uma escolha, é um compromisso que esses profissionais assumem ao escolher a educação como trabalho.

Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995a, 121).

Os educadores podem por ignorância e/ou falta de reflexão cometer atos bárbaros que acreditamos já estarem ficando no passado, falamos aqui da Segregação e Integração, fases da

história do público da Educação Especial que os obrigou a frequentar as classes especiais, como se não tivessem capacidades para estar junto nas classes regulares. Dessa forma, assim como a educação é para a emancipação, seus profissionais devem ser autônomos. Caso contrário, a única formação possível será a reprodução. Em vista disso, segundo Damasceno (2010, p. 21):

A formação possível, sob a lógica capitalista burguesa, não dota os indivíduos do domínio do conhecimento e da capacidade de reflexão, uma vez que torna a escola instrumento da indústria cultural e assume, inclusive, a responsabilidade pela disseminação dos ideais totalitários capitalistas”.

Para G7, os desafios estão centrados na falta de conhecimento sobre o assunto. Concepção comprovada na fala da maioria dos gestores. O servidor enfatiza o seu conhecimento insuficiente em relação à inclusão “(...) *deveria ser muito mais conhecedora, apropriada do assunto com relação ao atendimento*”. Por isso a urgência nas formações para os servidores a fim de que mudanças sejam realizadas no que concerne a fala de G3, os desafios estão centrados na barreira atitudinal:

“Nossa maior barreira é a atitudinal. É a maior barreira. Precisamos superá-la. Não é a barreira arquitetônica. As pessoas pensam em acessibilidade, elas pensam em rampa. Isso já é uma barreira atitudinal, como se dá acesso às pessoas fosse construir rampas. As pessoas precisam de mais informações. O conhecimento abre a visão das pessoas, conhecimento real, conhecimento de imersão, de inserção, não um conhecimento superficial. O conhecimento abre a possibilidade de ação das pessoas. Assim, se eu sou um arquiteto ou engenheiro e conheço a discussão voltada para pessoa com necessidades específicas, pensarei em todos os recursos de acessibilidade arquitetônica. Não é falta de rampa, é falta de quem pense ela. Nossa grande barreira é a barreira atitudinal, não pensamos os espaços para acesso de todos e que vamos precisar usar estratégias diferentes para que as pessoas tenham acesso. Precisamos mudar a atitude das pessoas para com esse público, que não seja mais de pena e que não seja de coitado, porque eles são pessoas independentes e autônomas desde que o espaço permita isso. Não estou falando só do espaço físico, dos espaços de convivências com os outros. A grande barreira está nas atitudes das pessoas”.

G2 também aborda a falta de acessibilidade arquitetônica do Instituto:

“Arquiteticamente, ainda não está bem estruturado. Hoje nós temos apenas as plataformas de elevação aqui na Instituição e isso não é garantia total, até porque, no nosso Estado, temos um grande problema com energia elétrica. Quando falta energia as plataformas não funcionam, e se não temos rampa, nossos alunos ficam impedidos, pois as aulas ficam no piso superior. Por exemplo, meu aluno que tem dificuldade de locomoção fica impedido, não consegue subir as escadas, cadeirante, aí vou precisar de pessoas para carregar. Isso se tiver alguém que se disponibilize. O IFAP ainda não está bem estruturalmente, mas a gestão já está com projetos para a reforma do prédio, para torná-lo mais acessível. A questão da pessoa com cegueira, não temos o piso tátil, que poderia contribuir, mas a gestão está trabalhando isso. Somos contemplados com os banheiros. Hoje, a maior dificuldade é o acesso às salas, hoje na instituição, pois só temos os elevadores. Com a rampa, com energia e sem energia, com sol ou chuva, os alunos conseguem ter acesso às salas de aulas”.

O PDI, quando descreve o cenário da população brasileira com deficiência, destaca que “a acessibilidade tornou-se o ditame principal nas relações da sociedade para com estes cidadãos” (PDI, 2014, p.89). Ainda admite que a realidade está muito aquém das necessidades desse público em relação ao acesso a uma Educação Profissional Inclusiva de qualidade.

Em 2012, o prédio do IFAP foi ocupado com a obra ainda não finalizada. Antes, o Instituto funcionava em espaços cedidos pelo Governo do Estado. De acordo com Macedo (2014), os gestores e demais servidores decidiram ocupá-lo, sem a entrega oficial da obra.

O espaço de 57.448 metros é composto por 24 salas tradicionais, um auditório, 04 laboratórios de Informática, um bloco de laboratório de Edificações e Mineração, setes laboratórios de Química, um laboratório de Física, um laboratório de Matemática, um Laboratório de Biologia e o Ginásio de Desporto e Lazer (MACEDO, 2014, p. 58).

Um dos grandes desafios à inclusão do público-alvo da Educação Especial no Instituto está na acessibilidade arquitetônica. Como mencionado por G2, o prédio possui elevadores que com grande frequência apresentam defeito, fazendo-se necessário chamar técnicos para a resolução dos problemas que apresentam essa via de acesso às salas. O IFAP não possui rampas, não possui piso tátil no prédio principal, onde funcionam os setores e as salas de aula.

O ginásio da Instituição localiza-se atrás do prédio principal. Para se chegar até lá as dificuldades são muitas, pois não foi construído um acesso para esse espaço. Os alunos dão a volta pelas laterais da Instituição, esquerda ou direita. Ao redor do IFAP existe uma estreita calçada que circunda o prédio. Sobre essa falta acesso ao ginásio, G5 afirma que *“Existe uma dificuldade na passagem entre o prédio principal e o ginásio. Já existe um projeto de acessibilidade. Que vai se estender até o prédio ao ginásio (...). Como ainda não foi feito. Os alunos usam o auxílio dos colegas, com a colaboração do colega”*.

Embora o IFAP seja uma Instituição de Ensino recente no Estado, demandas são urgentes quando se trata de inclusão. A acessibilidade arquitetônica é uma delas. Para um adolescente pode ser muito constrangedor ter que ser carregado por um colega, servidor ou familiar a fim de chegar a sua sala de aula. Logo, soluções devem ser pensadas de forma emergencial.

Vimos que ainda há muito que ser feito, quando se trata da inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional. No IFAP, para a maioria dos gestores, essa é uma realidade. Porém, percebem na condução dos trabalhos um conceito inclusivo: *“O IFAP se fundamenta em uma orientação inclusiva. Não haveria sentido se fosse o contrário. Talvez não seja inclusiva na sua totalidade” (G1)*.

“Evidente que ainda existem lacunas, mas que já foram bastante trabalhadas”. Semana passada recebemos a visita da reitora no campus, com a qual tivemos uma reunião junto com o NAPNE. Para nós, foi gratificante, pois ela pediu que fizéssemos um trabalho de sensibilização nos outros campi. (...) precisamos trabalhar mais nas barreiras atitudinais sim. Contudo, considero que ele é um campus inclusivo” (G2).

“Estamos construindo uma perspectiva inclusiva, mesmo com todos os entraves, com todas as dificuldades, com todos os desafios, com todas as pessoas que pensam diferente disso. Mas acredito que haja uma perspectiva. Precisamos trabalhar muito para que seja inclusivo” (G3).

“Ainda não. Devido a poucos servidores, não conseguimos fazer efetivamente esse trabalho de inclusão dos alunos. Existe a orientação inclusiva, o próprio NAPNE faz esse trabalho de orientação, porém ainda não com todos”. (G4)

“Considero o IFAP uma instituição de orientação inclusiva. Pelo que eu acompanho, acredito que sim. Pautada nas ações tanto do NAPNE quanto das direções e dos departamentos. Quando pensamos em todas as ações desenvolvidas aqui de sempre incluir esses alunos nas nossas ações, é possível ver essa orientação”. (G5)

“Vejo um funcionário com deficiência visual, vejo que ele trabalha de uma forma muito ativa e muito positiva, acredito que o Instituto tem buscado e tido resultados positivos em relação (...) à inclusão”. (G6)

Mesmo relatando dificuldades no que se refere à inclusão na educação, os gestores afirmam acreditar e realizar ações para a concretização de uma escola para todas as pessoas. Fica explícito também que conhecem muitas de suas carências, fato que contribui para a busca de soluções adequadas para a realização de uma escola nova, que almeja que a exclusão não faça parte do contexto escolar.

4.2.3 Inclusão do Público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional: Papel do NAPNE no IFAP Macapá

Sobre as impressões e avaliações dos sujeitos da pesquisa no que se refere ao papel do Núcleo de Inclusão do *campus* Macapá os entrevistados acreditam que o trabalho desenvolvido pelo NAPNE apresenta-se em meio a grandes desafios. G2 afirma que os maiores desafios estão na forma como as pessoas compreendem a responsabilidade pela inclusão.

“A responsabilidade pela inclusão não é apenas do NAPNE. A reponsabilidade é minha enquanto professora, enquanto ser humano. A maior dificuldade que enfrentamos está nas atitudes das pessoas. Mesmo com todo embasamento legal ainda existem essas barreiras”.

Para Damasceno (2010), as atitudes autoritárias de pessoas sobre outras ou sobre grupos, geram a exclusão social característica de conceitos como o fascismo e o nazismo, que criaram modelos humanos, os quais não podem ser questionados, resultando no aparecimento de obstáculos para a convivência e o aprendizado harmônico entre as pessoas. Quando em *Dialética do Esclarecimento sobre a Indústria Cultural* Horkheimer & Adorno (1985, p.114-115) escrevem:

Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. [...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imitaria métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.

Evidenciam que essa exclusão desenha-se através da construção de uma falsa necessidade dos indivíduos, ou seja, produz no homem moderno o entendimento de que todos necessitam das mesmas respostas, visto que demandariam as mesmas soluções, por isso a produção em massa seria adequada e justificada na sociedade em que vivemos.

Por conta dessa ideia que ainda se propaga entre nós, o indivíduo que tem a coragem de pedir e de expor necessidades diversas pode, como afirma G2, sofrer discriminação, com atitudes preconceituosas. Para Crochík (1997, p. 13) “(...) é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito”.

Outro desafio para o NAPNE apresentado por alguns entrevistados está na carência de servidores. Este ambiente possui uma coordenadora, que é psicóloga e que também realiza atividades voltadas para sua profissão, bem como há um assistente administrativo. As duas professoras da Educação Especial, que também, realizam atendimento ao público-alvo da Educação Especial, não estão lotadas no NAPNE. De acordo com G2, “*Não existe um número de servidores suficiente para atender o público-alvo da Educação Especial*”, G5 e G6 afirmaram não saber precisar se existe ou não uma necessidade de mais profissionais atuando no Núcleo de Inclusão:

“É necessário fazer um levantamento de quantos alunos eu tenho e quantos profissionais eu tenho atuando. É muito relativo, porque temos as entradas anuais,

no caso do integrado. Pois, não temos uma relação de quantos especiais irão entrar. Então, é muito subjetivo assim dizer se tem ou não tem essa quantidade de profissionais”. (G5)

“Não posso lhe afirmar com certa profundidade. Pois não conheço a profundidade e quantidade de profissionais que tem no NAPNE. Mas acredito que pela realidade do instituto, seria de bom proveito ter mais servidores nessa educação inclusiva”. (G6)

G3 falou sobre a constituição de uma equipe ideal:

“Ainda não chegamos ao que está proposto. Fizemos uma regulamentação no finalzinho de 2014. Colocamos que precisávamos ter uma estrutura, temos três professores de Educação Especial, uma está como diretora de Ensino, então sua carga horária é reduzida, pois tem funções de gestão, temos uma assistente administrativa, que é a Graça. Hoje temos a coordenadora que sou eu, contamos com cinco pessoas no NAPNE para as atividades, no entanto, estão cedidas para direção de Ensino, pois estão substituindo servidores. Seria ideal, pelo menos, um intérprete em libras para os alunos surdos, revisor de braille para os alunos cegos, (...) um pedagogo e um técnico de assuntos educacionais para ajudarem, mais psicólogos na instituição. Não, necessariamente, precisa estar no NAPNE, mas precisamos da possibilidade de colaboração. Eu sou psicóloga, mas também sou gestora. A pedagoga e o técnico em assuntos educacionais podem ajudar”.

A respeito de uma possível escassez de profissionais no NAPNE, G1 afirma que *“Hoje a realidade do Instituto é carência de profissionais. Mas o Instituto está realizando concurso público para suprir essa carência de profissionais. Provavelmente, no primeiro semestre já tenhamos esses servidores para desenvolver essas atividades”.*

G7 trouxe, além de sua impressão da insuficiência do número de servidores no NAPNE, uma impressão diferente em relação aos desafios do NAPNE. Para o gestor, há uma dificuldade no diálogo com o Núcleo.

“Acho que são poucos técnicos no NAPNE. Gostaria que fossem mais divulgados os horários de atendimento individualizado e que os pedagogos pudessem participar em algum momento para verificar como é que o NAPNE realiza esse atendimento individualizado. Entendo que talvez falte sermos convidados para participar desses momentos de atendimento individualizado. Já fomos convidados para participar de ações que envolviam situações problemas, agora queríamos participar do outro lado, do lado bom da história. Para ver como é, como ocorre. Para compreendermos mais e, assim orientarmos mais os professores. Ainda falta, e, principalmente, aqui, no pedagógico ter mais divulgação sobre os horários que os alunos são atendidos individualmente”.

G7 revela um ruído no diálogo com o NAPNE, situação que traz perdas não só para o Núcleo, mas para o Instituto de modo geral, que deveria contar com o trabalho de todos para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no EMI à profissionalização. G7 não falou se faz ou como faz para um diálogo mais eficaz com o NAPNE. Compreensão reiterada por G4:

“Temos profissionais capacitados, temos psicólogo, assistente social, técnico em assuntos educacionais que podem e devem estar trabalhando com esses alunos, seja ele na questão de adaptação ou de inclusão em na sala de aula. O assistente social buscando falar com as famílias sobre as questões sociais dos alunos. Quando pensamos em assistência estudantil, pelo menos aqui pensamos logo na questão financeira. Sabemos que a assistência vai além. O NAPNE está fazendo um trabalho muito separado, esta recebendo muita demanda, pois temos muitos alunos, está trabalhando sozinho. Isso não deveria acontecer. Era para realmente nossa equipe estar trabalhando junto com o NAPNE, estar trabalhando com eles, buscando a permanência e o sucesso destes alunos. (...) Acredito que temos muito para ajudar em relação a isso”.

As falas de G7 e G4 devem ser ressaltadas com o intuito de que se reflita sobre a visão do NAPNE e dos demais setores, em relação ao trabalho com o público-alvo da Educação Especial no Instituto, pois se há uma centralização por parte do NAPNE em relação ao atendimento desse público, faz-se oportuno avaliar a condução estabelecida pelo Núcleo e pela Instituição, através de seu grupo gestor. Mesmo que a concepção de inclusão relatada seja a realidade do IFAP, o Instituto deve ter clareza a respeito da função que cabe aos setores e a cada um dos servidores no que se refere à inclusão do aluno. A inclusão do público-alvo da Educação Especial é um tema atual, que deve ser instituído imediatamente; logo, não há tempo para que profissionais da educação afastem-se ou deleguem a outros sua tarefa ou ainda tomem somente para si a responsabilidade pela inclusão. Sobre a possível insuficiência do número de servidores voltado para o atendimento do público-alvo da Educação Especial se comprovadas as falas de G7 e G4 a gestão pode orientar os setores e servidores quanto a condução e o papel de cada um diante do processo inclusivo do aluno.

Quando perguntado sobre os desafios que o NAPNE enfrenta G6 declarou:

“Conseguir integrar esses alunos de uma forma não muito específica e sim de inseri-los como se eles fossem um aluno normal. (...) Desafio seria superar o preconceito. Apesar de eles terem algumas necessidades, eles são normais, apesar da deficiência. Desconhecimento de alguns, dos próprios alunos, (...) da comunidade em si”.

A declaração de G6 revela confusão em relação ao seu conhecimento frente ao assunto inclusão, misturando em sua fala vocábulos e discursos da integração e da inclusão. Tal fato já foi evidenciado em narrativas de outros entrevistados. Demonstra também a dicotomia que marcou esse público: normal ou anormal. G6 traz para a discussão o conceito de normalidade, afirmando ora que o público estudado nessa pesquisa não é normal, ora afirmando sua normalidade. Sua fala leva para o modelo clínico-terapêutico, que categorizava os alunos em normal ou não, e já foi considerado modelo de educação para o público-alvo da Educação Especial. Essa compreensão desse público pode trazer atrasos para a inclusão na educação, devido a sua não cientificidade e ao preconceito.

Estruturava-se, nesse momento, uma política nacional de atenção ao indivíduo ‘excepcional’, em termos de políticas públicas em âmbito nacional. Mas, como uma política predominantemente centrada na concepção de deficiência como impedimento, negando as potencialidades/capacidades do indivíduo, caracterizando a deficiência como obstáculo, pautada nas concepções de normalidade e anormalidade (Damasceno, 2010, p.59).

Esse discurso traz para a inclusão desses alunos outro desafio, a carência de conhecimento de muitos profissionais da educação frente ao tema e ainda a forte influência do senso comum presente na fala de profissionais. O conhecimento oriundo do senso comum deve ser valorizado em nossa sociedade, no entanto não deverá ser o guia de um profissional da educação, diante da condução de um assunto que não permite que seja trilhado pelo caminho do não científico.

No tocante às ações do NAPNE, os entrevistados mostraram em algum momento ter ciência ou participar de alguma ação desenvolvida pelo Núcleo. Segundo G3, as ações começam a ser articuladas antes do início do ano letivo.

“Depende da frente de ação, se a gente vai falar em conhecimento, temos uma ação que é simples, mas extremamente importante, a identificação desde o início do ano, a partir do processo seletivo, de quem são os alunos com necessidades específicas. Essa identificação inicial é primordial, e vi que não é feita em muitos lugares, porque como o professor pode pensar seu planejamento para o ano e pode pensar

flexibilidade curricular, recurso, estratégias, matérias, mas para isso ele deverá saber terá em sua sala, terá um aluno com necessidade educacional específica. Ele ira fazer um planejamento genérico. Então a primeira coisa que inclusive é responsabilidade nossa, é fazer esse levantamento (...). Eu preciso que os professores, os setores e a coordenação pedagógica saibam que terão alunos com necessidades educacionais específicas, e que vão precisar fazer um trabalho voltado para esses alunos. Então é uma ação que na verdade não é simples (...) Somos uma equipe técnica e se tivermos a possibilidade de assessorar os professores, para que eles desenvolvam melhor seu trabalho, estamos um passo a frente, então isso é de fundamental importância”.

G2 afirma que as ações se iniciam ainda no processo seletivo para candidatos às vagas no Ensino Médio Integrado, possibilitando o apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial que irão realizar a prova de seleção, também faz referência à participação do NAPNE na semana pedagógica:

“Ações voltadas na semana pedagógica são de extrema importância. As atividades de sensibilização que o NAPNE desenvolve aos alunos na sala de aula também. Não basta trabalhar o professor é preciso trabalhar o colega, o aluno para saber aceitar o outro com as suas diferenças, pois ninguém é igual a ninguém. É preciso trabalhar com o colega que vai conviver com ele (público-alvo da Educação Especial) todo dia. (...) As ações que o NAPNE desenvolve junto à gestão, a questão de ter as professoras de Educação Especial, capacitadas para trabalhar com isso é um diferencial. Já visitei vários outros Institutos, que não foram poucos. Ainda não vi professores da Educação Especial desenvolvendo o trabalho que se desenvolve aqui. Quem acaba desenvolvendo esse trabalho é a Coordenação de Apoio ao Estudante formada por psicólogos, pedagogos, técnicos de assuntos educacionais. Em dois campi que eu fui, havia professoras de libras que às vezes desenvolviam atividades com o NAPNE. Hoje vejo que o nosso campus está muito bem estruturado. (...) Nós desenvolvemos essas ações antes desses alunos entrarem na instituição. De que forma? Garantindo profissionais para atuarem no processo seletivo para garantir que o aluno consiga fazer a prova, em questão de interprete de libras, prova ampliada, enfim. Já trabalhamos com isso antecipadamente (...). As pessoas que se declaram público da Educação Especial podem entrar pelas cotas. Depois, é feito todo um trabalho do NAPNE em conjunto com as coordenações e com os professores, as coordenações de cursos e coordenação pedagógica, que está ligado direto. Nas semanas pedagógicas, o NAPNE sempre tem um momento para passar todas as informações de como o professor pode trabalhar com esse aluno. Esse setor sempre está a disposição”.

G5 fala sobre o papel articulador do NAPNE na relação docente-discente:

“São ações interessantes, principalmente porque o NAPNE sempre tenta manter a relação docente e discente. Isso é de extrema importância, pois na sala de aula o docente convive com esse aluno e o NAPNE busca dar aquela assistência particular, aos dois, tanto ao docente quanto ao discente. (...) O NAPNE também divulga e faz eventos de capacitação aos docentes. Todo o ano tem uma ação. Participei de dois momentos com o NAPNE, que achei bem interessante. Em 2014, fizeram uma ação, um encontro com os docentes que iriam nesse ano trabalhar com esses alunos, abordando as formas de como poderiam ser desenvolvidas as ações do professor em sala de aula. O próprio atendimento dado ao professor é um ponto bem legal do NAPNE”.

Outros entrevistados também responderam sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE: *“Teve uma ação bem interessante, teve um workshop, o qual apresentou trabalhos de alunos com deficiência visual. Sempre vejo o NAPNE fazendo divulgação de cursos de capacitação”* (G6).

“O NAPNE já promoveu vários cursos, promoveu a produção de cartilhas, faz eventos, trazendo profissionais da área. Como foi o caso na semana pedagógica, a qual discuti amplamente a questão da pessoa com deficiência, foram trazidas pessoas de fora para discutir a temática. Há também ações individualizadas, as ações que eles nos convidam para discutir situações de alunos. Foram muitas as ações. O NAPNE é um setor ativo dentro da instituição. (...) O que eu considero mais significativo são as formações, (...) dão toda uma orientação à equipe técnica e docente. O NAPNE é um setor ativo dentro da Instituição. Ele atua coletivamente”. (G7).

Sob esse contexto, entendemos que o Núcleo de Inclusão do IFAP, *campus* Macapá, percebe ser indispensável a participação e o conhecimento de todos os servidores do Instituto acerca da inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional, dado que os servidores entrevistados, em sua unanimidade, declararam a inquietação do NAPNE em pensar momentos para capacitação dos profissionais a respeito das necessidades que envolvem a temática. Compreendemos, dessa forma, que o NAPNE contribui para o planejamento docente, além de atuar também junto aos alunos, esclarecendo-os em relação às especificidades de um colega. Segundo Rosa (2011, p. 86) “o incentivo institucional às práticas inclusivas com capacitação de seus membros, (...) traria um incremento na maturidade necessária dos NAPNEs”.

Nessa perspectiva, Rosa (2011) esclarece que não existe uma padronização rígida das atividades que podem ser desenvolvidas por esses núcleos; logo, a preocupação do NAPNE, *campus* Macapá, em criar estratégias para oportunizar capacitações aos servidores pode contribuir para a educação inclusiva que o IFAP deseja afirmar. Os sujeitos entrevistados responderam em unanimidade que a responsabilidade da inclusão é de todos.

“De todos nós, não pode ser de uma pessoa só. Eu acho que tem que ser de todos, do professor em sala de aula, do diretor quando solicita abertura do processo seletivo, dos assistentes sociais, da coordenação de atendimento ao aluno, etc. Não pode ser separado, se você separar você criará apartheid, não é essa a proposta. A inclusão é todo mundo junto e misturado. Precisamos nos capacitar, precisamos ter pessoas que nos orientem. Cada caso é um caso, e cada caso necessita de um tipo de atendimento. Eu não saberia identificar a síndrome de asperger, pois não é minha área, sou engenheiro. Porém profissionais que trabalham com isso podem dar indícios. Eu sei identificar uma pessoa que tem síndrome de down, porque é visível a aparência. Mas as habilidades ou os transtornos que não estão visíveis, fica difícil. Então precisam que todos tenham essa preocupação e sejam sensíveis para trabalhar com esse público, que é especial na sua essência. São seres humanos” (G1)

“De todos. Nós não podemos deixar que a educação inclusiva fique a cargo apenas de uma pessoa, ou da professora da Educação Especial. Ainda se tem infelizmente uma concepção muito pequena e errada a respeito da inclusão. Considera-se que é responsabilidade, por exemplo, da professora de Educação Especial, que é responsabilidade do NAPNE. Todos têm a sua responsabilidade. Eu, enquanto professor, eu enquanto coordenador, eu enquanto gestor. De que forma eu posso fazer se efetivar realmente essa educação inclusiva? Garantindo o direito desse menino? (...) Então não é responsabilidade só de um, mas sim de todos”. (G2)

“De todos. Com eu te disse o NAPNE tomou essa frente” (G4)

“Responsabilidade é de todos. Se todos abraçarem a causa, haverá a inclusão”. (G5)

“De todos os profissionais que trabalham no Instituto, todos os servidores. Porém, pelo fato de o NAPNE ser um setor especializado, ele pode gerenciar da melhor forma possível. Mas acredito que seja de todos”. (G6)

“É tarefa de todo mundo tá envolvido nesse processo contribuir com as políticas, apoiar os setores. Dos professores principalmente ter essa acessibilidade, essa compreensão, ter o domínio não só da legislação, o que vejo que só conhecer a legislação não assegura muita coisa, o que assegura é aplicar aquilo que está na legislação. Ter os equipamentos necessários, ter as adequações necessárias, isso é tarefa de todo mundo, principalmente do pessoal do financeiro, que aprova o orçamento destinado a essas áreas. São várias as ações pedagógicas, apoios psicológicos, apoios materiais, apoio das estruturais físicas”. (G7)

As respostas dos gestores vão ao encontro da percepção de G2

“Ainda esbarramos muito na questão aqui no IFAP de a demanda dos alunos com deficiência ser consideradas apenas trabalho do NAPNE. Não é só do NAPNE. O NAPNE só vai contribuir para que não haja a exclusão desses meninos. E que de fato eles sejam incluídos. Aqui no IFAP já diminuiu bastante isso, mas ainda se vê muita resistência, e a principal barreira é atitudinal. A gente tenta mudar, tentar não, porque é difícil você mudar as pessoas. Mas tentar conscientizar a pessoa de que aquela deficiência do outro não a torna incapaz, jamais. Ele é capaz sim”.

Embora os entrevistados afirmem a importância da participação de todos nas ações voltadas para a construção de uma escola para todos, afirmando que existe um trabalho realizado colaborativamente a fim da consolidação da inclusão no IFAP, a declaração de G2, por sua vez, deixa visível a existência de um trabalho solitário do NAPNE em relação às demandas inclusivas.

Conforme Rosa (2011), há Institutos que acreditam na concepção de que o NAPNE é o único responsável pela inclusão, no entanto é um erro considerar que o Núcleo, sozinho, poderá realizar a inclusão na educação da Rede. Concepções e ações de orientação inclusiva devem ser instituídas por todos os servidores de uma instituição de Ensino. Técnicos e professores devem assumir o seu papel frente à nova escola que se desenha.

O fato de o NAPNE está como diz G4 a frente de um Núcleo de Inclusão, não exige os outros setores e profissionais de cumprirem suas obrigações em relação ao atendimento dessa demanda, visto que o público-alvo da Educação Especial matriculado no IFAP é um estudante do Instituto, não é aluno do NAPNE. Desse modo, todos têm sua função em relação ao sucesso desse aluno na instituição.

Diante da unanimidade das respostas em relação à responsabilidade pela inclusão, julgamos adequado perguntar sobre as ações desenvolvidas sob a coordenação dos gestores entrevistados no que se concerne à inclusão do público-alvo da Educação Especial no EMI ou em parceria com o Núcleo de Inclusão do IFAP. G6, que tem suas funções voltadas exclusivamente para esse nível e modalidade de Ensino, afirmou:

“Dentro da coordenação especificamente não tem uma estratégia ativa. Mas, em contrapartida, vejo que tem muita iniciativa de alguns professores e até própria da coordenação fazer inserção, dentro da especificidade das disciplinas técnicas, a esses alunos. Também há cooperação muito grande do NAPNE, então o NAPNE dá esse suporte. Isso dá bastante credibilidade para a coordenação.”

G2 assume que pode contribuir para a efetivação do processo de inclusão; declara, ainda, que aceitou essa direção também porque deseja um Instituto que atenda o aluno nas suas diversas demandas:

“Esse foi um dos pontos que me fez pensar, em assumir essa direção, a fim de contribuir para que de fato se efetive a inclusão. Assim, consigo desenvolver um trabalho melhor (...), dentro da instituição voltado para a inclusão. Hoje vejo que já avançamos muito nisso, não somente por eu ter assumido a direção de Ensino, mas

foi um ganho muito grande para a gestão e para a área da inclusão. Eu enquanto professora de Educação Especial, sou uma pessoa muito comprometida com o que eu faço e com que me formei. (...). Eu, enquanto diretora de Ensino procuro trabalhar com os coordenadores, com os diretores, sempre dando ênfase na questão da inclusão dentro da instituição. Falo da importância dela, a importância de fazer com que os alunos tenham mais visibilidade e que os profissionais sejam capazes de enxergar” (G2).

G1 afirma que orienta o NAPNE quanto à necessidade da participação da família no processo de inclusão. No entanto, ora usa a palavra integração, ora inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial matriculado no Ensino Médio:

“Hoje, nos encontros que o NAPNE faz, ele traz não só a família dos nossos alunos que tem essa deficiência, mas traz todos os outros os pais, para que haja uma maior integração escola, família e comunidade. Na minha concepção, a escola não educa, ela instrui. É a família que educa. Se você juntar educação com instrução, o resultado é mais positivo”.

A resposta de G1 apresenta indicativos de que a família é ouvida quando se trata da inclusão do público-alvo da Educação Especial na instituição. Nos permite inferir que existem debates entre a família e a escola sobre os atendimentos disponibilizados no Instituto.

Becker (In: Adorno, 1995a, p.182) esclarece sobre a relevância de uma escola que se forma, a partir da concepção daquele que a busca, no caso dessa pesquisa, o público-alvo da Educação Especial:

Ao que me parece, neste aspecto, uma das tarefas mais importantes na reforma da escola é o fim da educação conforme um cânone estabelecido e a substituição deste cânone por uma oferta disciplinar muito diversificada, portanto, uma escola — de acordo com a expressão técnica — dotada de ampla diferenciação eletiva e extensa diferenciação interna no plano das diferentes disciplinas. Todos os "jogos de emancipação", tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado, na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação por disciplinas, tornando-se, por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver, no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas. Tenho certeza de que evidentemente também este sistema, quando utilizado do modo correspondente, pode se converter em fachada aparente e usado de fato como instância tecnocrática de seleção. Mas acredito que isto não é inevitável. Parece-me que nas manifestações, frequentemente, abstrusas da oposição estudantil existe atualmente um núcleo verdadeiro através do qual se poderia — bem, não quero dizer "apreendê-la" —, mas ao qual se deveria dar a resposta verdadeira, oferecendo ao estudante com vontade de participar das decisões a chance de participar da definição de seu próprio currículo escolar objetivo.

Para a continuidade e manutenção da inclusão é dever da escola, por intermédio de sua gestão, oportunizar a participação de servidores, alunos e comunidade no planejamento e execução das ações que fazem referência a concepção de educação que acredita, apresenta-se como uma necessidade que pode transformar a escola, viabilizando a condução da educação para emancipação e autonomia (ADORNO, 2010a), aproximando, por conseguinte, a realidade escolar das demandas de seus alunos.

A escola deve superar o modelo tradicional, mas para isso deve trazer para dentro de seus muros as pessoas que compõem a educação, que devem estar juntas com a escola na construção de uma escola inclusiva. Pressupomos que mudanças e inovações na forma de compreender a escola atual e de pensar mudanças na gestão do fazer educacional. Além de

mudanças estruturais que favoreçam a acessibilidade não só estrutural, mas também de conhecimento. Mudanças que também devem pautar as atividades dos servidores da educação. O porteiro, o professor, o contador, o administrador, os técnicos de modo geral, todos trabalham com a educação e possuem responsabilidades e tarefas para a constituição de uma escola democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno (1995a, p.155) sustenta que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. O modelo educacional brasileiro por muito tempo conduziu a educação para uma barbárie, trabalhou para o contrário do que diz o estudioso, pois separou o aluno público-alvo da Educação Especial dos demais estudantes, colocando-o em escolas especializadas. Com a legislação atual essa prática foi problematizada. A separação dos alunos ainda não cessou, ou seja, a barbárie que obriga as pessoas a estudarem em escolas específicas ainda existe, mas hoje num cenário diferente de algumas décadas atrás. Os alunos estão juntos, embora ainda haja uma classificação já podemos visualizar progressos no desenho da educação brasileira contemporânea.

Podemos dizer que a sociedade já tem conhecimento de que o processo de inclusão foi iniciado. Tal processo não é recente, como alguns costumam afirmar, mas ganhou força na década de 1990 com as discussões e movimentos instituídos em documentos internacionais e nacionais. Sabemos que a inclusão não é uma tarefa simples, principalmente num país que tem uma longa história de segregação, não só no universo da educação, podemos destacar a desigualdade socioeconômica que leva inúmeras pessoas a viver condições subumanas. Mais uma vez a barbárie presente na trajetória brasileira, levando recorrentemente a população à sua adaptação, de uma maneira que faz parecer natural, talvez essa possa ser uma justificativa para que ainda existam pessoas que discordem da escola inclusiva. Elas estão tão acostumadas a exclusão que não percebem o mal que estão fazendo para a sociedade ao separar os indivíduos por classificações e níveis, como se buscassem um “ideal” de povo.

Em virtude da necessidade de dar a educação seu verdadeiro sentido de existir, como dito por Adorno, é que devemos continuar discutindo e colaborando para uma educação que agrega, soma, inclui. O processo de inclusão é contínuo, é uma ação que perdura por todo o tempo, logo deve se desenvolver com e para o sujeito conforme suas demandas e as da escola. A escola inclusiva contribui para uma educação emancipatória, que conduz para a formação de um indivíduo cidadão que entende seu papel não só na escola, mas também na sociedade, livrando-se da sua menoridade e de uma educação heterônoma (Adorno, 1995a).

A entrada do aluno público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado à profissionalização deve ser entendida como um fato de grande importância, uma vez que esse lugar funciona como a sala de espera para o universo do trabalho e “o exercício cotidiano entre seus pares” (JUNQUEIRA, 2007, p. 123). Dessa forma, conhecer as concepções que conduzem o trabalho desenvolvido nas instituições de Ensino tornou-se essencial para a manutenção e avanço da inclusão desses alunos. Para isso se propôs esse trabalho, entendendo que caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia acerca da inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio favorece o entendimento e a reflexão a respeito do que se pode melhorar para a inclusão desse público nessa modalidade de Ensino a fim de que não continuemos a negar o direito à educação e ainda que sejamos capazes de extinguir quaisquer práticas que levem à barbárie.

Considerando nosso propósito com essa pesquisa é possível discorrer acerca das seguintes questões de estudo:

- A concepção legitimada pelo IFAP sobre a inclusão está declarada no Plano de Desenvolvimento Institucional. Pautando-se em instrumentos legais o Instituto firma seu compromisso com a inclusão na educação. A elaboração do PDI foi um momento propício para o aprofundamento do conhecimento acerca do tema, embora possamos identificar desacertos no que se refere à parte da legislação referenciada. Ainda sobre a

elaboração do documento, percebemos a ausência do público que se pretende incluir, mas a Instituição se mostra guiada pela concepção de que a “Educação é para Todos”, logo atua a partir do conceito da isonomia, oferecendo mecanismos que permitam o acesso e a permanência do aluno no Instituto, conforme suas necessidades educacionais específicas. O PDI também apresenta as necessidades que a Instituição demanda para o atendimento adequado do público. O documento ainda estabelece sua responsabilidade com a inclusão escolar e social do público-alvo da Educação Especial. O IFAP assume que a gestão das Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica podem dirimir obstáculos que impedem o avanço da inclusão, por isso o tema está posto para reflexão e construção contínua;

- No que se refere ao que se afirma ser a concepção do IFAP em relação à inclusão verificamos que o grupo gestor entrevistado confirma o que está posto no PDI: a orientação inclusiva do Instituto. No entanto, demonstra uma fragilidade no conhecimento do assunto, com a constatação do desconhecimento das leis nacionais e documentos da própria Instituição que subsidiam as ações inclusivas e que garantem o direito do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. As lacunas no conhecimento não estão somente na legislação e normatizações, mas também se apresentam no embasamento teórico que não é de todo o grupo, refletindo algumas vezes a teoria do senso comum, que em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia não pode ser a base de suas concepções e ações. Também foi afirmado que a inclusão do público em destaque é tarefa de todos da Instituição, entretanto foram realizadas afirmações que apresentam indicativos de que trabalhos voltados para a inclusão são realizados de forma isolada em setores ou individualmente por servidores. A concepção inclusiva declarada pelos servidores e a responsabilidade de todos para isso, se contradiz nas narrativas de alguns entrevistados, que afirmam o trabalho solitário do NAPNE e ainda a visão de muitos do Instituto de que a inclusão do público-alvo da Educação Especial é tarefa exclusiva do Núcleo ou que ele é o principal responsável;
- Mesmo com carências apresentadas, constatamos que os alunos público-alvo da Educação Especial são atendidos pela Instituição. Depois de seu ingresso no Ensino Médio há uma mobilização para compreender suas especificidades, com o intuito de dar condições para uma permanência em que esse público possa verdadeiramente aprender, trabalhando, portanto, para sua autonomia e formação profissional. O PDI estabelece ações para a efetivação da inclusão, entretanto nem sempre orienta os caminhos a serem percorridos para a sua concretização. No que se refere às ações político pedagógicas, não houve consenso na participação de todo o Instituto no processo de inclusão. Entretanto, todos os gestores entrevistados afirmaram sua contribuição nesse objetivo. Mesmo sem muita clareza declararam realizar ações em prol da inclusão, sejam elas de orientação, quando sustentam a necessidade da participação não somente dos servidores, mas também da família no processo educacional, sejam elas de execução, quando depois de um estudo de caso o entrevistado declara que todos os setores buscam realizar suas funções. Devemos destacar a relevância das ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE, dentre elas ações que buscam orientar o servidor, técnicos e professores para a prática de metodologias que colaborem para o aprendizado do aluno.
- A interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional no IFAP se revela através de uma concepção e de ações político-pedagógicas fundamentadas no

princípio da equidade. Em nenhum momento percebemos um objetivo diferente de colaborar para a formação de cidadãos profissionais ou que há distinção naquilo que o público-alvo da Educação Especial aprende em relação aos demais estudantes. As práticas pensadas são desenvolvidas a fim de que todos os alunos, sem exceção, compreendam e estejam prontos para sua entrada e participação na sociedade como um cidadão que possui competência e habilidade para desenvolver uma atividade profissional. Ainda devemos destacar a ideia de Educação Profissional proferida pela Instituição, que entende o aluno como um sujeito muito maior que um executor de tarefas, também como um indivíduo pensante, com potencialidades para o saber e o fazer. Para isso são realizadas, mesmo que a maioria das vezes pelo NAPNE, reflexões e ações para o sucesso da inclusão afirmada pelo IFAP. Dessa forma, se revela a interface dessas modalidades de Ensino.

O Instituto pode mudar o cenário de barbárie que ainda se impõe nas vidas de muitos alunos público-alvo da Educação Especial, mas para isso demanda discussões que fundamentem a educação inclusiva na instituição e que sejam realizadas por toda a comunidade escolar, criando meios para seus encontros, debates e encaminhamentos. De acordo com Damasceno (2010) “pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade”.

Becker (In: Adorno, 1995, p.182) confirma a necessidade da participação coletiva nas decisões de uma escola democrática:

Todos os "jogos de emancipação", tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas.

Quando as decisões são tomadas pelo coletivo se torna mais clara sua compreensão e pretensão de implementação. O sentimento de pertencimento também está no chamado para problematizar as concepções e ações institucionais para, assim, pensar em práticas que promovam a orientação inclusiva da educação do Instituto. Essa participação no pensar a educação do Instituto muitas vezes se conceberá em volta de tensões e contradições que poderão parecer um empecilho, no entanto trazem para o debate um grande enriquecimento de ideias e de novos olhares.

O IFAP já dispõe da regulamentação do NAPNE, que tem um significado importante para a construção de uma educação que acolhe as diferenças. Sabemos que a concretização da inclusão não se realiza somente por intermédio da produção de um documento, embora seja um passo importante, mas também é feita do entendimento da Instituição como um todo acerca de sua função diante dessa nova escola que se coloca para a sociedade brasileira.

A inclusão exige a participação de todos. O especialista em Educação Especial e inclusiva é um personagem importante nesse processo instaurado, no entanto não é o bastante para a consolidação de uma escola que inclui. Os especialistas e demais membros da comunidade devem caminhar juntos, buscando estratégias que permitam a edificação da escola democrática que concebe as diferenças como inerente e indissociável da pessoa humana.

Assim, o IFAP na sua totalidade, não digo o NAPNE ou alguns servidores ou setores apartados, deve saber e se apropriar de seus afazeres dentro de uma escola que afirma sua orientação inclusiva. Dessa maneira, deve compreender o conceito de educação que

consolida. A gestão de uma Instituição, como o IFAP, que se afirma democrática, exerce papel crucial na orientação de seus servidores e recebe, conseqüentemente, junto com a função de gestor a responsabilidade de fazer a “defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 1998, p.1).

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995b

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AINSCOW, Mel. O que significa inclusão? Entrevista concedida a Centro de referência em Educação Mário Covas (Comunicação Oral), São Paulo, Brasil, 2002 Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 02 mai de 2016.

ALVES, D. O; BARBOSA, K. A. M. **Experiências Educacionais Inclusivas**: refletindo sobre o cotidiano escolar. In. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. (Orgs). BERENICE W. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

_____. IBGE. *Cidades*, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=16&search=amapa>. Acesso em: jun. 2016.

_____. Ministério da Educação MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. I Revista da Educação Especial*. Brasília, Secretaria de Educação Especial/MEC, v.4, n.1, p.7-17, jan /jun.2008a.

_____. **Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação, SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante – **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 04, que estabelece: Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação MEC. **Lei 9394/Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)] **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

_____. **Educação Profissional: indicações para a ação**: a interface Educação Profissional/Educação Especial. Brasília: MEC//SEESP, 2003.

_____. Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. Nota Técnica nº 62, de 08 de Dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília: MEC/SECADI/DPEE/2011.

_____. Nota Técnica nº 05, de 27 de Abril de 2010. Implementação da Educação Bilíngue. Brasília: MEC/SECADI/GAB/2011.

_____. Nota Técnica nº 08, de 20 de Abril de 2011. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011.

_____. Nota Técnica nº 07 , de 30 de Março de 2011. INES e IBC. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011

_____. Nota Técnica nº 06, de 11 de Março de 2011. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011.

_____. Nota Técnica nº 03, de 28 de Fevereiro de 2011. Atendimento de estudantes com deficiência com 18 anos ou mais. Brasília: MEC/SEESP/GAB/2011.

_____. Nota Técnica nº 04, de 23 de Janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2014.

_____. Nota Técnica nº 20, 18 de março de 2015. Orientações aos sistemas de Ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2015

_____. Nota Técnica nº 20, 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013

_____. Nota Técnica nº 23, 10 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. Nota Técnica nº 28, 21 de março de 2013. Uso do Sistema de FM na escolarização de estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

_____. Nota Técnica nº 055, 10 de Maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC / SECADI / DPEE/2013.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, R.E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). – São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.

_____, V. A. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

CIAVATTA, M.. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, V.F.; DAMASCENO, A.R.. **Educação Inclusiva: sociedade, cultura e formação**. In. DAMASCENO, A.; PAULA, L.L; MARQUES, V. (orgs). Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

CHOCHÍK, J.L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Conselho Regional de Psicologia. (Org.). **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997,

DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 269 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

ESTEVES NETO, H. **Preconceito e contato intergrupal: um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**. João Pessoa, 2014. 255f. Tese (Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Mato Grosso. João Pessoa, 2014.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S.R.O., **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná**. In. FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). – São Paulo: Cortez, 2005.

FLEITH, D.S. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4°. Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In. BATISTA, E.L; MULLER, M.T. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília (MEC/SEESP), ano 14, v.24, 2002, p. 22-27.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, H.M.; MARINS, H.O. **A ação docente na Educação Profissional**. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2004.

GOMES, H.S.C. **Os modos de organização e produção do trabalho e a Educação Profissional**: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E.L; MULLER, M.T. A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

JANNUZZI, G. S.M. Oficina Abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 1, n.1, p.51-63, 1992.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Educação Profissional e desenvolvimento territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2014.

MANTOAN, M. T.; SANTOS, M.T. T. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez 2011.

MENDES, I.; PLETSCH, M; PAULA, L.L. Da política de “Educação Inclusiva” à realidade institucional: um estudo sobre acessibilidade na Educação Profissional. In. DAMASCENO, A.; PAULA, L.L; MARQUES, V. (orgs). **Educação Profissional Inclusiva**: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

MÜLLER, M.T. A Educação Profissionalizante no Brasil e no SENAI. In. BATISTA, E.L; MULLER, M.T. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MOURA, D.H. **Políticas públicas para a Educação Profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades.** In OLIVEIRA, R. Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, F.C.; FARIA, R. a questão da inclusão na rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In. NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação Profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação Profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília, 2013.

NEVES.; CARMEN, M.C. N. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola.** 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, N. R. A escola, esse mundo estranho. In PUCCI, Bruno (org) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 4º.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

PESSANHA, V.V. **Direito fundamental à educação na Constituição.** Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24050>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá – AP, 2014.

PUCCI, BRUNO. **Anotações sobre teoria e práxis educativa.** Colóquio Nacional “Dialética Negativa, Estética e Educação”, 2001. Disponível em: <http://orbita.starmedia.com/~escola_de_frankfurt/newton.htm>. Acesso em 8 de mai. de 2015.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In PUCCI, Bruno (org) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 4º.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

RAMOS, M. **O novo Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p. 19-27, 2004.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado.** Secretaria de Educação do Estado do Pará. Maio, 2008.

REHEM, C.M. **Perfil e formação do professor de Educação Profissional técnica.** São Paulo: Editora: SENAC, 2009.

RODRIGUES, S. M. **A Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas em uma Escola Pública de Belo Horizonte,** 2013, 267 f. Tese – (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

SÁ, Nathalia Araújo de. **Políticas públicas de educação inclusiva** : formação de professores e experiências do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2014.

SANTOS, K. S. **A Política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais**: a tessitura na rede Municipal de educação de Vitória da Conquista – BA. 2012. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

SANTOS, K. S. Novos referenciais cognitivos e normativos para a política nacional de Educação Especial no Brasil. Rev. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. V10, n 16. P. 15-33. Jan./jun. 2014.

SOARES, A. M. D. **Política Educacional e Configurações dos Currículos em Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90**: regulação ou emancipação. 251 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2003.

VIEGAS, C.M.C.; CARNEIRO, M.A. Educação Profissional: indicação para a ação: a interface entre a Educação Profissional/Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ZARCO, C. **Um breve balanço e os principais desafios**. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. A educação na América Latina: direito em risco. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Resolução n.º 27 de maio de 2015. Acesso em <www.ifap.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc> Acesso em: 29 de jun.de 2016.

7 APÊNDICE



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

Senhor (a),

Este questionário se insere na pesquisa de Mestrado em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, objetiva-se colaborar com a coleta de informações que possibilite caracterizar os sujeitos da pesquisa acerca de aspectos acadêmicos e profissionais. Por gentileza, solicitamos o preenchimento das questões, pois serão necessárias para a viabilidade da pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome ou pseudônimo:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de Nascimento:

Naturalidade:

2. FORMAÇÃO:

Ensino Médio:

() Formação Geral

() Curso de Formação Profissionalizante. Qual?

Ensino Superior:

() Bacharelado. Qual?

() Licenciatura. Qual?

Durante sua graduação, você entrou em contato com disciplinas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

() Sim? Qual ou quais?

() Não

Pós-Graduação:

() Especialização. Qual?

() Mestrado. Qual?

() Doutorado. Qual?

Capacitação:

Você participa ou participou de cursos de aperfeiçoamento, seminários, congressos, eventos voltados para a inclusão do atendimento do público-alvo da Educação Especial?

() Não () Sim. Qual ou quais?

Promovido por qual instituição?

3. Cargo

Qual é seu cargo no IFAP?

() Professor (a). De qual disciplina?

() Técnico Administrativo. Qual é sua função?

Antes do IFAP, você teve experiência profissional em instituição de Ensino?

() Não () Sim. Quanto tempo?

4. Função

Qual função você ocupa na instituição? Há quanto tempo?

Descreva as atribuições da função assumida

Agradecemos sua colaboração!



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

Este projeto intitulado **INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**, objetiva caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFAP. Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a questionário e uma entrevista semiestruturada acerca de aspectos acadêmicos e sua atuação profissional no que se refere à Educação Especial e Educação Profissional. O uso deste questionário tem por objetivo coletar dados para posterior análise sistematizada com intuito contribuir com o lócus da pesquisa, assim, é considerado um instrumento fidedigno de investigação científica, por isso solicitamos que preencha cuidadosamente. Desde já agradecemos sua contribuição.

1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:

- 1.1. O que você entende por Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?
- 1.2. O que você sabe sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 1.3. O que você pensa sobre a definição legal do público-alvo da Educação Especial restrito ao grupo das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- 1.4. O que você pensa sobre os desafios na implementação das Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI)?
- 1.5. A respeito da legislação que prevê o atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da Educação Especial, o que você pensa a respeito desse serviço?
- 1.6. Você conhece alguma(s) previsão (ões) legal (is) sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Qual (is)?

2. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFAP, *CAMPUS* MACAPÁ

- 2.1. Você conhece algum (ns) documento (s) oficial (is) produzido (s) pelo IFAP que contemple (m) a inclusão do público-alvo da Educação Especial? Qual (is)?
- 2.2. O que você pensa sobre o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 2.3. Quais ações político-pedagógicas você observa no que se refere à garantia do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado no IFAP, *campus* Macapá?
- 2.4. Considerando a sua função/posição na estrutura institucional, quais são as maiores dificuldades do IFAP *campus* Macapá na inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 2.5. O que você pensa sobre a acessibilidade (arquitetônica, curricular, didática, entre outras) no IFAP, *campus* Macapá?
- 2.6. Você tem conhecimento sobre a disponibilização pelo IFAP, *campus* Macapá, de profissionais e materiais necessários ao atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial que cursam o Ensino Médio Integrado? O que você pensa sobre isso?
- 2.7. O que você pensa sobre as estratégias (didático-pedagógicas, curriculares, entre outras) necessárias para o cumprimento dos objetivos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva?

3. INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PAPEL DO NAPNE NO IFAP, *CAMPUS* MACAPÁ.

- 3.1 O que você pensa sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE? Pode citar algumas?
- 3.2 Dentre as ações desenvolvidas pelo NAPNE, qual (is) você considera com impacto (s) mais evidente (s) para a formação do estudante no Ensino Médio Integrado?
- 3.3 O que você pensa sobre os principais desafios do NAPNE na implementação das políticas públicas de educação voltadas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Integrado?
- 3.4. Considerando a sua função/posição na estrutura institucional, você pensa que o NAPNE dispõe de uma equipe em quantitativo suficiente e com condições adequadas para o atendimento da demanda do público-alvo da Educação Especial?
- 3.5 Você considera o IFAP, *campus* Macapá, uma instituição educacional inclusiva?

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



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

Este projeto intitulado **INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**, objetiva caracterizar as concepções e ações político-pedagógicas sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFAP.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a questionário e uma entrevista semiestruturada acerca de aspectos acadêmicos e sua atuação profissional no que se refere à Educação Especial e Educação Profissional. O orientador Allan Rocha Damasceno e a orientanda Lívia Maria Monteiro Santos, Mestranda do PPGA – UFRRJ, responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita sua identificação (como Nome, Endereço, responsável, etc.).

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Assinando o presente termo, você declara que foi esclarecido (a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também que foi informado de que pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Instituição Instituto de Agronomia / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRuralRJ.

Contatos: Nome; Email e/ou Número do telefone dos pesquisadores.

Tel: 21- 3787 3741

Nome do pesquisador: Lívia Maria Monteiro Santos

Tel: 96- 99194 5597

E-mail: livia.santos@ifap.edu.br

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar desta pesquisa. Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação.

Macapá, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

(Nome da pesquisadora que apresentou a TCLE)

Macapá, _____ de _____ de _____.