



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli**

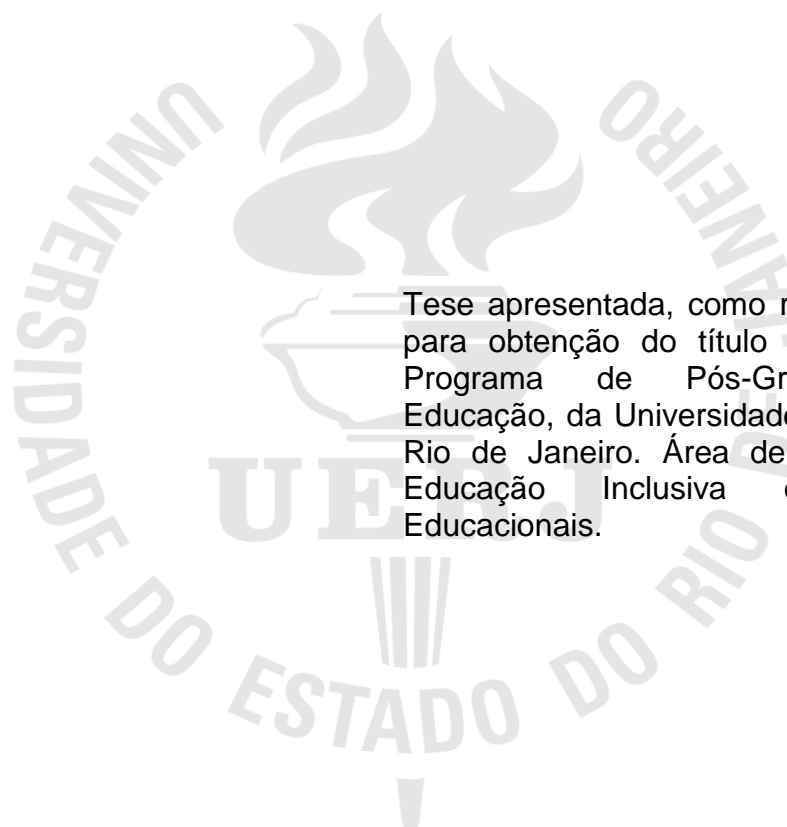
**A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições - “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino Faetec”**

Rio de Janeiro

2010

Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli

**A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de  
contradições - “Um estudo de caso sobre a implementação da política de  
inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”**



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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2010

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

F656 Fogli, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos.  
A dialética da inclusão em educação : uma possibilidade em um cenário de contradições “um estudo de caso sobre a implementação de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec” / Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli. - 2010.  
173 f.

Orientadora: Rosana Glat.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores de educação especial - Formação – Teses. 2. Educação especial – Teses. 3. Inclusão em educação – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc CDU 376.4

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

---

Assinatura

---

Data

Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli

**A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade num cenário de  
contradições - “Um estudo de caso sobre a implementação da política de  
inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”**

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

Aprovada em 15 de dezembro de 2010.

Banca Examinadora:

---

Profª. Drª. Rosana Glat (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profª. Drª. Lia Ciomar Macedo de Faria  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profª. Drª. Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profª. Drª. Valdelucia Alves da Costa  
Universidade Federal Fluminense

---

Profª. Drª. Nilda Teves Ferreira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2010

## DEDICATÓRIA

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

## AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

concretude desta pesquisa.

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

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

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

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

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

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

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

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

Aos amigos e parceiros de trabalho da Faetec pelo apoio e pelos incentivos

constantes: Ubirajara Cabral, Cátia Soares, Jane Rangel, Ricardo Marciano, Cida Donato, à comunidade escolar da Favo de Mel, ao programa de inclusão/Divin, em especial à Ana Cristina, Cristina Angélica e Beth Canejo, à Denize e ao José Sepúlveda.

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

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

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

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

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

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

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



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

Todos vocês são co-autores deste trabalho

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

*Hannah Arend*

## RESUMO

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. *A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade num cenário de contradições – “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”*. 2010. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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

Palavras-chave: Formação profissional da pessoa com deficiência. Educação especial. Inclusão educacional, Faetec.

## RESUMEN

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

Palabras clave: Formación profesional de la persona con deficiencia. Educación especial. Inclusión educacional, Faetec.

## ABSTRACT

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

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

## RÉSUMÉ

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

Mots-clés: Formation professionnelle des handicaps. Éducation spéciale, et inclusion éducationnelle, Faetec.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

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

## LISTA DE TABELAS

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



## LISTA DE GRÁFICOS

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

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

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

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

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

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund - (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
WB	World Bank

## SUMÁRIO

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

4.1.2.3	Grupo focal .....	93
4.1.2.4	Entrevistas .....	96
4.2	<b>Procedimentos de análise de dados</b> .....	96
5	<b>CAPTURANDO E DESVELANDO AS POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA FAETEC</b> .....	99
5.1	<b>Políticas, culturas e práticas de inclusão na educação na Faetec</b> .....	101
5.1.1	<u>O ingresso escolar</u> .....	102
5.1.2	<u>Evolução da matrícula de alunos com deficiência na rede de ensino Faetec</u> .....	113
5.2	<b>Concepções acerca da inclusão na Instituição</b> .....	120
5.3	<b>Recursos humanos para atuar no processo de inclusão em educação</b> .....	126
5.4	<b>Acessibilidade</b> .....	130
5.5	<b>Suporte à inclusão</b> .....	133
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
	<b>APÊNDICE A</b> – Autorização de gravação, transcrição e utilização..	167
	<b>APÊNDICE B</b> – Temáticas abordadas pelo programa de inclusão / divin (2003-2009).....	168
	<b>APÊNDICE C</b> – Produção acadêmica da faetec sobre deficiência na educação profissional de nível médio técnico e tecnológico	169
	<b>APÊNDICE D</b> – Modelo de entrevista com os implementadores do programa de inclusão	171
	<b>ANEXO A</b> – Estrutura organizacional da divisão de diversidade e inclusão educacional	172
	<b>ANEXO B</b> – Decreto nº 42.327 de 3 de março de 2009	173



# INTRODUÇÃO

## I. Contextualização do estudo

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

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Dicionário Básico latino-português. BUSSARELLO, Raulino (1998).

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

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

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

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

A expressão “educação inclusiva” origina-se de três frentes: as duas primeiras estão ligadas à luta pelos direitos sociais, como no caso do direito à educação e à escola pública, e se apresentam a partir da igualdade de oportunidades e também na educação, buscando uma perspectiva educativa mais transformadora no plano social, político e econômico. A terceira, apesar de ter sido um movimento de diversos países, teve sua ênfase associada a educadores e pesquisadores norte-americanos, que se debruçam sobre a análise da educação dualista norte-americana com foco especial na educação de pessoas com deficiência (FONTES, 2007). Essas vertentes, de alguma forma, desembocaram, em especial a primeira e a terceira, no contexto internacional marcado pela Conferência de Jomtien<sup>2</sup>.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

## II. Justificativa da escolha do tema

A justificativa do tema e a sua problematização são frutos de inquietações surgidas na minha trajetória acadêmico-profissional, que determinaram o estudo de questões relacionadas à inclusão em educação. Acredito<sup>4</sup> que a subjetividade do pesquisador está presente na construção de suas ideias, nos seus interesses de investigação e na escolha do referencial teórico. Dessa forma, considero oportuno resgatar, brevemente, parte desse percurso.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

A pesquisa em questão, um estudo de caso com enfoque etnográfico, teve por base o trabalho desenvolvido numa Sala de Recursos<sup>5</sup>, modalidade de suporte especializado em que atuei como professora regente. O trabalho de campo foi realizado numa escola pública da rede de ensino municipal de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Ao fim do estudo, verifiquei que a Sala de Recursos pode ser utilizada com o intuito de mediar e facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

A partir dessa trajetória, busquei o aprofundamento e a sistematização das reflexões inerentes ao processo de construção da inclusão em educação, tendo por base o trabalho na área da formação profissional, uma vez que, atualmente, gerencio a Diretoria de Articulação Institucional da Educação – Daie<sup>6</sup>, na Faetec.

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

---

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



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

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

### III. Contextualização do problema

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

se de um enfrentamento que cria desafios permanentes.

#### IV. Questões de investigação

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

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

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

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

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

#### V. Objetivos

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

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

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

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

## VI. Organização do estudo

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

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

O Capítulo 2 aborda a formação profissional de pessoas com deficiência. Nele, refletimos sobre a relação educação e trabalho e seus aspectos legais, bem como a discussão da concepção do trabalho como princípio educativo. Também apresentamos o estado da arte<sup>7</sup> das pesquisas realizadas sobre essa temática.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a Inclusão social. (p.16)

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

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

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

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

O termo “educação inclusiva” ou “Educação para Todos” cristalizou-se a partir do contexto histórico marcado pelas conferências de Jomtien (1990) e Salamanca<sup>8</sup> (1994). Trata-se de uma expressão “politicamente correta” — não só pelas questões de direitos humanos e pela tão reclamada justiça social, como também pelo sentido de universalidade de exercício da cidadania — que nasce de uma única preocupação em comum: combater a exclusão.

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

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

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

---

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

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

Booth & Ainscow (2005) editaram um importante material metodológico sobre inclusão que pode servir de roteiro para as escolas que procuram aumentar a inclusão em suas práticas. Denominado “Índice para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas”, organiza estas mudanças desejáveis em três dimensões: práticas, políticas e culturas. Compreendemos que repensar o processo inclusivo em educação envolve conhecer caminhos efetivos que orientem as nossas ações. Nesse sentido, o Index<sup>9</sup>, como um conjunto de materiais organizados e atualizados, contribui de forma efetiva para o fazer inclusivo, funcionando como um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Não podemos pensar em exclusão sem pensar nas desigualdades, nos aspectos econômicos, sociais e culturais que a determinam. No pano de fundo, situamos a contradição essencial entre capital e trabalho; referenciamos aqui o pensamento de Marx (1987) que expõe ser os meios de produção propriedades capitalistas, uma vez que ao serem utilizados pelo trabalhador, com ele se defrontam. Ou seja, não é o operário quem utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário. É a partir dessa contradição que os modelos de produção e acumulação do capital, seja o Fordismo<sup>10</sup>, ou mesmo o Toyotismo<sup>11</sup>, estabelecerão a fragmentação social e técnica do trabalho (KUENZER, 2005).

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

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

---

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

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

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

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

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

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



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

### 1.1 Contextualizando a educação especial à luz da narrativa da Prof.<sup>a</sup> Sarah Couto Cezar<sup>12</sup>: uma bússola para “não se jogar fora o bebê junto com a água suja do banho”

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

Boaventura de Souza Santos (1999)

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

Foram realizados três encontros de caráter dialógico<sup>13</sup> com a Prof.<sup>a</sup> Sarah para que reuníssemos as memórias desta educadora que, entre outras contribuições, esteve à frente da Direção Geral do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/ MEC, órgão criado em 1973 em função do Plano Decenal de Educação, que tinha a Educação Especial como área prioritária. Procuramos a Prof.<sup>a</sup> Sarah face ao nosso interesse em trazer uma dimensão histórica ao entendimento dos caminhos de implementação de uma política de inclusão em educação. Assim, delimitamos o objeto de investigação, incorporando aos estudos a sua vasta vivência.

---

<sup>13</sup>A autorização para gravação, utilização e transcrição dos depoimentos está no ANEXO A.

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

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

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

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

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

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

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

Reitera que, na luta pela inclusão, os princípios de normalização<sup>14</sup> e integração<sup>15</sup> não podem ser esquecidos. Segundo ela, os profissionais da educação devem ser preparados para atuar no sentido de incluir os alunos com deficiências. O profissional acaba por encontrar inúmeras dificuldades e, na maioria dos casos, não consegue realizar um trabalho efetivo, deixando a impressão de que o processo de inclusão da pessoa com deficiência não passa de uma quimera.

Dentre as suas colocações, a Prof.<sup>a</sup> Sarah pontuou a necessidade de o professor conhecer as ferramentas básicas para lidar com os alunos que apresentam deficiência, a saber: o sistema Braille<sup>16</sup> para pessoas cegas, Libras<sup>17</sup> para alunos surdos, dentre outros recursos necessários. Caso contrário, a inclusão se torna uma forma de exclusão dentro da escola.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

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

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

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

(Gonzaguinha – Guerreiro Menino)

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Como nos aponta Silva Filho (2008), as preocupações que envolviam o acesso e participação de todas as camadas da população, em especial em torno da questão da qualidade<sup>18</sup> da educação pública brasileira no século XX, tiveram início com a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. A partir dos processos estabelecidos neste espaço, um grupo de educadores – entre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Pascoal Leme – buscou estabelecer uma educação pública que fosse também laica e gratuita, condições primordiais para o favorecimento do acesso da massa popular aos bancos escolares. Esses princípios ganharam visibilidade nesta luta, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>19</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

como a Convenção 159 da Organização Internacional para o Trabalho - OITT<sup>20</sup> que destacou a promoção da igualdade de oportunidade e o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. A Convenção propunha tratar dos “princípios para uma política de reabilitação profissional e emprego para pessoas deficientes”, como podemos observar em seu art. 2:

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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



É necessário assinalar, também, que, apesar de situada em nosso contexto, por meio de uma perspectiva dual, a educação profissional comumente traz as marcas da educação geral básica<sup>22</sup>. Paralelo a isso, o Estado enfrenta problemas com o não atendimento das demandas, ou seja, vivencia uma crise ao tentar dar respostas à sociedade a partir de uma política educacional que atende efetivamente aos interesses do mercado. É fato que o estado continua formando mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas há de se atentar para como essa formação está sendo executada e como os grupos que estão sendo excluídos dela. Nesse sentido, Kuenzer (1997), ao analisar a adoção de recomendações do Banco Mundial pelo Estado Brasileiro, afirma:

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

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

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

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

---

<sup>22</sup> Atualmente denominada Educação Básica.

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

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

## 2.2 O direito de ter direitos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, o Estado do Rio de Janeiro passou a ter duas gestões<sup>24</sup> a conduzir seu sistema educacional: uma na Faetec, pela SECT, e outra na SEE.

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

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

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

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

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

---

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



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

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

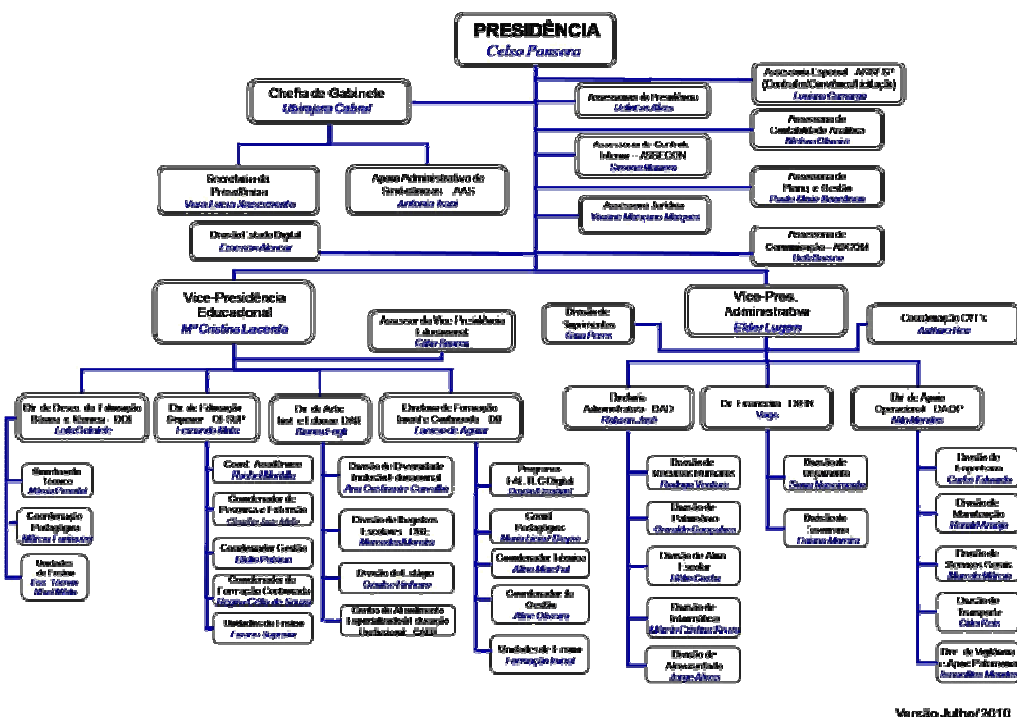


Mapa 1: Localização das unidades de ensino da Faetec.

### 3.1 O desenho pedagógico da Faetec

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

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



Versão: Junho/2010

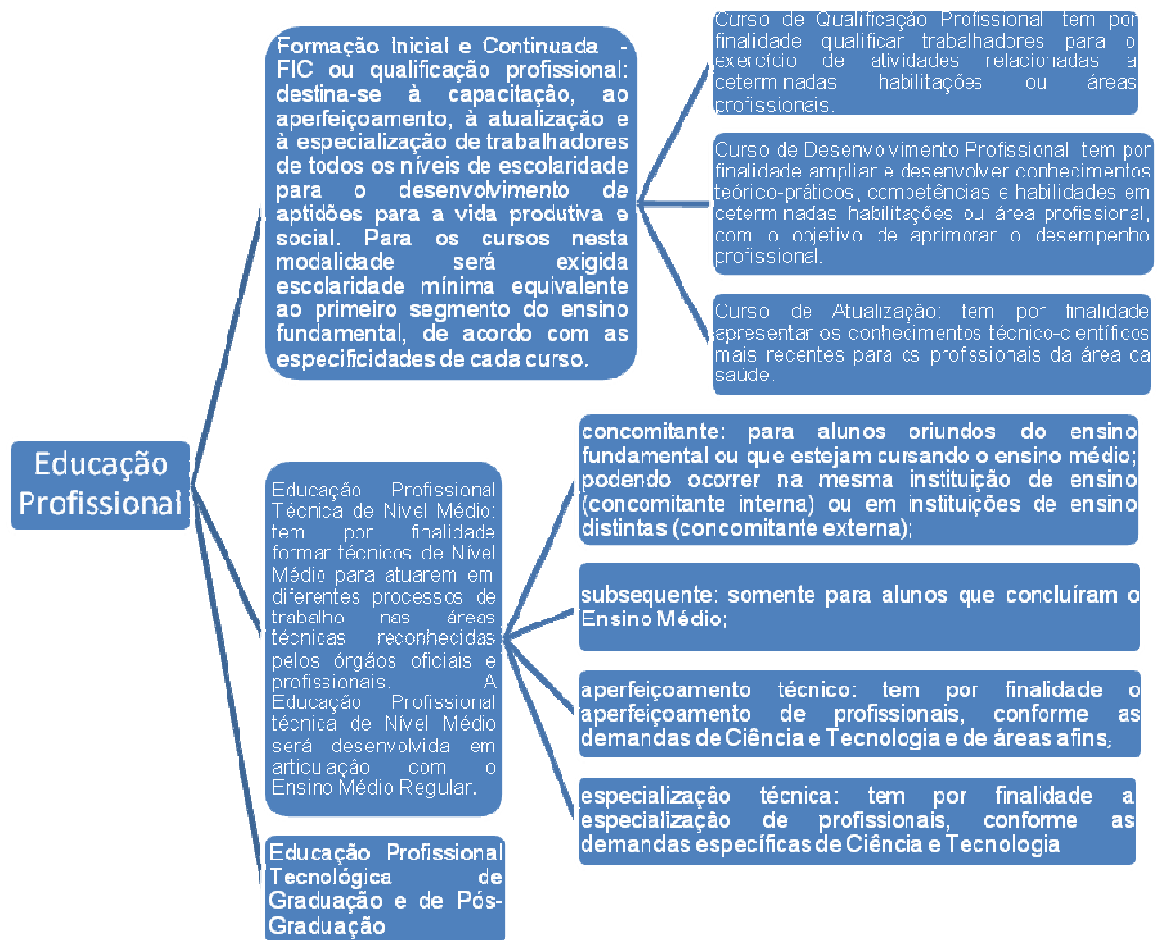
Organograma 1: Organograma Funcional da Faetec.

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

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



Figura 1: Níveis e modalidades da educação na Faetec.



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

Os diferentes cursos de educação profissional são oferecidos por diferentes modalidades<sup>25</sup> de atendimento. O campo de nossa pesquisa foi delimitado com o intuito de compreender a inclusão na formação profissional na rede de ensino Faetec.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tendo em vista a mudança no cenário da política educacional nacional, que preconiza a educação especial basicamente como suporte para o processo de inclusão na educação na área da deficiência, a Escola Especial Favo de Mel encontra-se em processo de ressignificação e maximização de seu escopo. Agora, passa a atuar como Centro de Atendimento Especializado à Educação Profissional intelectual – Caep, abarcando os serviços da escola especializada e também os cursos de formação inicial e continuada, tanto para os alunos (cursos de qualificação profissional de auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de jardinagem, auxiliar de garçom – cumin<sup>26</sup>, reprografia e encadernação) como para os professores da rede (cursos relacionados à formação docente), ampliando e redimensionando os serviços prestados à comunidade com deficiência intelectual.

O processo de ressignificação tem contado com o apoio de duas universidades públicas e uma associação, a saber<sup>27</sup>: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, por meio do seu Programa de Pós-graduação em Educação – Proped, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, por meio do Instituto de Educação, e com o trabalho de pesquisa da Academia Brasileira de Ciências – ABC, por meio do Projeto Integrando.



Fotografia 1: curso de auxiliar de culinária A.



Fotografia 2: curso de auxiliar de culinária B.



Fotografia 3: curso de auxiliar de jardinagem A.

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

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



Fotografia 4: curso de auxiliar de jardinagem B.



Fotografia 5: curso de auxiliar de jardinagem C.



Fotografia 6: curso de auxiliar de jardinagem D.

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

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

### 3.2 O processo de inclusão na rede de ensino Faetec

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

A construção do movimento de inclusão na educação profissional foi estruturada a partir de um programa de promoção e valorização da diversidade humana, do acesso e da qualidade na educação, por solicitação da presidência da Instituição<sup>28</sup> com vistas à captação de recursos ao Estado e ao Banco Mundial. O “Programa Faetec de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais

<sup>28</sup> A Administração Central da Faetec está localizada num prédio no campus de Quintino, que tem aproximadamente 1.300.000 m<sup>2</sup>, conhecida como “prédio da presidência”, nesse prédio, encontra-se a maior parte dos setores da própria administração e outros distribuídos pelo campus, como é o caso do programa de inclusão, alocado a aproximadamente 1.800 km da Administração Central.



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

Inicialmente, a Faetec contaria com o apoio da equipe do Banco Mundial, que prestaria consultoria técnica ao processo de inclusão na Instituição. Contudo, após visita consultores, verificou-se que o Programa não estava em consonância com a perspectiva globalizante e homogeneizante de educação inclusiva adotada pelo Banco, que defendia a full inclusion (inclusão plena<sup>29</sup>). Dessa forma, optou-se por uma implementação mais fundamentada na realidade e nas possibilidades da Faetec.

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

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

No Programa, estavam previstas ações de sensibilização, formação continuada e acessibilidade. Foram criadas também oportunidades de desenvolvimento para toda a comunidade escolar, por meio de cursos instrumentais, tais como Libras, Braille, e orientação e mobilidade<sup>30</sup>. Este trabalho desenvolvido até o início de 2006, com foco na inclusão educacional de pessoas com deficiência, sendo posteriormente consolidado como Divin.

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

---

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

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



Dosvox<sup>31</sup>; questões relacionadas à diversidade, às necessidades educacionais especiais dentre outras, conforme Apêndice B.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Inicialmente, a Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional – Divin esteve subordinada à Vice-presidência Educacional, conforme organograma da instituição. Dessa forma, o programa de inclusão deixou de ser uma ação exclusivamente voltada às pessoas com deficiência, inserindo em sua discussão o debate sobre outros grupos minoritários: negros, povos indígenas, entre outros. Para tanto, foram criados os seguintes núcleos: Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão – NEAPI, Estudos Étnicos Raciais e Ações Afirmativas – NEERA e o Serviço Social – SESO<sup>32</sup>.

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

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

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

### 4.1 Abordagem metodológica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

#### 4.1.1 Participantes da pesquisa

No que se refere à constituição dos participantes no processo de construção desta pesquisa, coadunamos com o conceito de Geertz (1989), que define o participante como um indivíduo que elabora conhecimento sobre a realidade que o circunda, podendo assim contribuir para a significação dos dados da pesquisa e interpretá-los. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar os participantes primários deste estudo: os implementadores do programa de inclusão<sup>33</sup> e os professores mediadores do Polo de Mobilização e Discussão Continuada da Dialógica Inclusão/Exclusão na Educação<sup>34</sup>.

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

---

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

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

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

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

Legenda:

PI = Professor implementador

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

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

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

Tabela 2: informações sobre os professores mediadores.

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

Legenda:

PM = professor mediador

FIC = formação inicial e continuada

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

#### 4.1.2 Procedimentos de coleta de dados

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

##### 4.1.2.1 Pesquisa documental

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

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

A seleção dos documentos analisados teve por base o material da Faetec como um todo: estatutos, regimentos, editais e documentos da GPI<sup>35</sup> (comunicações internas, projetos apresentados a órgãos de fomento, projetos de formação, dentre outros). Nessa etapa foi realizada a compilação desses dados, com vistas a compreender os indicadores concretos das ações de inclusão na Rede que, embora existissem, não estavam sistematizados. Assim, por exemplo, criamos uma base de

---

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

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

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

#### 4.1.2.2 Observação participante

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

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

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

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

#### 4.1.2.3 Grupo focal

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

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

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

Segundo Gatti, o grupo focal permite:

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

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

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

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

Tabela 1: planejamento do 1º encontro.

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

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

Tabela 2: planejamento do 2º encontro.

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

Tabela 5: planejamento do 3º encontro.

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



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

#### 4.1.2.4 Entrevistas

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

#### 4.2 Procedimentos de análise de dados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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