

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

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

Carlos Alberto Torres

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 6: categorias de análise.

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

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

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

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

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

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

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

5.1.1 O ingresso escolar

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Tabela 7: classificação das deficiências.

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

Legenda:

CT – condutas típicas

DA – deficiência auditiva

DF – deficiência física

DM – deficiência mental

DMU – deficiências múltiplas

DV – deficiência visual

ND – não identificado

NEE – necessidades educacionais especiais

PC – paralisia cerebral

TDA/H – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

TGD – transtorno global do desenvolvimento

TP – Transtornos psíquicos

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

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



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

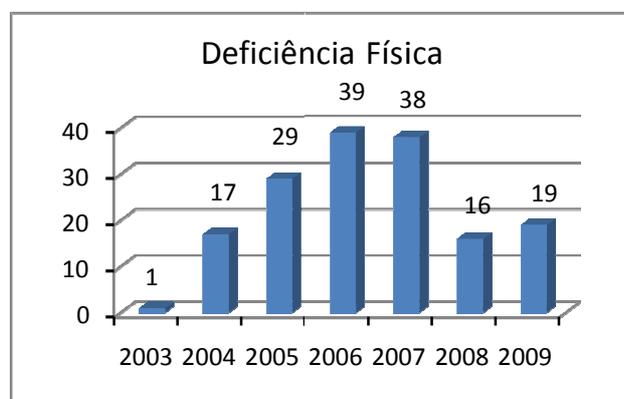


Gráfico 3: quantitativo de alunos com deficiência física 2003-2009 Faetec.

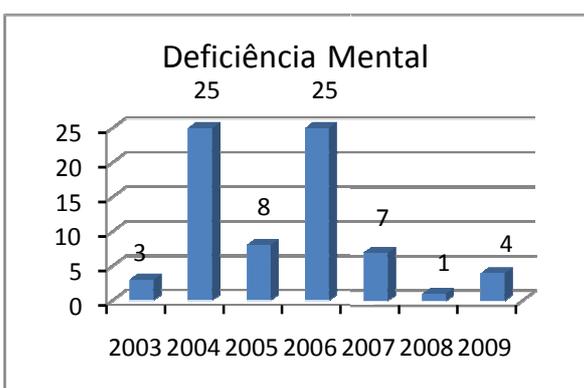


Gráfico 4: quantitativo de alunos com deficiência mental 2003-2009 Faetec.

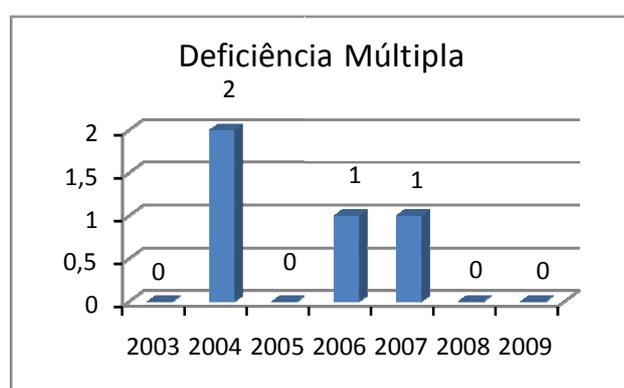


Gráfico 5: quantitativo de alunos com deficiência múltipla 2003-2009 Faetec.

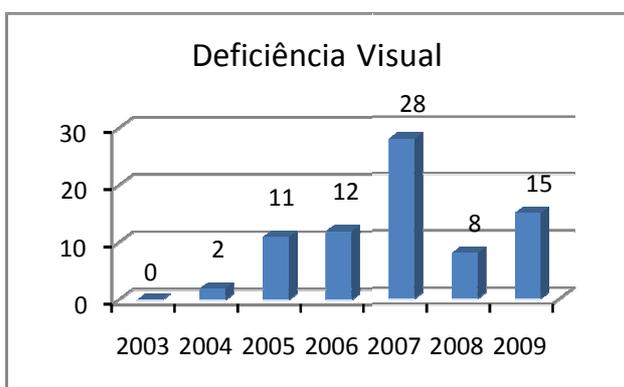


Gráfico 6 : quantitativo de alunos com deficiência visual 2003-2009 Faetec.

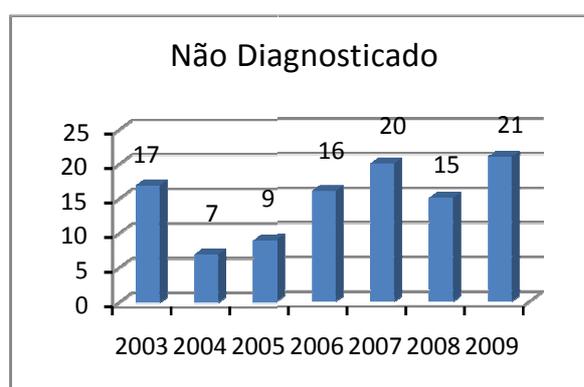


Gráfico7 : quantitativo de alunos não diagnosticado 2003-2009 Faetec.

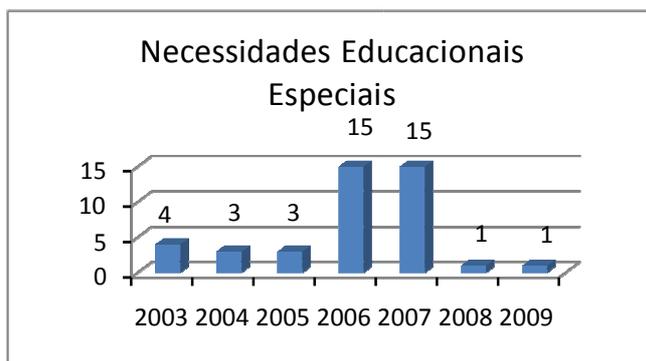


Gráfico 8: quantitativo de alunos com necessidades especiais 2003-2009 Faetec.

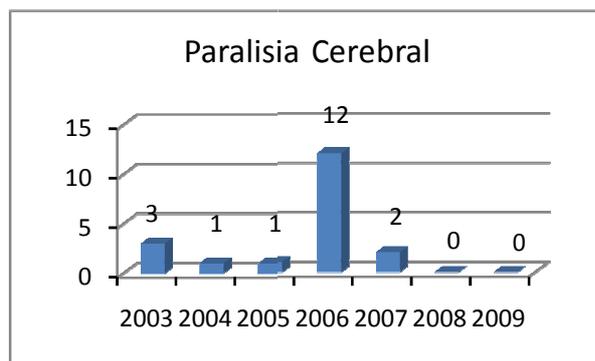


Gráfico 9: quantitativo de alunos com paralisia cerebral 2003-2009 Faetec.

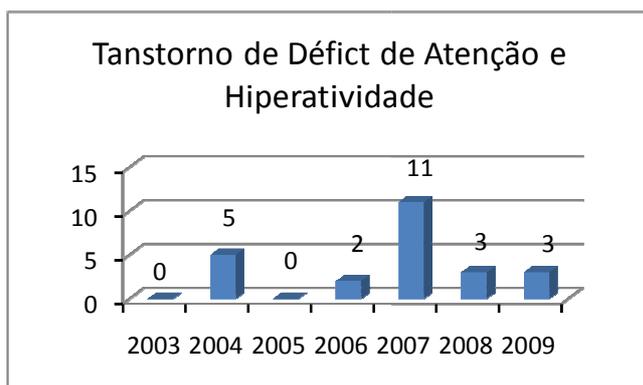


Gráfico 10: quantitativo de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade 2003-2009 Faetec.

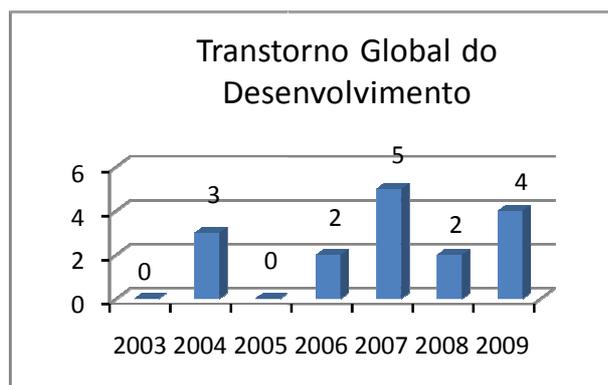


Gráfico 11: quantitativo de alunos com transtorno global do desenvolvimento 2003-2009 Faetec.

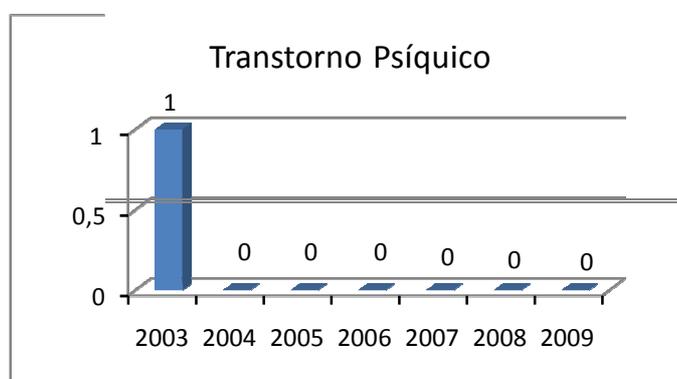


Gráfico 12: quantitativo de alunos com transtorno psíquico 2003-2009 Faetec.

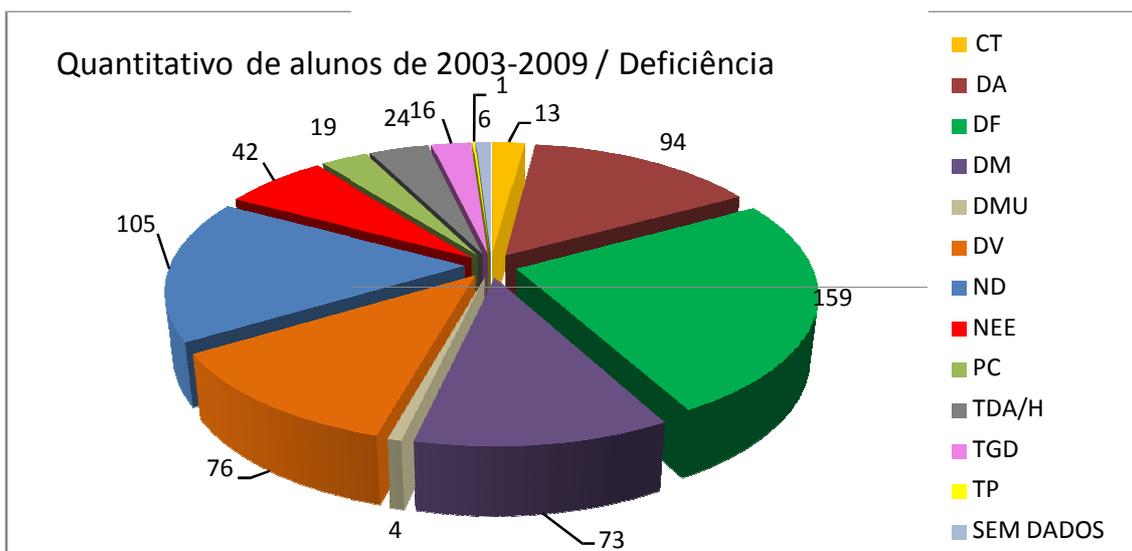


Gráfico 13: quantitativo de alunos por deficiência 2003-2009 Faetec.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 9: alunos matriculados na rede Faetec/ DRE.

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

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

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

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

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

INGRESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS / ANO DIVIN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

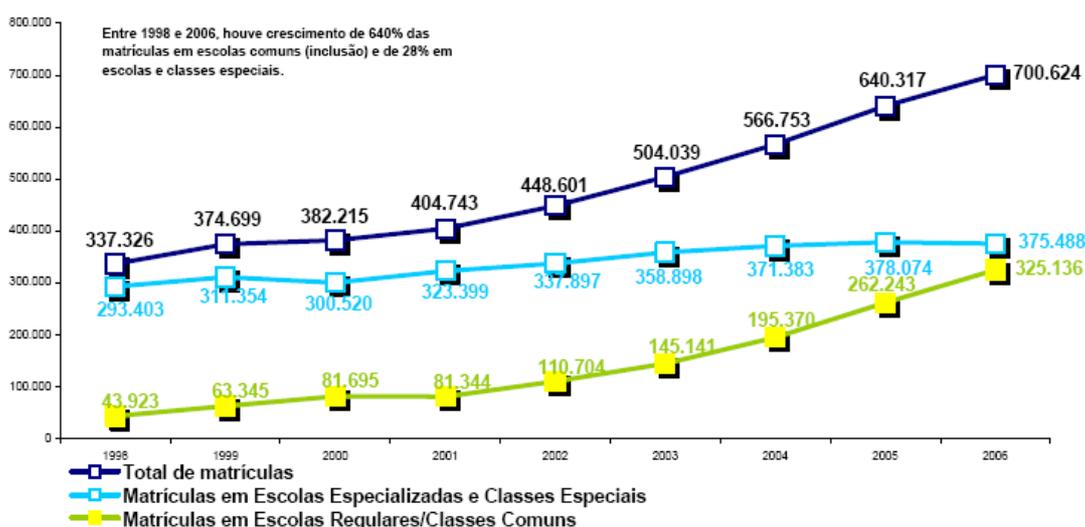


Gráfico 14: Evolução das matrículas em escolas regulares/classes comuns (inclusão) de 1998 a 2006³⁸.

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

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

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

³⁸ Gráfico retido de Brasil (2008)

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

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

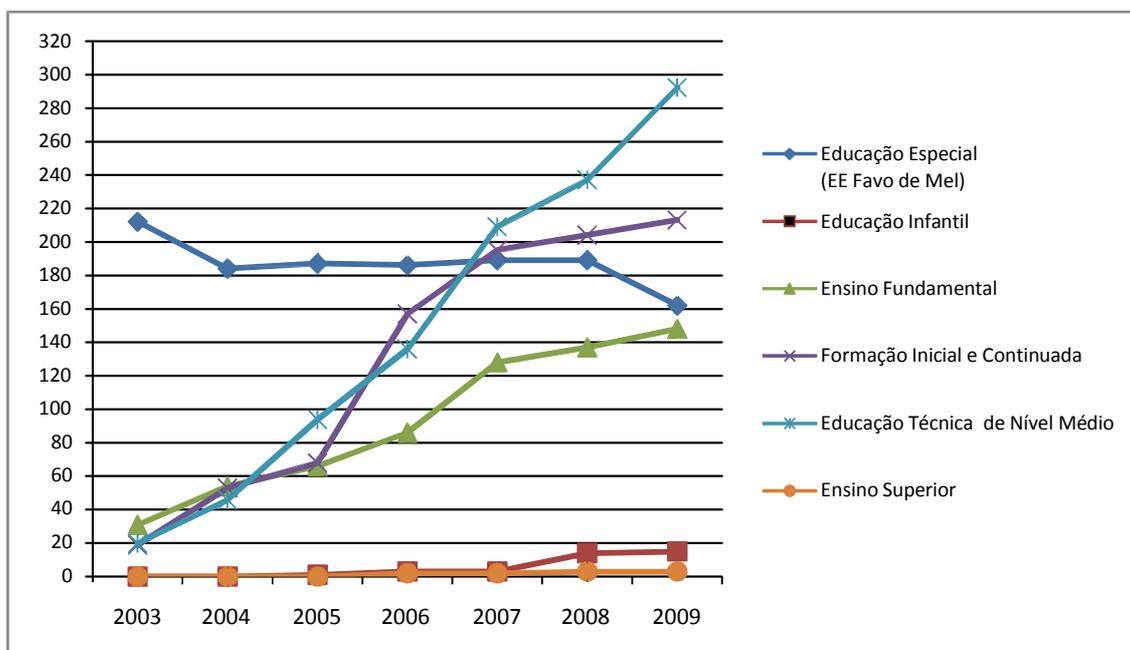


Gráfico 15: evolução do quantitativo de alunos com deficiências matriculados anualmente por níveis e modalidades da rede Faetec.

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

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

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

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

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

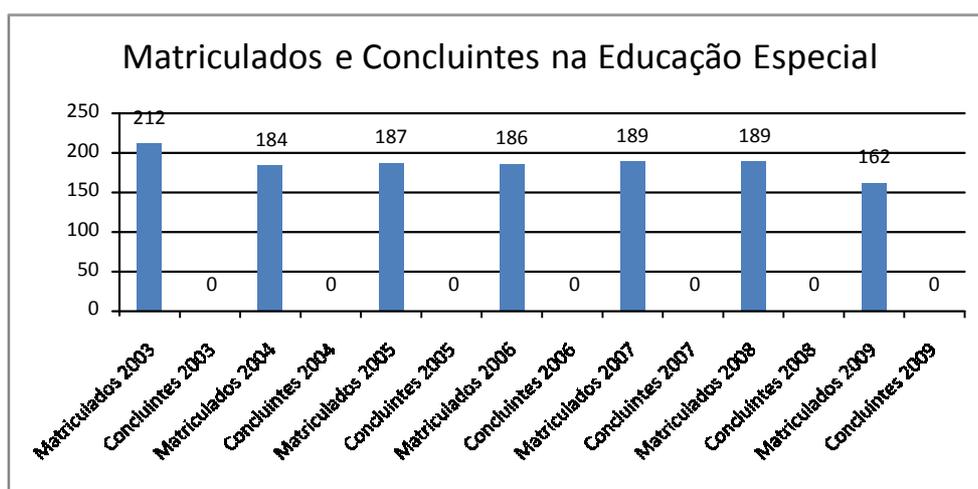


Gráfico 16: matriculados e concluintes na educação especial.

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

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

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

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

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

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

5.2 Concepções acerca da inclusão na Instituição

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

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

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

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

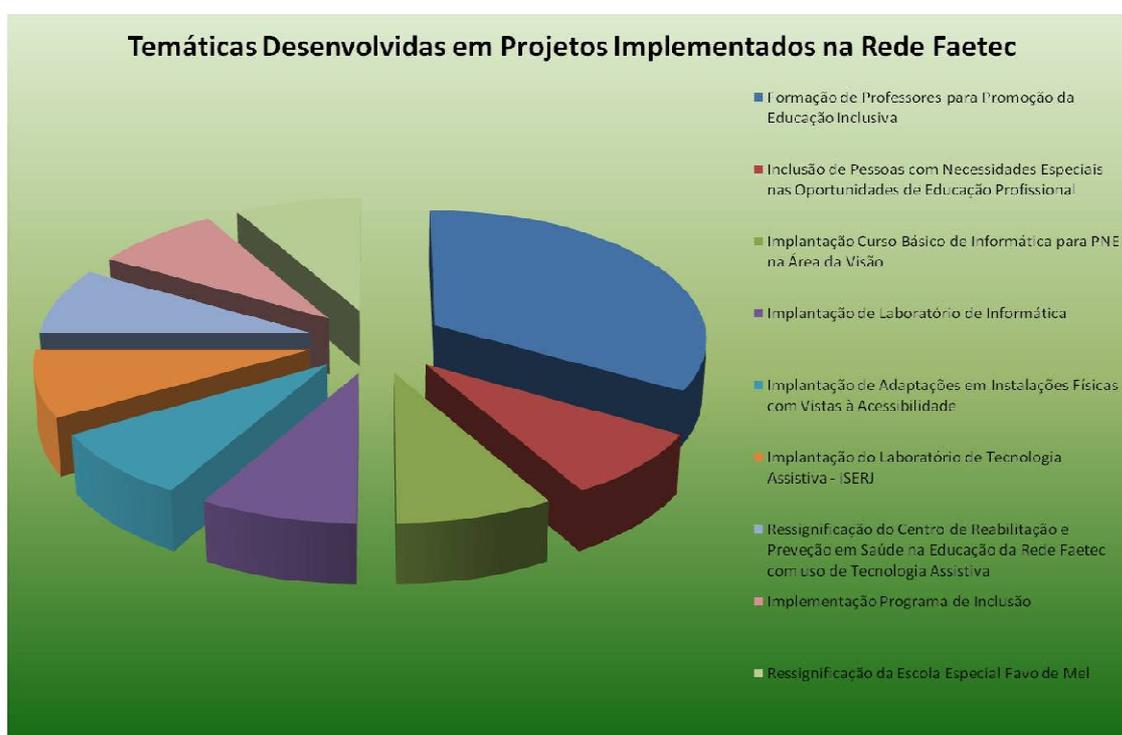


Gráfico 17: temáticas desenvolvidas em projetos implementados na rede Faetec.

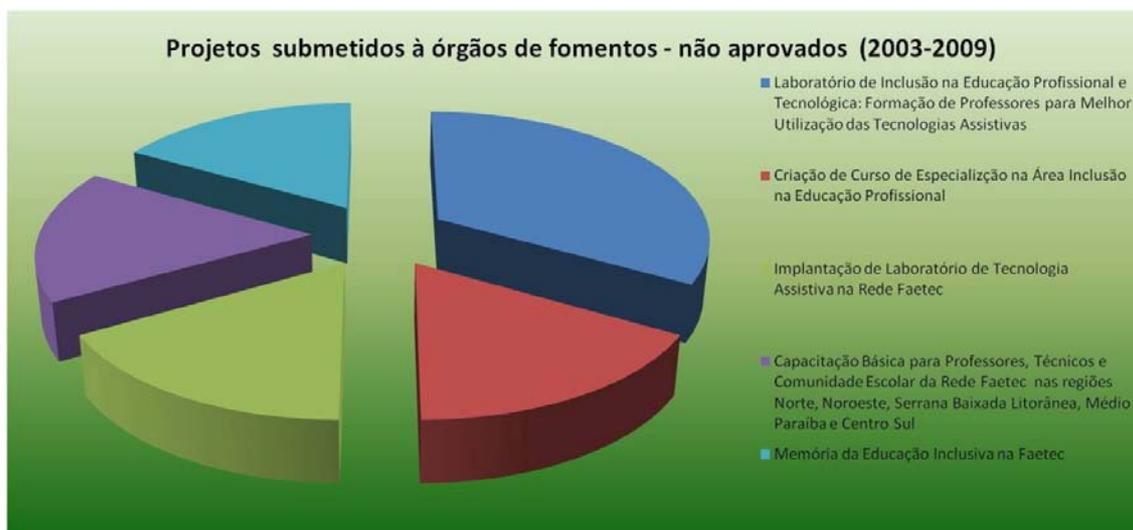


Gráfico 18: projetos submetidos a órgãos de fomentos – não aprovados (2003-2009).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Recursos humanos para atuar no processo de inclusão em educação

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

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

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

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

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

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



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

Legenda:

DV = deficiente visual

PNE = pessoas com necessidades especiais

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

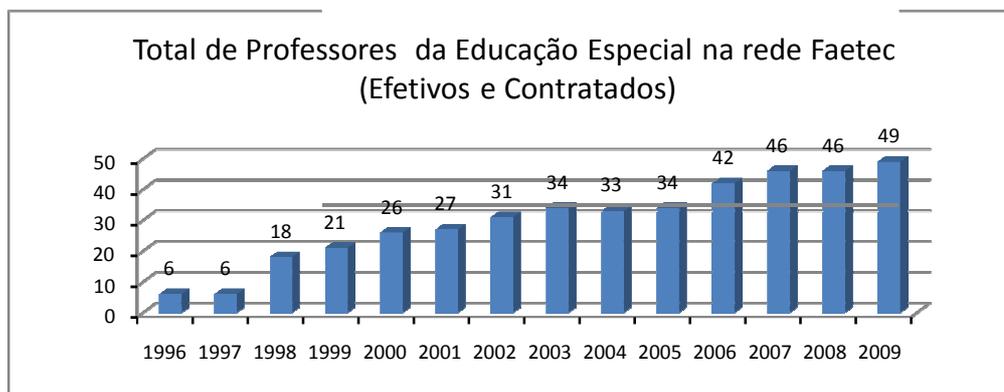


Gráfico 20: total de professores da educação especial na rede Faetec (efetivos e contratados).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Acessibilidade

Procuramos agrupar nessa categoria os assuntos relacionados às condições de acessibilidade da Instituição. Acessibilidade pode ser definida, conforme exposto no Decreto 5296, de 2 de dezembro de 2004 (GLAT & BLANCO, 2007 apud BRASIL, 2004) como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

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

Estratégias:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.5 Suporte à inclusão

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

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

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

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

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

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

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

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

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Crochík (2007, p.20),

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARVALHO, R. E.. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. (Org.). Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 1997, p. 15-48.

CASTEL, R.. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, et alii (Orgs). Desigualdades e Questão Social. São Paulo, EDUC, 1997, b.

CASTEL, R.. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, et alii (Orgs). op. cit. c.

CASTEL, R.. Metamorfosis de la Cuestión Social. Buenos Aires, Paidós, 1997a.

CEZAR, S. C.. 26 agosto de 2008. Rio de Janeiro: RJ. Entrevista concedida a Bianca Fogli.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIAVATTA, M. F.. O trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. Seminário Nacional de Formação - MST, Escola Nacional Florestan Fernandes, março de 2005.

CLAVÍSIO, M. C. S. D. M.. Audiovisual para informação ocupacional do deficiente, na área de fabricação de calçados. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1993.

COMENIUS. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREA, M. A. M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1990.

COSTA, C.C.. Programa de ensino para a ocupação de marceneiro, destinado a deficientes mentais. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 1980.

COSTA, . A. C. da.. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Série Práxis Educativa, 3. EdUFF, 2005.

COSTA, V. A. da.. Atuação de uma escola estadual de educação especial no treinamento profissionalizante de educandos deficientes mentais, Dissertação de Mestrado: 1988.

COSTA, M. V.. Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq. (2004-2007), 2004.

CROCHÍK, J. L.. Implicações políticas da psicoterapia. In. Vários autores. Teoria crítica e formação do indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 171- 206. 2007.

CUNHA, L. A.. O ensino industrial – manufatureiro no Brasil. São Paulo. Revista Brasileira de Educação n.14, p. 89 – 107, 2000.

CUNHA, M. M.. Educação ambiental – uma questão de cidadania. RJ, Dissertação de Mestrado. 2005.

CURY, C.R.J.. Direito à Educação: direito à igualdade direito à diferença. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.116, julho, 2002.

DALLARI, D. de A.. O que são direitos da pessoa. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEBUS, M. Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DEMARTINI, Z. de B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. Posicionamento do Movimento Apaeano sobre a Educação Inclusiva. Disponível em:
<<http://www.apaebrasil.org.br/prog.php?cod=1>> Acessado em: maio de 2006.

FERNANDES, A. T.. O Estado Democrático e a Cidadania, Porto, Edições Afrontamento. 1998.

FERNANDES, E. M. Educação para todos -- Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. Revista do Benjamin Constant, vol. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In GLAT, R.(org) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro; 7Letras, 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Marinho, M e Santamaria, C. História oral: métodos e experiências. Madrid: Edit. Debate, 1993.

FERREIRA, J. R.. & GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a Inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.

FERREIRA, J. R.. A exclusão da diferença: a Educação do portador de deficiência. Piracicaba, São Paulo, UNIMEP, 1995.

FERREIRA, J. R.. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, J. R.. A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental. Tese de Doutorado, Unicamp, 1994.

FERRETTI, C.J.; MADEIRA, F.R. Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, 1992.

FOGLI, B. F. C. dos S., SILVA, L. F. e OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Educação inclusiva: uma possibilidade em um cenário de contradições?. Artigo. Revista democratizar, IBC. 2006.

FOGLI, B. F. C. dos S., SILVA, L. F. e OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Artigo. Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In: Inclusão na educação: culturas, políticas e práticas, SP: Cortez, 2006.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L. & FERNANDES, E. M.. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC / SEESP, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para Educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 2004.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. et al. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em nov./2003.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 3 ed., p.22-27. 2002.

FONSECA, V & NOGUEIRA, M. L. de L.; FONTES, R. de S. & PLETSCHE, M. D.. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: Revista Inclusão Social: desafios de uma Educação cidadã. Editora Unigranrio, n. 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

FONTES, R. de S.. O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

- FRANCO, M.L.P.B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.
- FREIRE, P. Política e educação. Cortez, São Paulo, 1993.
- FREIRE, P.. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, Petrópolis, 1996.
- FREIRE, J. B.. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. Palestra realizada na Universidade do Chile, Santiago, 1967.
- FREITAS, R. C.. Repositório virtual de ferramentas e informações para leitura e redação automatizadas. Artigo. Instituto Superior em Ciências da Computação. RJ. 2009
- FRIGOTTO, G. Um conceito que gera polêmicas. Leia, São Paulo, ano XI, n. 129, p. 52-53, jul. 1989. (entrevista)
- FRIGOTTO, G.. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRIGOTTO, G.. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- FRIGOTTO, G.. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001b.
- FRIGOTTO, G.. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora., Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71 – 87, jan./jun. 2001.
- FRIGOTTO, G.. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, G.. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C.M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
- FULLER, B.; CLARCK, P.. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. Review of Educational Research, v.12, n. 1, p. 119-157, 1994.
- GADOTTI, M.. Escola Cidadã. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 120p.
- GADOTTI, M. A.. A dialética: concepção e método da Educação. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 2, p.15-34.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (orgs.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Escola SA quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. DF: CNTE, 1996.

GIL, A.C.. Métodos e técnicas da pesquisa social.4. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 204 p.

GIORDANO, B. W.. (D)eficiência: uma análise das representações sociais do trabalho e do ser trabalhador com deficiência mental. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994.

GLAT, R. & BLANCO, L.de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 15-35, 2007.

GLAT, R. & FREITAS, R. C. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R. & MÜLLER, T. M. P.. Uma professora muito especial. Questões Atuais em Educação, Vol IV, Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L.. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil, in Revista Integração, v. 24, ano 14. Brasília, MEC/SEESP, pp. 22-27. 2002.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D.. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação inclusiva, in Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, pp. 3-8. 2004.

GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 7Letras, 2007.

GLAT, R. Acessibilidade para pessoas com deficiência mental. In: Cadernos de Textos da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência - "Acessibilidade: você também tem compromisso", Brasília, 12 a 15 de maio, 2006, p. 52-54.

GLAT, R.. A integração dos excepcionais. Impulso, 5 (10), 7 – 22, 1991.

GLAT, R. Cidadania e o portador de deficiência: um novo campo de atuação para os profissionais da Educação Especial. Integração, 1994.

GLAT, R. Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1989.

- GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.
- GLAT, R.; BRAUN, P. & MACHADO, K. Inclusão escolar. In: Anais da XI Congresso Nacional da FENASP – Inclusão: responsabilidade Social. Niterói/RJ, p. 221-228, 2006.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G., e SENNA, I. A. G.. Panorama nacional da Educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial. Disponível em: <[www.glat.r.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/ inclusiva](http://www.glat.r.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>, acessado em: nov. 2003.
- GOERGEN, P.. (org.). Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- GOFFMAN, E.. Estigma: notas sobre a manipulação das identidades deterioradas, Tradução: Mathias Lambert, 2004.
- GOHN, M. da G.. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo; Loyola, 2002.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- GOLDENBERG, M.. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GOMES, R.. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-79.
- GONÇALVES, L. B. Deficiência visual: uma análise clínica. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, nº 7, out. 1999. Boletim Clínico. Disponível em: <http://www.pucsp.br/clinica/boletim07_07.htm>. Acesso em: 16 set. 2006.
- GOYOS, A. C. N.. A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalização de professores acerca desta questão. São Carlos, UFSCar, 1995.
- GOYOS, A. C.. A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão. Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado). São Paulo, 1986.
- GOYOS, A. C.. et al. Justificativas Para a Formação Profissional do Deficiente Mental: uma revisão da literatura brasileira. Cadernos de Pesquisa, 69: 53-67, 1989.
- GUIJARRO, M. R. B.. Inclusão: um desafio par aos sistemas educacionais: In: Ensaio pedagógicos – construindo escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- GRINSPUN, M. P. S. Z.. O papel da orientação educacional diante das perspectivas atuais da escola. In:_____. Supervisão e orientação educacional perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2003, p. 69-98).

HALL, S.. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D.. A condição pós-moderna. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HAWKING, S. Cosmologia: uma breve história do tempo. São Paulo: Rocco, 1988.

HOBSBAWN, E. J.. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita; revisão técnica: Maria Célia Paoli. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, E. J.. Estratégias para uma esquerda racional: escritos políticos 1977-1988. Trad. Anna Maria Quinino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOBSBAWN, E. J.. Mundos do trabalho. Trad. Waldea Barcellos, Sandra Bedran. Revisão Técnica: Edgar de Decca, Michael Hall. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

HOBSBAWN, E. J.. O novo século: entrevista a Antonio Polito. Trad. do italiano para o inglês: Allan Cameron; trad. do inglês para o português e cotejo com a edição italiana: Cláudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

IANNI, O.. A sociedade global. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IANNI, O.. Imperialismo e cultura. Petrópolis: Vozes, 1976.

IANNI, O.. Imperialismo na América Latina. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IANNI, O.. Teorias da globalização. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 3º série do Ensino Médio. Brasília, 2004.

INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. Deficiência Múltipla. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1999.

JANNUZZI, G. M. de. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Autores Associados, São Paulo, 1985.

JANNUZZI, G. S. de M.. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. Oficina Abrigada e a "Integração" do "Deficiente Mental". Revista Brasileira de Educação Especial, 01: 51-65, 1992.

KADLEC, V. P. S. e Glat, R.. A Criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984 (1 ed.), 1989 (2 ed.).

KASSAR, M. de C. M. & OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. da . Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: Revista Educação, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

KONDER, L.. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, A. Ensino de 2º Grau. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. A.. Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de Inclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 677-910, out/2006.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, 68: 21-28, 1989

KUENZER, A. Z.. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Trabalho e Educação. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 113-128.

KUENZER, A. Z.. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios para a gestão. 5ª ed. São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, J. C.. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez, São Paulo, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, K. da S.. A prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesq. do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

MACHADO, L.R.S.. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MACIEL, H. F.. Problemática da integração da pessoa deficiente mental educável no mercado de trabalho na área de artes gráficas no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 1987.

MAGALHÃES, E. F. C. B. (1999): Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

MANFREDI, Sílvia. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E.. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E.: A hora da virada. In Revista de Educação Especial Inclusão, n. 1, pp. 24-28, Brasília, 2005.

MANZINI, E. J.. Profissionalização de Indivíduos Portadores de Deficiência Mental: visão do agente institucional e visão do egresso. Dissertação de Mestrado, UFSCar, 1989.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. M.. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução e pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, C. A.. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. Educação em Foco. Juiz de Fora: UFJF. v.4, n. 2, p.71-82, set./fev. 1999/2000.

MARTINEZ, A.P.P.. Estudo atitudinal sobre a incorporação do excepcional no mercado de trabalho em El Salvador. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília. 1985.

MARX, K.. O capital: crítica da economia política. São Paulo. Nova Cultural. 1987.

MASCARO, C. A. A. de C.. O lazer na vida de pessoas portadoras de necessidades especiais: possibilidades de integração, desenvolvimento e satisfação pessoal. Monografia. Universidade Estadual do RJ. 2000.

MATTOS, C. L. G.. A abordagem etnográfica na investigação científica, in Revista INES-ESPAÇO, n. 16, pp. 42-59, jul./dez., pp. 42-59. 2001

MAZZOTTA, M. J. S.. Acessibilidade e a indignação por sua falta. In: Cadernos de Textos da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência - Acessibilidade: você também tem compromisso, Brasília, 12 a 15 de maio, 2006, p. 41-44.

MAZZOTTA, M. J. S.. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉIER, M. J.; KUDLOWIEZ, S.. Grupo focal: uma experiência singular. Revista Texto n.3, v.12, p. 394-399, jul./ago. 2004.

MELETTI, S.M.F.. Significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1997.

MELLO, E. de S.. Inclusão escolar e como ficam as escolas especiais. Monografia. Universidade Estácio de Sá. RJ. 2005.

MENDES, E. G.. A Educação Inclusiva e a universidade brasileira. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, v. 18/ 19, p. 42-44, 2002/2003.

MENDES, E. G.. A pesquisa sobre Inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções par aos problemas?, 2006a. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções. Edufes, Espírito Santo, 2006.

MENDES, E. G.. et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. São Paulo, Temas em Psicologia v. 12 n. 2, 2004.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 109-162, 2008.

MENDONÇA, R. de C. T.. Breves comentários sobre os dispositivos legais que subsidiam a política de Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Rede SACI, 2007.

MÉSZÁROS, I.. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

METTRAU , M. B. Inteligência: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MINAYO, M. C. de S.. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MINAYO, M. C. S, ASSIS, S. G. de, SOUZA, E. R. de, et. al. Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIRANDA, A. A. B.. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2003.

MONTEIRO, J. A.. Implantação e gestão de oficinas para o trabalho de pessoa com deficiência em Curitiba. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná. 2002.

MOUFFE, C. O regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1996.

MULLER, T. M. P & GLAT, R. Uma professora muito especial. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

NETO, O. da C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.51-66.

NEVES, C.C.. Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê? (o caso de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 1999.

NOSELLA, P.. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

NUNES, C. A.. Filosofia, dialética e Educação. Elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei. Globalização, pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

NUNES, L. R. O. P. Pós-Graduação em Educação Especial: avaliação dos programas e análise crítica da produção discente. Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPq, 1997.

NUNES, L. R. O., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S.. Teorias do conhecimento e alfabetização: O bebê e a água do banho. Cadernos ESE, Niterói, vol. 1. n. 1, pp.83-88, 1993.

OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Efeitos da comunicação alternativa para alunos com deficiência múltipla em ambiente escolar. Artigo. RJ: Quatro Pontos, (13th Conference Internat. Soc. for Augmentative and Alternative Communication). 2006.

OLIVEIRA, M. M. N. dos S.. Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências. Artigo. UERJ. 2007.

OLIVEIRA, E. S. G. de & COSTA, M. A. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade. As metáforas representativas do professor de Educação Especial. In MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs.). Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre Inclusão. Londrina: EDUEL, 2003.

OLIVEIRA, E. S. G. de & GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. de B. R.; NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M. SI. Do M.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental. Curitiba: IESDE, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Editora Vozes, Petrópolis/ RJ, 2004.

OLIVEIRA, M. C. de. Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional. 157F. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, 1(2), p. 65-74, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2 (4), 127-136, 1997.

ORTIZ, R. *Mundialização da cultura*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.

ORRICO, H.; CANEJO & FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

OZGA, J.. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações*. Porto: Porto, 2000.

PACHECO, C.M.L. (1997). Como os serviços de profissionalização para pessoas com deficiência mental atuam na aquisição das condutas adaptativas tendo em vista o princípio de integração da educação especial. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

PACHECO, C.M.L.. Como os serviços de profissionalização para pessoas com deficiência mental atuam na aquisição das condutas adaptativas tendo em vista o princípio de integração da Educação especial. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 1997.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

Página eletrônica oficial da Faetec. Disponível em: <www.faetec.rj.gov.br>. Acesso em: 1º de novembro de 2010.

PAIVA, V.. *História da educação popular no Brasil. Educação popular e de adultos*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PELOSI, M. B.. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dissertação de mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2000.

PELOSI. M.B.. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para a Inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE, Marília/SP. 2006.

PEROSA, G. B. Colocação de Deficientes Mentais no Mercado de Trabalho: análise desta opção e treinamento de deficientes treináveis na função de empacotador de supermercado. *Dissertação de Mestrado*, PUC/SP, 1979.

PLATÃO. *The Republic*. 2 ed. London: Penguin Classics. 1987. PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Artmed. Prto Alegre: 2000.

PLETSCH, M. D.. *Repensando a Inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesq. do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

PLETSCH, M.; FONTES, R. de S. ; BRAUN, P ; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: Rosana Glat. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. & FONTES, R. de S.. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña, in Revista Educar: Revista de Educación, n. 37. Jalisco, México, pp. 87-97. 2006.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a Educação inclusiva em escolas da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. In: Revista Iberoamericana de Educacion, n. 41, vol. 12, 2007, p. 1-11.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O professor itinerante como suporte para a Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

POCHMANN, M.. O mundo do trabalho em mudança. In: NABUCO, M. R. e NETO, A. C.. Relações de trabalho contemporâneas. Belo Horizonte: Puc-Minas IRT, 1999, p.13-30.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. Declaração sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990 (versão portuguesa). UNICEF, Brasília, s.d.

RAMOS, T. M. M.. A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio técnico profissional/ na rede de ensino Faetec. Monografia. Universidade Candido Mendes. RJ. 2006.

RENZULLI, J. J.. Desenvolvendo as habilidades naturais e talentos de todos os alunos (prefácio). In: FREITAS, S. N. (org.). Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, p. 11-14, 2006.

RENZULLI, J. J.. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J. & DAVIS, E. J. (Eds.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986.

RIBAS, J. B. C.. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalidade construída. In: Revista Integração, nº 9, Brasília, abril/maio/junho, 1993.

- RIBEIRO, H. C. F.. Delineamento das necessidades para a implantação de serviços profissionalizantes pelos profissionais de uma instituição educacional para indivíduos deficientes mentais: pesquisa participante. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1985.
- RIZZINI, I. et. al. Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU, 1999.
- RODRIGUES, D. Educação e a diferença. In RODRIGUES, D. (Org). A Educação e a diferença: valores e práticas para uma Educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, p. 13-34.
- ROGERS, C. R. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROMANELLI, O. de O.. História da Educação no Brasil. Petrópolis. Vozes, 1987.
- ROSA, D. A. O Ensino Público Tem Contribuído na Construção da Cidadania? Monografia de conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Senso. Faculdade Gama e Souza: Rio de Janeiro- 2005.
- ROUSSEAU, J-J.. Emílio ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 3a ed., 2004.
- SANDOVAL, M. et al. Index for Inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos, 2002, pp. 227-238.
- SANFELICE, J. L. História, Instituições Escolares e gestores educacionais. Texto inédito. 2005.
- SANTOS, M. As Cidades Mutiladas. In: Preconceito. São Paulo. Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo. 1997.
- SANTOS, M. P. dos et al.. Educação Especial : redefinir ou continuar excluindo?. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.30-32, 2002.
- SANTOS, B. F. C. de. Escola inclusiva: da teoria à prática pedagógica – um estudo de caso etnográfico. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 1998.
- SANTOS, B. F. C. ou FOGLI, B.F.C.S. ; SEPULVEDA, J. A. M. ; BIAR, M. C. . Educação Especial- questões, Conquistas e Desafios.... In: Centro de Memória FAETEC. (Org.). A FAETEC e a Educação no Brasil: Reflexão e Transformação. Rio de Janeiro: Imprint 2001 Gráfica e Editora, 2001, v. , p. 7-136.
- SANTOS, B. S.. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1999.
- SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma Educação inclusiva. Revista da Faculdade de Educação da UFF, n. 7, maio 2003, pp. 78-91.
- SANTOS, ORMOND, COELHO ET AL. Dicionário técnico bilíngue português escrito-libras, enciclopédia wiki bilíngue português escrito-libras. Monografia. Instituto Superior de Tecnologia. RJ. 2009.

SANTOS, R. M.. Proposta de arquitetura pedagógica para auxiliar formadores na educação de surdos. Artigo. Universidade Federal do RJ. 2008.

SASSAKI, R. K.. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SASSAKI, R. K.. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

SAVIANI, D.. Educação brasileira: problemas. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea).

SAVIANI, D.. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D.. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Caxambu, 29 Reunião da ANPED, outubro de 2006.

SAVIANI, D.. Escola e Democracia. 39 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. B. (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis:Vozes, 2008.

SAWAIA, B. (org.) As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Vozes, 1999.

SEPULVEDA, J. A. & CARVALHO, L. F.. Memória das ações inclusivas da Faetec. Artigo. [S.l.: s.n.], RJ. 2006.

SIDMAN, M.. Aprendizagem sem erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. In: Revista Psicologia, v. 11, n. 3, p.1-15, 1985.

SILVA, D. V.. A pessoa com necessidades educacionais especiais: uma reflexão sobre a inclusão de alunos com grave comprometimento mental na rede regular de ensino. Monografia. Faculdade São Judas Tadeu. RJ. 2005.

SILVA FILHO, L. F.. Inclusão na Educação profissional: barreiras e possibilidades para a promoção da igualdade e construção da cidadania. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. UNESA, 2008.

SILVA, A. G.. A Educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação Educação Especial/Trabalho na Apae-SP. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, M. P. L. A. Gestão escolar e contemporaneidade. In: Revista Outro Olhar. Ano IV, n.º 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

SKLIAR, C. B.. (Org.). Educação & Exclusão. Abordagens Sócio-Antropológicas Em Educação Especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, 153 p.

SNYDERS, G.. Escola, classe e luta de classe. Lisboa, Moraes, 1997.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TANAKA, E. D. O.. Preparação profissional e social do portador de deficiência mental para o mercado de trabalho: comparação entre dois estudos. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1996.

TELFORD, C. W. & SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988.

TOMASINI, M. E. A. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba: v. 3, n. 4, 1996

TRIVIÑOS, A. N. S.. Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas. 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo, Robe Editorial, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1994.

TUMOLO, P.S.. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. Perspectiva, Florianópolis: UFSC/CED, n. 26, p. 39-70, 1996.

UNESCO, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Educação para todos: linha de ação de Dakar. UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 19.12.2003.

VALLE, M. H. F.. Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

VANFFOSSEN, K. C.. Surdez e ensino técnico profissionalizante. Artigo. [S.l. : s.n.] . RJ. 2005.

VELOSA, M. V. M.. Profissionalização de pessoas com necessidades especiais: um procedimento a instrutor. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 1999.

VIANNA, H. M.. Pesquisa em Educação – a observação. Série Pesquisa em Educação, v. 5. Brasília, DF: Plano, 2003.

VYGOTSKI, L.S.. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WESTPHAL, M.F.; BÓGUS, C.M., FARIA, M.M. Grupos Focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. Bol. Oficina Panam 1996; 120 (6): p.472-481.

ZABALA, A.. A prática educativa. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A.. Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa, 1992.

ZALUAR, A.. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. 2º edição, Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E UTILIZAÇÃO



Autorizo a Professora Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli, aluna regularmente matriculada no PROPED, no curso de Doutorado em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Rosana Glat, a gravar, transcrever e utilizar em sua pesquisa de tese as entrevistas por mim concedidas.

A pesquisadora compromete-se a encaminhar o material para a aprovação final antes da utilização do mesmo.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 2009

Prof^a Dr^a Sarah Couto Cezar

APÊNDICE B – TEMÁTICAS ABORDADAS PELO PROGRAMA DE INCLUSÃO / DIVIN (2003-2009)

Temáticas Abordadas pelo Programa de Inclusão/Divin (2003-2009)	TOTAL DE MÓDULOS OFERECIDOS	%
Libras	7	26%
Inclusão e Exclusão na Educação	3	11%
Vivências de Inclusão na rede Faetec	2	7%
Orientação e Mobilidade	2	7%
Sistema Braille	2	7%
Curso Dosvox	2	7%
Diversidade	2	7%
Necessidade Básica do DV	1	4%
Informática Básica para PNE na área da visão	1	4%
Condutas Típicas	1	4%
Necessidades Educacionais Especiais Inclusivas	2	7%
Mitos e Realidades da Inclusão	1	4%
Altas Habilidade/Superdotação	1	4%
	27	100%

APÊNDICE C – PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FAETEC SOBRE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

	Tema	Tipo de estudo	Deficiência	Instituição
INCLUSÃO	Inclusão de aluno com grave comprometimento mental	Monografia	DM	UCAM
	Escolas Especiais	Monografia	DM	UNESA
	Inclusão no ensino médio	Artigo	SURDEZ	
	Inclusão na educação	Artigo		Revista IBC
	Educação Inclusiva	Monografia	NEE	UCAM
	Inclusão em Educação	Artigo	NEE	UFRJ
TECNOLOGIA ASSISTIVA	Comunicação Alternativa	Artigo	DMU	UERJ
	Comunicação alternativa	Artigo	DMU	UERJ
	Repositório virtual de ferramenta	Artigo	NEE	IST RJ
	Dicionário de LIBRAS	Monografia	SURDEZ	IST RJ
FORMAÇÃO CONTINUADA	Formação para inclusão	Monografia		UCAM
	Formação Continuada Arquitetura Pedagógica	Artigo	SURDEZ	
	Relato autobiográfico	Artigo		
MEMÓRIA	Memória da educação especial	Artigo	DM	

	Memória da ações inclusivas	Artigo		Livro
DIVERSOS	Identidade síndrome de down	Dissertação	DM	UERJ
	Integração pelo lazer	Monografia	DM	UERJ
	Gestão Favo de Mel	Dissertação	DM	
	Educação Ambiental uma questão de cidadania	Dissertação	DM	UNIPLIN
	Orientação Pedagógica para alunos com NEE	Monografia	NEEE	UCAM
	Aplicabilidade da matemática	Monografia	DI	IST/RJ

APÊNDICE D - MODELO DE ENTREVISTA COM OS IMPLEMENTADORES DO
PROGRAMA DE INCLUSÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Entrevistador:

Data:

Entrevistado:

Formação Profissional:

Função/cargo:

Vínculo empregatício:

1. Como você pensa o processo de inclusão na educação?
2. Como você vê as questões da inclusão em educação de forma ampla e situada na rede de ensino Faetec?
3. Fale sobre suas experiências com as questões da inclusão no ambiente de trabalho?
4. Descreva algumas ações desenvolvidas na rede de ensino Faetec que venham favorecer o processo de formação profissional do aluno com deficiência.
5. Que fatores você considera obstáculos no desenvolvimento do processo de inclusão na Faetec?
6. Que fatores você considera facilitadores do desenvolvimento do processo de inclusão no ambiente de trabalho?
7. Que aspectos no tocante às políticas, culturas e práticas implementadas podem ou devem ser valorizados ou ainda modificados para a construção do processo de inclusão na Faetec?

ANEXO A – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA DIVISÃO DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL



FONTE: RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2008 – FAETEC / DIVIN

ANEXO B – DECRETO N° 42.327 DE 3 DE MARÇO DE 2009



PODER EXECUTIVO

CASA CIVIL
PUBLICADO EM

D 4 MAR 2010

DIÁRIO OFICIAL

DECRETO N° *42327* DE 03 DE MARÇO DE 2010.

ALTERA E CONSOLIDA O ESTATUTO
DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA
TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO – FAETEC E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, tendo em vista o que consta no Processo Administrativo nº E-26/32542/2006,

DECRETA:

Art. 1º - Fica aprovado o Estatuto da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, que constitui Anexo do presente Decreto, passando a ser considerado, para todos os efeitos legais, o ato constitutivo da Fundação.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 24.415, de 26 de junho de 1998, e o Decreto nº 35.776, de 01 de julho de 2004.

Rio de Janeiro, 03 de MARÇO de 2010.

SÉRGIO CABRAL

for 4.2.1.10



PODER EXECUTIVO

ANEXO ÚNICO

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FAETEC

**TÍTULO I
DA INSTITUIÇÃO E SEUS FINS
NATUREZA, SEDE E FINALIDADE**

Art. 1º - A Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC é uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, regida pela Lei nº 1.176/87, com as alterações promovidas pelas Leis nºs 2.735/97 e 3.808/02.

Parágrafo único - É uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, de duração indeterminada, com sede e foro na Capital do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 2º - A FAETEC, seus órgãos, atividades e serviços à comunidade reger-se-ão:

- I - pela Legislação em vigor;
- II - por este Estatuto;
- III - pelo Regimento Interno da FAETEC;
- IV - pelos Atos Normativos e Regulamentos Internos.

Art. 3º - A FAETEC gozará de autonomia administrativa, financeira, acadêmica, didático-científica e disciplinar para operacionalização dos mecanismos necessários ao funcionamento da Educação Profissional nos níveis de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, médio e superior.

Art. 4º - A FAETEC poderá firmar parcerias, acordos e convênios com entidades públicas ou privadas e contratar a prestação de serviços de pessoas físicas ou jurídicas, nacionais ou estrangeiras, observando-se a legislação em vigor.

Art. 5º - A FAETEC, inspirada na universalidade do saber e nos ideais democráticos de solidariedade humana, tem por finalidades:

- I - criar, preservar, organizar, fomentar e disseminar o saber científico, tecnológico e cultural por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II - oferecer ensino público gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a vertical line with a hook at the top.



PODER EXECUTIVO

III - formar cidadãos capacitados para o exercício da profissão e da investigação nos diversos setores da economia;

IV - oferecer Educação Profissional articulada com a Educação Básica e Superior, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;

V - oferecer o Ensino Superior;

VI - promover a integração institucional e dos seus agentes, interagindo com a sociedade, em especial com o setor produtivo e as instituições públicas e privadas.

Art. 6º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - equidade de condições para o ingresso e permanência na escola;

II - pluralidade de idéias e concepções educacionais;

III - liberdade de aprender e continuar aprendendo;

IV - valorização do profissional da educação;

V - gestão democrática.

**TÍTULO II
DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA**

Art. 7º - A estrutura administrativa da FAETEC obedecerá às seguintes diretrizes:

I - administração colegiada com estrutura orgânica baseada em Unidades de Ensino da Educação Básica, Superior e Profissional.

II - descentralização financeira e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;

III - unidade de patrimônio e de administração;

IV - delegação de competências.

Art. 8º - A Administração da Fundação ocorrerá em nível Superior, Intermediário e Setorial.

**CAPÍTULO I
DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR**

Art. 9º - A Administração Superior da FAETEC será exercida por:

I - Órgãos Deliberativos Superiores:

a) Conselho Superior;

b) Conselho Consultivo;

2



PODER EXECUTIVO

c) Conselho Fiscal.

II - Órgão Executivo Superior:

a) Presidência.

Art. 10 - As competências dos demais órgãos colegiados serão definidas no Regimento Interno da FAETEC.

**SEÇÃO I
DO CONSELHO SUPERIOR**

Art. 11 - O Conselho Superior, instância superior da FAETEC de caráter deliberativo, será constituído por 11 (onze) membros titulares, conduzidos à função por ato do Chefe do Poder Executivo, escolhidos dentre pessoas de ilibada reputação e notório conhecimento nas áreas de educação, cultura, tecnologia ou ciência, sendo:

I - o Presidente da FAETEC;

II - 01 (um) representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

III - 09 (nove) membros de livre escolha do Chefe do Poder Executivo, dentre representantes de órgãos públicos ou privados, das áreas relacionadas no *caput*.

§ 1º - O Presidente da FAETEC exercerá a função de membro do Conselho coincidentemente com o tempo de permanência no cargo, enquanto que o representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia poderá ser substituído a qualquer tempo.

§ 2º - O mandato dos 09 (nove) membros de que trata o inciso III deste artigo será de 03 (três) anos, com possibilidade de uma recondução por igual período.

§ 3º - A cada ano será renovado 1/3 (um terço) do Conselho.

Art. 12 - O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho serão designados pelo Chefe do Poder Executivo, a partir de lista tríplice elaborada pelo Conselho Superior.

Art. 13 - O Presidente da FAETEC encaminhará à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com vistas ao Chefe do Poder Executivo, a indicação dos nomes para sucederem os Conselheiros em fim de mandato ou a proposição da recondução destes, até 60 (sessenta) dias antes do término do mandato.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a vertical line with a small hook at the top.



PODER EXECUTIVO

Parágrafo único - Em caso de vacância de mandato, o Presidente da FAETEC providenciará a indicação de que trata este artigo, no prazo máximo de 15 (quinze) dias contados do fato que lhe deu origem, caso em que o Conselheiro nomeado deverá cumprir o restante do prazo de mandato de seu antecessor.

Art. 14 - O Conselho Superior da FAETEC reunir-se-á ordinariamente, ao menos, uma vez a cada dois meses e extraordinariamente a qualquer tempo, mediante convocação do Presidente da FAETEC e/ou do Presidente do Conselho.

Parágrafo único - O quorum mínimo para a realização da reunião do Conselho Superior será de maioria absoluta do quantitativo de seus membros.

Art. 15 - A extinção do mandato dos Conselheiros ocorrerá nas seguintes hipóteses:

- I - morte ou renúncia;
- II - ausência a 03 (três) reuniões ordinárias consecutivas sem justificativa.

Art. 16 - Os membros do Conselho Superior perceberão por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) em cada período de 02 (dois) meses, um jetom de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

Art. 17 - Ao Conselho Superior competirá:

- I - propor ao Chefe do Poder Executivo modificações estatutárias;
- II - fixar, como órgão normativo e deliberativo, a orientação superior da Fundação;
- III - propor ou determinar medidas para garantir e aprimorar a política educacional da FAETEC dentro de suas finalidades estipuladas na legislação;
- IV - aprovar o Regimento Interno da FAETEC e propor alterações, quando necessárias;
- V - aprovar o Regimento das Unidades de Ensino;
- VI - analisar e aprovar as propostas políticas educacionais de ensino da Fundação encaminhadas pelo Conselho Consultivo;
- VII - fixar normas sobre a aceitação de doações e legados;
- VIII - aprovar planos para o desenvolvimento da FAETEC;
- IX - apreciar o relatório e a prestação de contas da Fundação do exercício anterior, à vista do respectivo parecer do Conselho Fiscal;
- X - propor ou determinar as medidas necessárias ao bom funcionamento da FAETEC;
- XI - resolver, em grau de recurso, questões relativas às atividades da FAETEC;
- XII - analisar e aprovar a criação e extinção de unidades de educação regular;
- XIII - resolver casos omissos neste Estatuto.



PODER EXECUTIVO

SEÇÃO II DO CONSELHO CONSULTIVO

Art. 18 - O Conselho Consultivo terá por finalidade a elaboração de propostas políticas educacionais da Fundação a serem encaminhadas ao Conselho Superior.

§ 1º - O Conselho Consultivo será composto de 09 (nove) membros com mandato de 02 (dois) anos, facultada uma recondução por igual período, escolhidos dentre representantes de órgãos públicos e privados ou pessoas físicas que tenham contribuído efetivamente para o engrandecimento ou fortalecimento da instituição, conduzidos à função por ato do Governador do Estado, a partir de indicação do Conselho Superior

§ 2º - Dentre os membros do Conselho Consultivo 2 (dois) serão representantes dos profissionais do Quadro Permanente de Pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC.

§ 3º - A cada ano será renovado 1/3 (um terço) do Conselho.

§ 4º - Os membros do Conselho Consultivo perceberão por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) em cada 02 (dois) meses, um jetom de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

SEÇÃO III DO CONSELHO FISCAL

Art. 19 - O Conselho Fiscal da FAETEC, órgão auxiliar da Secretaria de Estado de Fazenda, será composto de 03 (três) membros titulares e 03 (três) suplentes, com mandato de 01 (um) ano, autorizada a recondução, e terá em sua composição obrigatoriamente composta por:

I - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;

II - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Fazenda;

III - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

r



PODER EXECUTIVO

Parágrafo único - Os membros titulares e suplentes do Conselho Fiscal deverão ser obrigatoriamente diplomados em curso de nível universitário e nomeados por ato do Chefe do Poder Executivo, na forma dos parágrafos 1º e 4º do art. 2º do Decreto nº 21.788/95.

Art. 20 - Ao Conselho Fiscal competirá:

- I - fiscalizar e orientar os atos contábeis e financeiros da Fundação;
- II - emitir parecer conclusivo aprovando ou não as contas da entidade sob sua fiscalização, ao término de seu período de atuação, independente do mesmo procedimento a ser adotado quando do encerramento do exercício financeiro;
- III - encaminhar à Presidência as irregularidades identificadas, e na falta de providências, ao Conselho Superior;
- IV - analisar, ao menos trimestralmente, o balancete e demais demonstrações financeiras elaboradas periodicamente pela Fundação;
- V - examinar as demonstrações financeiras do exercício e sobre elas emitir parecer com vistas à apreciação do Conselho Superior.

Parágrafo único - O Conselho Fiscal, por indicação de qualquer um dos seus membros, solicitará aos órgãos de administração, por meio da Auditoria Interna, esclarecimentos ou informações, assim como a elaboração de demonstrações financeiras ou contábeis especiais.

Art. 21 - Os membros do Conselho Fiscal reunir-se-ão ordinariamente, ao menos uma vez a cada mês, e extraordinariamente sempre que houver convocação de seu Presidente ou de algum de seus membros, considerando a relevância da questão.

Parágrafo único - Os membros do Conselho Fiscal farão jus a uma remuneração mensal no valor equivalente a 15% (quinze por cento) da média aritmética daquela atribuída à Diretoria, considerada a remuneração como a parcela relativa ao cargo em comissão acrescida da verba de representação.

**SEÇÃO IV
DA PRESIDÊNCIA**

Art. 22 - A Presidência, órgão de Administração Superior da Fundação, será dirigida por um Presidente nomeado pelo Chefe do Poder Executivo, dentre pessoas de alta competência e reputação ilibada.

Art. 23 - Para cumprimento de suas atribuições estatutárias, a Presidência da FAETEC será composta por:

5



PODER EXECUTIVO

- I - um Presidente;
- II - um Vice-Presidente Educacional;
- III - um Vice-Presidente Administrativo;
- IV - Chefe de Gabinete;
- V - Assessorias Técnicas.

Art. 24 - São atribuições do Presidente:

- I - dirigir e orientar as atividades da Fundação;
- II - cumprir e fazer cumprir as normas legais, estatutárias e regimentais;
- III - representar a FAETEC em juízo e fora dele;
- IV - celebrar convênios, acordos, contratos e autorizar despesas;
- V - receber doações, bens e subvenções destinados à FAETEC, bem como movimentar seus recursos;
- VI - dar posse aos aprovados em concurso público para provimento de cargos do Quadro Permanente da FAETEC;
- VII - encaminhar ao Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia a proposta orçamentária no prazo legal;
- VIII - encaminhar ao Conselho Superior da FAETEC as propostas de criação e extinção de unidades;
- IX - encaminhar ao Conselho Superior as propostas e matérias emanadas dos demais Conselhos institucionais.

Art. 25 - Aos Vice-Presidentes competirá exercer as atribuições definidas no Regimento Interno da FAETEC, bem ainda aquelas que lhe forem delegadas pelo Presidente.

Art. 26 - Os demais setores da Presidência terão suas atribuições definidas no Regimento Interno da FAETEC.

CAPÍTULO II DA ADMINISTRAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Art. 27 - A Administração Intermediária será exercida pelas Diretorias que possuirão estrutura definida no Regimento Interno da FAETEC.

Art. 28 - Para cumprimento das suas atribuições a Administração Intermediária será composta pelas seguintes Diretorias:

- I - Diretoria de Educação Superior – DESUP;
- II - Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica – DDE;
- III - Diretoria de Formação Inicial e Continuada – DIF;



PODER EXECUTIVO

- IV** - Diretoria Administrativa – DAD;
- V** - Diretoria Financeira – DIFIN;
- VI** - Diretoria de Apoio Operacional – DAOP;
- VII** - Diretoria de Articulação Institucional da Educação – DAIE.

**CAPÍTULO III
DA ADMINISTRAÇÃO SETORIAL**

Art. 29 - A Administração Setorial será exercida pelos Chefes de Divisões e pelos Diretores/Coordenadores das Unidades Escolares, que possuirão estrutura definida em Regimento próprio.

**TÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-CIENTÍFICA**

Art. 30 - A organização didático-científica promoverá a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

**CAPÍTULO I
DO ENSINO**

Art. 31 - A FAETEC ministrará cursos nos seguintes níveis e modalidades de ensino:

I - Educação Básica:

- a)** Educação Infantil - Creche e Pré-escola;
- b)** Ensino Fundamental - em 9 (nove) anos;
- c)** Ensino Médio.

II - Educação Profissional:

- a)** Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional;
- b)** Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- c)** Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação.

III - Educação Superior.

Parágrafo único - Em todos os níveis e modalidades de ensino a FAETEC garantirá a EDUCAÇÃO ESPECIAL, promovendo o processo de inclusão.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and curves.

5



PODER EXECUTIVO

Art. 32 - Além dos cursos de Educação Profissional, que correspondem a profissões regulamentadas em lei ou que possuem currículos definidos pela legislação em vigor, a FAETEC poderá criar outros cursos de qualquer nível ou modalidade, para atender a sua vocação específica e às necessidades dos meios produtivo e sócio-cultural.

**CAPÍTULO II
DA PESQUISA E EXTENSÃO**

Art. 33 - A FAETEC, em suas Unidades de Ensino Superior, promoverá a Pesquisa como meio de inovar e enriquecer seus currículos, por intermédio de programas ou projetos específicos, com a finalidade de ampliar os conhecimentos e atender às demandas do mercado do trabalho.

Art. 34 - A FAETEC, através de Programas de Educação Profissional e de Educação Superior, promoverá:

- I - cursos de extensão, aprimoramento cultural, profissional e outros congêneres;
- II - parcerias com órgãos públicos ou particulares;
- III - ação comunitária de promoção ou assistência social;
- IV - estágios.

**TÍTULO IV
DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Art. 35 - A comunidade escolar será constituída pelo Corpo Docente, pelo Corpo Discente e pelo Corpo Técnico-Administrativo.

Art. 36 - Caberá à comunidade escolar a fiel observância dos preceitos exigidos para a manutenção da ordem, da dignidade e da disciplina na Instituição.

Parágrafo único - O regime disciplinar a que estarão sujeitos os membros da comunidade escolar constará do Estatuto do Funcionalismo Público, do Regimento Interno da FAETEC e dos Regimentos das Unidades Escolares.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

A small, simple handwritten mark or signature, possibly a checkmark or a short stroke.



PODER EXECUTIVO

CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE

Art. 37 - O Corpo Docente será formado pelos profissionais que exerçam atividades inerentes ao Ensino, na Educação Básica, na Educação Profissional ou na Educação Superior.

Art. 38 - O provimento dos cargos da carreira docente será feito mediante concurso público de provas e/ou provas e títulos, na forma de lei e de conformidade com as normas estabelecidas neste Estatuto e no Regimento Interno da FAETEC.

Parágrafo único - Os cargos em comissão serão supridos de acordo com o que dispõe a Lei nº 3.781, de 18 de março de 2002.

CAPÍTULO II DO CORPO DISCENTE

Art. 39 - O Corpo Discente da FAETEC será formado por todos os alunos regularmente matriculados em suas Unidades de Ensino.

Parágrafo único - Os alunos regularmente matriculados nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Superior terão direito a certificado ou diploma, conforme o caso, após o cumprimento dos respectivos currículos.

Art. 40 - Os Regimentos das Unidades de Ensino disciplinarão as formas de admissão dos alunos.

CAPÍTULO III DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Art. 41 - O Corpo Técnico-Administrativo será formado pelos profissionais que exerçam funções não docentes.

Art. 42 - O pessoal técnico-administrativo será organizado em carreira e com ingresso mediante concurso público.

Art. 43 - O regime jurídico do pessoal técnico-administrativo será estatutário, na forma estabelecida pela Lei nº 3.781, de 18 de março de 2002.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of a large loop and a horizontal stroke.

1



PODER EXECUTIVO

TÍTULO V DO PATRIMÔNIO E DOS RECURSOS

Art. 44 - O patrimônio da FAETEC será constituído de:

- I - dotações e recursos que lhe forem transferidos pelo Estado do Rio de Janeiro;
- II - dotações, auxílios e subvenções que lhe forem destinados pela União, Estados, Municípios, respectivas autarquias, sociedades de economia mista, empresas públicas e fundações por eles instituídas ou mantidas;
- III - doações, legados e contribuições de pessoas físicas ou jurídicas;
- IV - rendas de qualquer espécie de seus próprios serviços, bens ou atividades;
- V - bens móveis e imóveis integrantes do Patrimônio do Estado que lhe forem destinados;
- VI - receitas eventuais.

Art. 45 - Caberá à FAETEC administrar seu patrimônio e dele dispor com prévia autorização do Chefe do Poder Executivo, observada a legislação de regência da matéria.

Art. 46 - A alienação de seus bens dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo.

Art. 47 - Em caso de extinção da FAETEC, seu patrimônio reverterá ao Estado do Rio de Janeiro.

Art. 48 - Os recursos financeiros da FAETEC serão provenientes de:

- I - dotações do Estado do Rio de Janeiro, consignadas em seu orçamento;
- II - dotações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União;
- III - subvenções e doações;
- IV - taxas e emolumentos;
- V - outros ingressos.

Parágrafo único - As receitas geradas ou obtidas pelas Unidades Escolares serão aplicadas de acordo com projetos aprovados pela Administração Superior.

Art. 49 - A proposta orçamentária para o exercício financeiro será encaminhada pelo Presidente da FAETEC à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Art. 50 - O exercício financeiro da FAETEC coincidirá com o do Estado do Rio de Janeiro.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script.

A small handwritten mark or signature in black ink, possibly a checkmark or a short signature.



PODER EXECUTIVO

Art. 51 - A FAETEC estará sujeita à prestação de contas perante o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

**TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 52 - A FAETEC poderá contar com a colaboração de servidores, colocados à sua disposição por outros órgãos da Administração Federal, Estadual ou Municipal, nos termos do Decreto nº 23.644-A, de 23 de outubro de 1997, bem como solicitar a cessão de servidores da Administração Direta e Indireta, na forma da legislação vigente.

Art. 53 - A proposta de alteração estatutária será encaminhada ao Chefe do Poder Executivo, mediante deliberação de, no mínimo, 2/3 (dois terços) da totalidade dos membros em exercício do Conselho Superior.

Art. 54 - Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Superior.

**TÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 55 - O Regimento Interno da FAETEC será aprovado pelo Conselho Superior e homologado pelo Presidente da Fundação.

Parágrafo único - Fica estabelecido o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da publicação do presente Decreto, para elaboração do Regimento Interno da FAETEC.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a vertical line with a hook at the top.