



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação


Amanda Carlou

**Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**

Rio de Janeiro,  
2014

Amanda Carlou

**Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**



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

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro,  
2014

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

C284 Carlou, Amanda.  
Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ / Amanda  
Carlou. – 2014.  
148 f.

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

1. Educação – Rio de Janeiro – Teses. 2. Ensino Profissional – Teses. 3.  
Educação Especial – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 374(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Amanda Carlou

**Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**

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

Aprovada em 11 de março de 2014.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Glat (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2014

Dedico este trabalho aos meus avós Aquilino e Nancy (in memoriam).

## AGRADECIMENTOS

Quando uma parte de um sonho se realiza, sempre é necessário agradecer a todos que colaboraram com grandes e pequenos gestos para que isso acontecesse.

Todos os que estiveram próximos a mim nos últimos anos sabem como a realização deste trabalho foi também a realização de um sonho. Por isso, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até este momento. Em especial, reservo um reconhecimento singular a minha Mãe (Marisa), que sempre acreditou nos meus sonhos e me encorajou em todos os projetos. Agradeço seu amor incondicional, sempre!

Agradeço também ao meu tio e padrinho Miguel, pela presença constante em minha vida, me fazendo sentir especial a cada conquista.

Ao meu querido irmão Leandro, meu amigo mais querido, com quem tenho a certeza de poder dividir as tristezas e alegrias de todas as horas.

Sou grata também a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Glat por ter me conduzido nesta caminhada com a dedicação, sabedoria, simplicidade e generosidade que apenas os grandes mestres possuem. Com ela aprendi lições (profissionais e pessoais) que jamais esquecerei.

Nesse percurso, não posso deixar de agradecer às Professoras Dras. Leila Nunes e Márcia Pletsch pelo imenso carinho e disponibilidade constante. As contribuições recebidas por essas duas pessoas tão especiais foram para mim um presente de valor inestimável!

Sou imensamente grata a todos os meus familiares que souberam compreender minhas ausências e me incentivaram de diversas formas, alguns com palavras, gestos, mensagens, ou simplesmente por estarem presentes em minha vida.

Agradeço também a todos os meus amigos, aos que estão perto e aos que estão longe, os quais, a certeza da amizade é para mim um presente e em especial, às meninas do grupo de pesquisa, que me acolheram com todo o carinho, ouviram minhas angústias, compartilharam minhas tristezas e vibraram com minhas alegrias. Deixo a vocês o meu MUITO OBRIGADA!!!

Por fim, meu agradecimento mais do que especial é para o Marco, meu marido, a quem agradeço pela presença constante e incansável ao meu lado, nas manhãs, tardes,

noites e madrugadas, pela paciência em ouvir minhas intermináveis indagações sobre meu objeto de estudo, pela ajuda e incentivo em todos os momentos da minha vida profissional e, principalmente, pela sinceridade do amor a mim dedicado. Sem você nada faria sentido. Nada seria tão belo!

"Quem me dera, ao menos uma vez, que o mais simples, fosse visto como o mais importante..."  
Renato Russo



## RESUMO

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ.** 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta dissertação analisa a inclusão na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da visão dos gestores. Realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, empregamos o método conhecido como análise de conteúdo de Bardin. A dissertação apresenta cinco capítulos: o primeiro focaliza a educação profissional a partir de uma breve descrição histórica sobre o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no nosso país, o segundo apresenta uma reflexão sobre as políticas em torno da educação especial e inclusiva, o terceiro descreve a trajetória da educação profissional de pessoas com deficiência e a legislação nessa área, no quarto capítulo, é feita uma apresentação da metodologia da pesquisa qualitativa, bem como os procedimentos utilizados, o cenário da pesquisa e os participantes, o quinto capítulo apresenta o percurso do estudo através de uma reflexão sobre as categorias de análise. O estudo revelou não só as contradições, mas a complexidade do processo de inclusão vivido na educação profissional, particularmente nos aspectos que se referem a concepção e expectativas dos gestores em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. A análise dos dados revelou que os gestores do IFRJ percebem que a Instituição é responsável por incluir pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, e que precisa construir novas práticas para atendimento a essa demanda. No entanto, na visão dos participantes da pesquisa, a falta de capacitação dos professores para atuar neste novo paradigma é uma dificuldade para a efetivação de uma formação profissional inclusiva. Os dados revelaram que esta percepção influencia na definição sobre o papel do NAPNE, para os gestores, a função do núcleo está mais diretamente relacionada a ações de complementação da formação docente. O atendimento aos alunos não foi apontado como objetivo principal, justificado pelo baixo número de estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados no IFRJ. A análise mostrou que a função do NAPNE ainda não está consolidada, institucionalmente. Os gestores apontam alguns papéis que consideram importantes, mas em sua maioria entendem que o núcleo tem como principal atribuição preparar a comunidade IFRJ para inclusão. No entanto, a questão da preparação apresentou-se mais no campo das idéias do que em ações efetivas. Em síntese, o trabalho mostra que, apesar dos gestores se mostrarem favoráveis a política de inclusão, as práticas relatadas muitas vezes são descontextualizadas das questões institucionais, o que dificulta a implementação da proposta inclusiva em todas as esferas que constituem o corpo da formação oferecida pelo IFRJ. Em outros termos, apesar do discurso revelar um grau de engajamento significativo dos gestores com a inclusão de alunos com NEE, ainda assim esses sujeitos continuam, em sua maioria, excluídos dessa modalidade de educação. Desse ponto de vista, o panorama da escolarização de pessoas com necessidades educacionais específicas vêm se repetindo ao longo do tempo. Além disso, a pesquisa mostrou que essas pessoas, em grande medida, também não têm acesso aos níveis mais elevados de ensino, o que confirma as estatísticas oficiais sobre o percurso formativo desses indivíduos e sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Inclusão. Deficiência. Necessidades Educacionais Específicas. Educação Profissional

## ABSTRACT

CARLOU, Amanda. **Inclusion in professional education**: the perspective of the managers of IFRJ. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This dissertation analyzes the inclusion in professional education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro from the perspective of the managers. We performed a qualitative study, using semi-structured interviews and document analysis as instruments of data collection. For data analysis, we employed the method known as Bardin's content analysis. The dissertation has five chapters: the first focuses on professional education from a brief historical description of the development of this type of education in our country, the second chapter presents a discussion on policy around the special and inclusive education, the third chapter describes the trajectory of the professional education of persons with disabilities and legislation in this area, in the fourth chapter, a presentation of the methodology of qualitative research is done, as well as the procedures used, and the setting of research and the participants, the fifth chapter presents the path of study through a reflection on the categories of analysis, revealing not only the contradictions, but the complexity of the inclusion process experienced in professional education, particularly in matters which concern the design and expectations of managers in relation to the teaching and learning process of pupils with special educational needs process. The data analysis showed that the managers of IFRJ realize that the Institution is responsible for including people with disabilities or other special educational needs, and we need to build new practices to meet this demand. However, in the research participants' points of view, the lack of training of teachers to act in this new paradigm is a difficulty for the realization of an inclusive professional training. The data demonstrated that this perception influences the definition of the NAPNE, for managers, the core function is more directly related to the actions of complementation of teacher education. The care of students has not been appointed as main objective, justified by the low number of students with special educational needs enrolled in IFRJ. The analysis of the reports of managers showed that the function of NAPNE is not yet institutionally consolidated. Managers point out some papers that are important, but most understand that the core has the primary responsibility to prepare the community IFRJ for effective inclusion. However, the issue of preparation is presented more in the field of ideas than into effective action. In summary, the study shows that although managers prove favorable towards policy of inclusion in professional education, reported practices are often decontextualized institutional issues, which complicate the implementation of inclusive proposal in all spheres which constitute the body of training offered by IFRJ. In other words, although the discourse reveals a significant degree of managers' engagement with the inclusion of pupils with NEE in the institution, these subjects are still mostly excluded from this type of education. From this point of view, the landscape of education of people with special educational needs have been repeated over time. Furthermore, research has shown that these people, largely, did not have access to the highest levels of education, which confirms the official statistics on the training path of these individuals and their insertion in the labor market.

Keywords: Inclusion. Disabilities. Specific Educational Needs. Professional Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	% de brasileiros com curso profissionalizante.....	31
Figura 2 –	diferenças conceituais nos textos que regulamentam a educação especial.....	48
Figura 3 –	Número total de matrícula inicial em educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos), no ano de 2010.....	60
Figura 4 –	Fotos das unidades de origem do IFRJ.....	71
Figura 5 –	Trajatória da Escola Técnica de Química desde 1910 (ano de inauguração) até a sua transformação em IFRJ.....	73
Figura 6 –	Titulação Acadêmica dos diretores dos campi do IFRJ.....	87
Figura 7 –	Formação acadêmica dos diretores dos campi do IFRJ.....	87
Figura 8 –	Tempo de serviço no IFRJ (diretores de campi).....	88
Figura 9 –	Tempo na função de diretor de campus do IFRJ.....	88
Figura 10 –	Tempo na função de coordenador de NAPNE do IFRJ.....	89
Figura 11 –	Titulação acadêmica dos coordenadores de NAPNE do IFRJ.....	90
Figura 12 –	Formação acadêmica dos coordenadores de NAPNE do IFRJ.....	90
Figura 13 –	Ingresso dos coordenadores no NAPNE.....	91
Figura 14 –	Gráfico sobre a função do NAPNE na visão dos gestores do IFRJ..	98
Figura 15 –	Quantidade de alunos atendidos pelo NAPNE.....	100
Figura 16 –	Atividades desenvolvidas pelo NAPNE.....	101
Figura 17 –	dificuldades/obstáculos.....	107
Figura 18 –	A inclusão na visão dos gestores.....	112
Figura 19 –	Formas de articulação do NAPNE com a gestão do campus.....	114
Figura 20 –	Alunos com NEE.....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização Administrativa do IFRJ.....	73
Quadro 2 –	Lista de cursos oferecidos pelo IFRJ.....	74
Quadro 3 –	Tabela de Identificação dos sujeitos.....	79
Quadro 4 –	Unidade de Análise: (nome da unidade – exemplo: Estrutura do NAPNE.....	80
Quadro 5 –	Categorias e subcategorias de análise.....	81
Quadro 6 –	Delineamento da pesquisa.....	83
Quadro 7 –	Perfil dos gestores do IFRJ (diretores de campi e coordenadores de NAPNE) .....	85
Quadro 8 –	Área de formação dos gestores do IFRJ.....	86
Quadro 9 –	Lista de NAPNEs e suas respectivas datas de criação.....	92
Quadro 10 –	Relação de profissionais que compõem os NAPNEs.....	93
Quadro 11 –	Infraestrutura dos NAPNEs.....	94
Quadro 12 –	Itens de acessibilidade dos campi.....	95
Quadro 13 –	Projetos desenvolvidos (temas) .....	106

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	20
1.1	<b>A educação profissional no Brasil</b> .....	22
2	<b>TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	36
3	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO</b> .....	51
4	<b>PERCUSO METODOLÓGICO</b> .....	65
4.1	<b>Metodologia</b> .....	65
4.2	<b>Procedimentos de coleta dos dados</b> .....	69
4.3	<b>O cenário</b> .....	71
4.4	<b>Participantes</b> .....	76
4.4.1	<u>Caracterização geral dos sujeitos</u> .....	76
4.4.2	<u>Diretores de campus</u> .....	77
4.4.3	<u>Coordenadores de NAPNE</u> .....	77
4.5	<b>Procedimentos de análise dos dados</b> .....	77
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	82
5.1	<b>Inclusão na educação profissional através da ação do NAPNE</b> .....	83
5.1.1	<u>Perfil dos gestores</u> .....	84
5.1.2	<u>Estrutura do NAPNE</u> .....	91
5.1.3	<u>Função do NAPNE</u> .....	96
5.1.4	<u>Trabalho desenvolvido pelo NAPNE</u> .....	102
5.1.5	<u>Projetos</u> .....	105
5.1.6	<u>Dificuldades/obstáculos</u> .....	107
5.2	<b>A gestão na educação profissional</b> .....	110
5.2.1	<u>Percepção dos gestores sobre a inclusão</u> .....	111
5.2.2	<u>Formas como a articulação entre a direção dos campi e o NAPNE estão estruturadas</u> .....	114
5.3	<b>Atendimento aos alunos com NEE</b> .....	117
5.3.1	<u>Identificação das necessidades específicas dos alunos atendidos pelo NAPNE</u> .....	118

5.3.2	<u>Suportes oferecidos aos alunos</u> .....	120
5.3.3	<u>Impacto dos atendimentos no processo ensino-aprendizagem dos alunos</u> .....	124
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
	<b>APÊNDICE A</b> - Roteiro de entrevista com os diretores de campus.....	143
	<b>APÊNDICE B</b> - Roteiro de entrevista com os coordenadores de NAPNE.....	144
	<b>APÊNDICE C</b> - Orientações sobre a pesquisa (Documento entregue a todos os entrevistados) .....	145
	<b>ANEXO A</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	146
	<b>ANEXO B</b> - Termo de compromisso.....	148

## INTRODUÇÃO

Iniciei meus estudos para atuar na educação no Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual Heitor Lira (CEHL), no Rio de Janeiro, no ano de 1996. Ao terminar esta etapa, ingressei no Curso Adicional de Educação Infantil na Escola Normal Carmela Dutra, em 1999. Somando esforços para ingressar no magistério, dei início a Graduação em Pedagogia na Universidade Estácio de Sá, em 2000.

Em 2001, alcancei o meu objetivo de lecionar no ensino público, tendo sido aprovada para o cargo de professora das séries iniciais da rede municipal do Rio de Janeiro. Na ocasião, fui lotada, provisoriamente, em uma escola no Complexo do Alemão<sup>1</sup>, em uma turma de 3ª série do ensino fundamental (atualmente 4º ano), na qual grande parte dos alunos apresentava distorção idade e série. Comecei, a partir de então, a sensibilizar-me com as questões sociais que perpassam as práticas e políticas dos sistemas de ensino.

No ano seguinte, agora em lotação definitiva, atuei em uma turma do 1º ano (alfabetização) onde estava matriculada uma aluna com Síndrome de Down, que chamarei de Sarah<sup>2</sup>. Começou, assim, minha trajetória na educação especial. Esta experiência foi fundamental para me despertar o interesse pelo processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem. Muitas dúvidas e incertezas surgiram deste primeiro contato com alunos ditos especiais; porém, a maior delas voltava-se para minha própria identidade profissional. Questionava minha prática, meus conceitos e, acima de tudo, minha formação. Percebia que faltavam subsídios teóricos e conhecimentos práticos sobre aquela aluna que se apresentava a mim tão naturalmente.

Após ter terminado aquele ano com a aluna Sarah de forma satisfatória (aos olhos da equipe pedagógica, pois eu não estava totalmente satisfeita), coincidentemente (ou não) continuei recebendo turmas em que havia alunos especiais; a cada ano um aluno com um outro tipo de deficiência se apresentava a minha frente.

---

<sup>1</sup> O Complexo do Alemão é um bairro formado por vários morros e favelas que durante muitos anos foi conhecido como sendo uma das comunidades mais violentas do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Os nomes dos alunos apresentados neste trabalho são fictícios de forma a garantir a privacidade dos indivíduos mencionados.

Até que em 2006, fui selecionada para atuar em uma turma de 4ª série onde havia uma aluna surda chamada Beth. Diante de tal situação, resolvi ingressar em um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por dois anos, podendo considerar-me praticante fluente desta língua. Nessa mesma época participei de um curso de atualização em educação especial, no Instituto Helena Antipoff (IHA-SME/RJ)<sup>3</sup>. Mais uma vez, terminei aquele ano com o desejo de conhecer mais, entender mais, sentimento esse que crescia exponencialmente.

Em 2007, além de ter sido aprovada em novo concurso público para o magistério das séries iniciais da Prefeitura do Rio de Janeiro, fui convidada para atuar, em cada uma das minhas duas matrículas, em classes especiais. Passei a desenvolver atividades com grupos de alunos com deficiência intelectual (DI) e paralisia cerebral (PC). Com estas turmas desenvolvia ações para estabelecer Comunicação Alternativa e Alfabetização. Foi um momento rico e de muito crescimento profissional, porém os questionamentos ainda me acompanhavam.

Buscando dar continuidade à minha formação, cursei Especialização em Administração e Planejamento da Educação no ano de 2008 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nesse mesmo período, a educação inclusiva consolidou-se como política das escolas do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Envolvida com esta proposta educacional na prática cotidiana da sala de aula, desde 2000, e, na educação especial propriamente dita, desde 2007, fiz o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2010, na modalidade à distância, pela Universidade Federal do Ceará.

Nesse mesmo ano, fui convidada para atuar em Sala de Recursos Multifuncional (SRM)<sup>4</sup>, visando atender alunos com deficiência incluídos no ensino comum. Trabalhei exclusivamente nesta modalidade durante todo o ano de 2010, tendo participado do Curso de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), realizado pelo IHA com carga horária de 120 horas.

Após ter sido aprovada como primeira colocada no concurso público para Supervisão Pedagógica da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), exonerei-me de uma matrícula da rede municipal, passando a atuar na sala de recursos em apenas

---

<sup>3</sup> Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsável pela Educação Especial.

<sup>4</sup> A SRM é um espaço físico destinado ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiências incluídos no ensino regular. É composta por mobiliários, equipamentos de tecnologia assistiva, materiais didáticos e pedagógicos e recursos de acessibilidade.



um turno. Na FAETEC desenvolvi atividades junto à Coordenação Pedagógica em uma de suas unidades durante apenas um mês, pois fui aprovada em outro concurso público e decidi por exonerar tanto esta matrícula quanto a de professora da SME/RJ. Iniciei então minha atuação como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde permaneço até a presente data.

Desde maio de 2011, passei a ser responsável pelas ações inclusivas do IFRJ, tendo sido lotada na Reitoria, na Coordenação de Diversidades, no cargo de Coordenação dos NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), hoje denominada Assessoria de Ações Inclusivas. Ao longo desses três anos de efetivo exercício no IFRJ foi possível viabilizar a implementação de cinco NAPNE, ampliando para oito, o total de Núcleos num universo de 11 campi. Realizei, recentemente, nesta instituição uma pesquisa com o corpo docente sobre suas percepções acerca da inclusão na educação profissional, tendo os resultados apontado uma carência formativa dos professores em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas (CARLOU; RISSI, 2013).

Com o desejo de dar continuidade ao meu processo formativo e motivada por inquietações oriundas do meu campo de atuação, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd – Uerj, em 2012, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Glat.

Passei, então, a fazer parte do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*<sup>5</sup>. Por ser um grupo com experiência acumulada e consolidada na área de educação especial, desenvolvendo pesquisas relevantes sobre a temática no contexto da realidade educacional brasileira, me proporcionou entrar em contato com estudos atuais sobre o conceito de educação inclusiva a partir da dimensão dos processos escolares.

Toda minha trajetória profissional e formativa suscitou em mim inquietações sobre os sistemas de ensino. Por estar inserida durante muito tempo no “chão da escola”, percebo que as questões referentes à melhoria da qualidade da educação estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem dos alunos, mas não de uma forma simplista, colocando o professor como o centro do problema. Entendo que, para além das discussões sobre a prática profissional, é preciso considerar também a gestão do

---

<sup>5</sup> [www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br)

processo educacional. Atualmente trabalhando em função de gestora observo que muitos problemas surgem de uma relação pouco articulada entre os responsáveis por administrar a educação (os gestores) e os que a devem implementar (os professores).

Sendo assim, entendo que a gestão escolar é elemento fundamental para a consolidação de práticas inclusivas. Para Sant'ana (2005) o gestor escolar tem que ser um articulador entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Portanto, acredito que é necessário dar voz a esses sujeitos para compreendermos e refletirmos sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nesta modalidade de ensino.

Pesquisas recentes relatam a importância dos gestores em relação à qualidade da prática pedagógica, principalmente na construção de propostas inclusivas. Para Pereira (2011, p. 11), “a formação é primordial para que o gestor escolar conduza de forma eficaz o seu trabalho”. De acordo com a autora, “o diretor precisa deixar de ser simplesmente administrador para, de fato, gerir os processos de construção de conhecimento no interior da escola. Ainda mais quando se fala em educação inclusiva [...]”. Corroborando com este pensamento, Mantoan e Pietro (2006, p. 56) entendem que os gestores são “profissionais no âmbito técnico-administrativo, com importante papel no desenvolvimento de ações educacionais”.

Nessa mesma perspectiva Azevedo e Cunha (2008) apontam que é importante que os gestores pedagógicos conheçam, por meio de pesquisas e relatos, aspectos reais do contexto escolar inclusivos, objetivando dessa forma identificar as possíveis barreiras que possam interferir no desenvolvimento das práticas de inclusão.

Dessa forma, questiono-me sobre o real papel dos gestores na efetivação de uma escola de qualidade. Pergunto-me, inclusive, sobre que tipo de concepção estes gestores têm sobre o processo de formação profissional, que é o lócus do presente estudo. Como promover a qualificação dos alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais específicas<sup>6</sup> (NEE), para a vida produtiva, com qualidade técnica, autonomia e independência, sem que os gestores institucionais estejam efetivamente comprometidos com esses ideais?

No entanto, percebo que não é possível refletir sobre este questionamento sem antes refletir sobre o significado de NEE. Este conceito tem sido utilizado por alguns

---

<sup>6</sup> Optamos por utilizar a expressão “necessidades educacionais específicas” para nos referirmos às pessoas com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento, pois é o termo utilizado pelo IFRJ. Para fins deste estudo trataremos esta expressão como sinônima de Necessidade Educacional Especial.

autores para caracterizar uma condição que todos os alunos, de maneira geral, podem apresentar ao longo do seu processo formativo.

Para Glat e Pletsch (2011, p. 21):

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar.

Assim, nessa perspectiva, não só os alunos com deficiência, mas também aqueles que apresentarem algum tipo de demanda específica de suporte para o processo ensino-aprendizagem são, também, considerados alunos com necessidades educacionais específicas. De acordo com Costa (2009, p. 35):

[...] os desvios de comportamento, a falta de disciplina em sala de aula também podem ser considerados como necessidades educacionais específicas e os motivos para esses desvios são os mais variados: desestruturação familiar, problemas sociais, desemprego, desnutrição, alcoolismo, drogas em geral, violência em casa, entre outros casos. Esse tipo de necessidade educacional específica e outros tipos de deficiência diagnosticada por laudos médicos necessitam de total atenção e amparo para se evitar a evasão escolar.

Porém, embora reconhecendo a abrangência do conceito, o termo Necessidades Educacionais Específicas será utilizado aqui para se referir aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, conforme apontado nos documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p.9). Porém, não se restringindo a esses grupos e incluindo também outros aspectos que possam influenciar no processo ensino-aprendizagem tais como “transtornos funcionais específicos, como por exemplo: dislexia, hiperatividade, distúrbios emocionais, e outras situações que possam exigir procedimentos pedagógicos diferenciados (BRAUN; MARIN, 2012, p. 3)”. Para Correia (2003, p. 18), NEE, se referem ao:

Conjunto de problemáticas relacionadas ao autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (epilepsia, diabetes, etc.).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar a concepção dos gestores do IFRJ sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação do Núcleo de Apoio

às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Os participantes do estudo são os diretores de campus e coordenadores de NAPNE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com utilização de entrevistas semiestruturadas. Os objetivos específicos são os abaixo elencados:

- Analisar a concepção dos gestores sobre a inclusão na educação profissional.
- Identificar os tipos de atendimentos oferecidos aos alunos com NEE, a partir da visão dos gestores.
- Analisar o papel do NAPNE em relação à inclusão de alunos com NEE na educação profissional do IFRJ, a partir da concepção dos gestores.

Para melhor compreensão das análises realizadas a partir dos objetivos anteriormente elencados, o trabalho aqui apresentado está estruturado em cinco capítulos. O primeiro focaliza a educação profissional a partir de uma breve descrição histórica sobre o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no nosso país. Apresenta a legislação educacional atual, enfatizando a demanda por mudanças advindas das discussões acerca do papel da formação profissional na sociedade contemporânea.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre as políticas em torno da educação especial e inclusiva, os documentos legais que regulamentam a inclusão nos sistemas de ensino e uma discussão sobre a necessidade de ressignificação das propostas educacionais.

O terceiro capítulo descreve a trajetória da educação profissional de pessoas com deficiência e a legislação nessa área. Traz os desafios e perspectivas dessas pessoas no mercado de trabalho e conclui que as políticas em vigor no Brasil ainda não são suficientes para garantir o processo sistemático de formação profissional numa perspectiva de educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como condição de garantia da cidadania e vida autônoma produtiva.

No quarto capítulo, é feita uma apresentação da metodologia da pesquisa qualitativa, bem como os procedimentos utilizados, o cenário da pesquisa e os participantes, ou seja, o desenho do estudo.

O quinto capítulo apresenta o percurso do estudo através de uma reflexão sobre as categorias de análise elaboradas a partir dos dados colhidos durante as entrevistas.

Por último, são apresentadas as considerações finais.

## 1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pode-se dizer que a educação profissional teve origem nos primórdios da humanidade, quando os homens transferiam sua cultura através de uma educação fundamentada na observação, prática e repetição, disseminando aos mais jovens seus conhecimentos e técnicas para fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e outros artefatos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano (MANFREDI, 2002). Ou seja, educação e trabalho estavam intimamente interligados de forma natural, uma justificando a existência da outra.

Scaff (2006, p. 35) esclarece que:

O trabalho humano em geral, entendido como mediação entre o homem e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracteriza-se como a materialização da condição humana. O homem diferencia-se dos outros animais na medida em que inventa novos valores, novas necessidades e precisa criar condições para satisfazê-las. Para isso o homem precisa agir sobre a realidade natural, transformando-a com a finalidade de adequá-la à sua necessidade. Essa ação denomina-se "trabalho".

Sendo assim, é possível compreender a ligação estreita entre trabalho e educação a partir das reflexões de Saviani (2011, p. 9):

Portanto, quando o trabalho é considerado como princípio educativo estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação.

Com base nessa relação, aliada à experiência e tecnologia acumulada, as civilizações iniciais e as posteriores desenvolveram meios para superarem os desafios impostos pela condição do meio-ambiente em que viviam e para a construção da vida em sociedade. Nas primeiras populações todas as ações desenvolvidas pelo homem, incluindo a educação, apresentavam um caráter de espontaneidade, que se fazia presente, inclusive, nos processos de trabalho, comum a todos os membros da comunidade, caracterizando-se numa modalidade de produção coletiva.

De acordo com Saviani (2007), a apropriação privada da terra fez com que os homens se dividissem em duas classes: proprietários e não-proprietários. Essa divisão teve grandes reflexos na educação, que, como mencionado, estava associada de forma

natural ao processo de trabalho, e passou a apresentar uma dualidade. Isto é, passou a configurar-se em uma educação baseada nas atividades intelectuais para homens “livres”, e outra para os serviçais e escravos, que se caracterizava pelo próprio processo de trabalho, instaurando, a partir de então, a separação entre educação e trabalho.

Muitos são os fatores que influenciaram a consolidação desse cenário. De acordo com Fonseca (1961), o primeiro foi a transferência do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos. Estas atividades, inicialmente, eram feitas pelos trabalhadores das fazendas que, de certa forma, gozavam de um determinado prestígio, e transmitiam aos mais jovens o conhecimento que tinham sobre o manejo das ferramentas e sobre as tecnologias das profissões.

Este prestígio acabou quando a aprendizagem caseira de ofícios passou a ser realizada pelos escravos, sendo desprezada pelos “homens brancos”. Isto não só influenciou a cristalização do pensamento generalizado de que estas atividades deveriam ser destinadas aos desvalidos da sorte, como também afastou, por razões econômicas, os trabalhadores livres de certas profissões, as quais eram consideradas de menor valor.

Com o surgimento do modelo de produção capitalista se percebe uma modificação das relações entre trabalho e educação. A escola passou a assumir mais enfaticamente uma condição de instituição voltada para transmitir os saberes necessários à burguesia em crescente ascensão, num modelo de sociedade baseada nas relações produzidas pelo capital.

Para Frigotto (1999), na modernidade foi transformado o vínculo entre o trabalho produtivo e educação com o surgimento do capitalismo, modelo econômico em que a produção se rende ao mercado. A relação entre trabalho e educação deixou de configurar apenas a esfera da coletividade, na qual o objetivo principal era o atendimento às necessidades da vida cotidiana. Passou a ser regida, então, pela lógica do mercado, o acúmulo de riquezas e aumento de capital visando o lucro. De acordo com o autor, o modelo capitalista determinou novas regras sobre os valores, as ideias, as teorias, os símbolos e as instituições sociais, incluindo a escola, que passou a ser um espaço de produção e reprodução de conhecimento, atitude e ideologia que justificam esse novo modelo (FRIGOTO, 1999).

Nessa mesma perspectiva Saviani (2007) aponta a Revolução Industrial como agente da incorporação das funções intelectuais no processo produtivo, na medida em que passa a ser exigida maior qualificação para a realização das diversas etapas do

trabalho relacionado a produção industrial. A exigência por maior qualificação demandou uma crescente busca por formação específica. De acordo com Romanelli (2009, p. 112):

O que isso significa em termos de exigências educacionais é fácil de se prever. Na medida em que há transferência do setor tradicional para os modernos, há também um aumento das necessidades de escolarização, em todos os níveis. Ocorre com isso, um crescimento de demanda efetiva de educação.

Assim foi construída a trajetória da educação profissional do Brasil que trataremos mais amplamente a seguir.

### **1.1 A educação profissional no Brasil**

Durante o período colonial, no Brasil, o modelo econômico agrário que sustentava a economia, tinha como base a mão-de-obra escrava a qual realizava as ocupações de caráter manual e/ou que demandavam uso da força física. Essas atividades eram, conseqüentemente, em sua maioria, exercidas pelos negros e mulatos. Dessa forma, o sistema escravagista impossibilitou que estas pessoas tivessem acesso a qualquer tipo de educação que levasse ao aprendizado e exercício de outras atividades profissionais. Estas eram restritas aos homens livres, a quem cabia aprender as profissões por meio das Corporações de Ofício, as quais possuíam rigorosas normas de funcionamento que impediam o ingresso de escravos.

O ensino oferecido, portanto, era centrado, exclusivamente, nos ofícios exercidos pelos homens livres. (SAVIANI, 2007) Assim, entende-se que a construção de uma educação profissional no Brasil teve uma base extremamente excludente e discriminatória, traduzida pela diferenciação entre o trabalho escravo e o trabalho exercido pelos homens livres.

Não existia interesse por parte da Coroa de maiores investimentos para a consolidação de um modelo industrialista, já que a filosofia de governo era baseada na manutenção do modelo econômico extrativista. De fato, Portugal não via com bons olhos a implantação na Colônia de estabelecimentos industriais. Logo, muitos dos que existiam no período colonial estavam ligados a ramos de atividades específicas



(tipografias, fundições e oficinas de ourives, por exemplo) sendo que muitos foram fechados provocando a destruição da estrutura industrial existente (CANALI, 2013, p.4).

Em 1808, porém, com a chegada de D. João VI, o processo de desenvolvimento industrial foi incentivado a partir “da autorização de abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era para a aprendizagem profissional” (SANTOS, 2000, p. 207). Os primeiros momentos da chegada da Corte ao Brasil foram marcados pela escassez de mão-de-obra. Com o objetivo de sanar essa dificuldade surgiu a chamada “aprendizagem compulsória de ofícios” destinada a crianças e jovens excluídos socialmente (os órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real). Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde estas pessoas eram internadas e colocadas para trabalhar por alguns anos até se tornarem livres, podendo, então, trabalhar em outros espaços e atividades.

Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios passaram a acontecer no interior dos estabelecimentos industriais, surgindo, então, as Escolas de Fábrica. Esse modelo serviu de referência para as futuras unidades de ensino profissional que se instalaram no país.

Com a Constituição, outorgada em 1824, logo após a proclamação da Independência, reconheceu-se a necessidade de se contemplar uma legislação especial sobre instrução pública. Com base nos ideais liberais da Revolução Francesa, buscava-se uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade brasileira. Porém, o ensino profissional é tratado nesta Constituição apenas de maneira implícita, caracterizando a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial, ou seja, continuou a separação entre as ocupações laborais para os pobres e a instrução acadêmica para a elite.

Por volta da segunda metade do século XVII, foi difundida a ideia da criação de estabelecimentos para o ensino de ofícios que não levassem em conta o estado social dos alunos. Esta proposta representou uma reação formal à mentalidade dominante da época, mas não chegou a ser implementada<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Trata-se de um projeto apresentado pelo vereador Manuel Araújo Porto Alegre do Município Neutro, em 1852 (FONSECA, 1961).

Foi só com o fim da escravidão e a proclamação da República que começou a surgir a perspectiva de modificação do panorama do ensino de ofícios. Nesse contexto, foi aprovado, em 1906, um crédito do Governo Federal para que os Estados criassem escolas técnicas profissionais. Conforme Romanelli (2009) destaca, a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de Governo, consagrou, também, a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, delegando à União a criação e o controle do Ensino superior e Secundário<sup>8</sup>; aos Estados coube criar e controlar o ensino Primário<sup>9</sup> e Profissional.

Para Saviani (2007) este momento foi marcado pelo processo de urbanização e industrialização, promovido pela cafeicultura, e exerceu importante papel na mudança do regime da Monarquia para a República. A ideologia que agora permeava um novo projeto para o país sustentava-se no desenvolvimento pela industrialização, que traria o progresso, a independência política e a emancipação econômica do Brasil.

Nas primeiras décadas da República as conquistas no campo da educação foram pequenas. Nosella (1998) relata que a política educacional deste período tinha como objetivo, principalmente, democratizar o ensino primário, configurando o caráter público, gratuito e laico. Porém, havia escassez de professores e escolas; apenas uma minoria da população - a elite - tinha acesso à instrução. Do outro lado, havia uma população analfabeta, sem participação política, vivendo nos subúrbios, vendendo uma mão-de-obra pouco qualificada nas indústrias e explorada pelo sistema de produção.

Contudo, o processo de urbanização e industrialização crescente oportunizou a expansão do emprego remunerado que resultou em aumento do consumo de mercadorias, a abolição do trabalho escravo e o ingresso de estrangeiros no Brasil como italianos, alemães, japoneses, dentre muitas outras nacionalidades, que vieram para compor a mão-de-obra, além de contribuir no povoamento do país. Essa conjuntura fez surgir uma nova demanda social da educação.

Nas palavras de Romanelli (2009, p.46):

---

<sup>8</sup> O Ensino Secundário era dividido em dois ciclos: 1º Ginásial e 2º Clássico e Científico equivalente ao atual 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>9</sup> O Ensino Primário era subdividido em duas categorias: a) Ensino Primário Fundamental (Primário Elementar com quatro anos de duração e Primário Complementar de apenas um ano destinado a crianças de sete a 12 anos) e b) Primário Supletivo de dois anos de duração destinado a educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada.

Já com respeito à economia, a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário<sup>10</sup> da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola.

Em que pese toda essa discussão, as políticas pertinentes à educação objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento da população urbana (SAVIANI, 2007).

Em 1909, teve início a formação profissional sob a responsabilidade do Estado com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices para oferecimento à população do ensino profissional primário gratuito. Porém, este contexto continuou marcado por um caráter assistencialista e moral, uma vez que o acesso era para alunos de, no mínimo dez e no máximo 13 anos, com preferência para os “desvalidos da sorte”. Segundo Kuenzer (2007), sem priorizar o atendimento às demandas do desenvolvimento industrial, essas escolas regiam-se mais por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho, do que pelo atendimento às demandas da sociedade.

Por isso mesmo, a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não garantiu qualidade e eficiência para o ensino profissional no atendimento às demandas do setor industrial. Registrou-se, inclusive, alta porcentagem de evasão, que perdurou nos anos posteriores à sua implantação.

Contudo, a despeito de todas essas limitações, o modelo de educação profissional pensado para a implantação da rede de ensino técnico-profissional foi se consolidando como precursor da rede de escolas técnicas do Brasil. As décadas de 1930 e 1940 foram de consolidação da industrialização no país. Este processo viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional, bem como reafirmar a necessidade de sua institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro.

É importante destacar que a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, abriu um precedente para as discussões sobre a participação de todas as camadas da população nos sistemas de ensino e a qualidade da educação pública. O conhecido

---

<sup>10</sup> De acordo com a autora (p. 112): setor secundário (industrial) / setor terciário (comércio, administração, transporte, prestação de serviços, comunicações, etc.)

“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>11</sup>, lançado em 1932, incorporou os ideais de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Este documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado desenvolvesse um plano geral de educação.

Neste contexto de transformação na política educacional do Brasil, se inserem as Reformas Francisco Campos e Capanema. Francisco Campos foi Ministro de Educação e Saúde Pública no Governo Provisório<sup>12</sup> de Getúlio Vargas, na década de 1930. Em 1931 ele implantou uma reforma nacional na educação, a qual foi identificada com o seu nome. Esta reforma remodelou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: fundamental e complementar, ampliando a duração dos mesmos. Francisco Campos implantou, ainda, a seriação do currículo, frequência obrigatória e um sistema de avaliação previamente estruturado. De acordo com Romanelli (2009, p. 135):

[...] a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

A partir de 1942, com Gustavo Capanema como ministro, foram efetivadas reformas em alguns ramos do ensino, denominadas Leis Orgânicas do Ensino e abrangeram os segmentos primário e médio através dos seguintes decretos-lei (ROMANELLI, 2009, p. 154):

- a) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: \_ Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- b) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: \_ Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: \_ Lei Orgânica do Ensino Secundário;

<sup>11</sup> O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado no governo de Getúlio Vargas, foi redigido por 26 intelectuais, dentre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

<sup>12</sup> A ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 rompeu com quatro décadas de revezamento entre paulistas e mineiros na presidência, conhecida como política do “café-com-leite”. Irritados com a hegemonia paulista nas decisões políticas, os mineiros se uniram aos gaúchos e paraibanos e formaram a Aliança Libertadora, para bater de frente com o Governo de Washington Luís, que apoiou o candidato paulista Júlio Prestes para substituí-lo. Para impedir que os paulistas continuassem como mandatários do país, a Aliança Libertadora articulou um golpe que impediu a candidatura de Júlio Prestes, colocando Getúlio Vargas no poder (1930 – 1934 – “Governo Provisório”), que ficou conhecido como Revolução de 1930. In: <http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/governo-provisorio-de-getulio-vargas/>

d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: \_ Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Assim, a educação profissional tornou-se parte do sistema geral de ensino. Estava prevista nas referidas Leis a formação técnica profissional através das indústrias<sup>13</sup>, o que, para Romanelli (2009, p.155):

[...] é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo em engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente.

Entretanto, é preciso ressaltar que esta modalidade de educação ainda estava mais voltada para alunos de classes sociais menos favorecidas, o que a caracterizou como uma espécie de educação de “segunda categoria” (MASCARO, 2012).

Todo este contexto das Reformas Capanema resultou na criação do Sistema S (SENAI e SENAC<sup>14</sup>) na década de 1940 (MANFREDI, 2002). Para Romanelli (2009, p. 168) “[...] com a criação do SENAI e SENAC, o sistema oficial começou a ocupar-se predominantemente dos cursos de formação, enquanto o SENAI e o SENAC passaram a ministrar preferencialmente os cursos rápidos de aprendizagem”.

Já o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica, ou seja, uma formação básica com conteúdos mais gerais sem uma habilitação específica, para preparação ao ensino superior. O ensino comercial, por sua vez, foi organizado de forma tal que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário. Na prática, as reformas deste período fortaleceram um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”,

---

<sup>13</sup> Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) – art. 67: o ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – o ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados. II – os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. IV – as escolas de aprendizes serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. XII – as escolas de aprendizes darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

<sup>14</sup> SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial / SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Nesta perspectiva, diferentes autores, dentre eles, Gadotti (2006), ressaltam o papel exclusivamente técnico da educação profissional neste período, na medida em que esta modalidade estava à parte da educação geral. A educação profissional brasileira no início do século XX era oferecida apenas a nível primário e estava restrita a poucas instituições públicas, de natureza corporativa ou filantrópica.

Mesmo com as mudanças ocorridas no Estado Novo (leis trabalhistas, desenvolvimento do setor industrial, criação de empresas estatais), a educação no Brasil ainda permaneceu com a dupla vertente. Ou seja, no ensino secundário e normal<sup>15</sup> destinado às elites, havia prevalência do trabalho intelectual, enquanto que o ensino profissional, considerado como trabalho manual, continuava a atender aos filhos dos trabalhadores e aos menos favorecidos (FOGLI, 2010).

Conforme já discutido, a Reforma Capanema estruturou a educação brasileira, denominada regular, em dois níveis: a educação básica e a superior; fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. Porém, não houve resultados significativos, uma vez que, na prática, resultou em uma baixa qualidade, tanto da profissionalização quanto do ensino propedêutico. É importante ressaltar, que a aplicação das novas medidas se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas, que atendiam à elite, continuaram com os mesmos currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes. E mesmo nos sistemas estaduais, a proposta não foi implantada completamente.

No sentido de superar alguns dos problemas existentes, em 1971 foi realizada uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). A LDB introduziu diversas modificações na estrutura do ensino; visando, entre outros aspectos, a eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, originando uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral juntamente com a preparação para o trabalho. Ao ensino de 1º grau cabia a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; o ensino de 2º grau, por sua vez, tinha como objetivo a habilitação profissional.

No entanto, a lei não logrou sucesso uma vez que gerou altos índices de evasão e repetência no 1º grau. Esta situação produziu a exclusão de grande parte da população

---

<sup>15</sup> Ensino normal refere-se ao curso de formação de professores a nível médio.

de baixa renda e de trabalhadores instrumentais do sistema de ensino regular, pois não conseguiam chegar ao 2º Grau. Entendemos que a exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual. Segundo Romanelli (2009, p. 169):

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Em paralelo a esse quadro de insucesso escolar, registrou-se, nos anos de 1960 e 1970, uma acentuada valorização da mão-de-obra formada nas escolas técnicas federais que era absorvida, quase na sua totalidade, pelas grandes empresas privadas ou estatais, devido ao alto padrão de ensino oferecido pelas mesmas. O que pode ser observado no quadro abaixo (ROMANELLI, 2009, p.113):

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA GERAL NO ENSINO MÉDIO SECUNDÁRIO E  
PROFISSIONAL, DE 1935 A 1970

Anos	Secundário	Índices	Profissional	Índices	Total	Índices
1935	93.829	100	61.941	100	155.770	100
1940	170.057	181	90.145	145	260.202	167
1950	406.959	433	150.475	242	557.434	357
<b>1960</b>	<i>868.178</i>	925	<i>309.249</i>	499	1.177.427	755
<b>1970</b>	<i>3.055.652</i>	3.256	<i>1.030.421</i>	1.663	4.086.073	2.623

Fonte dos dados brutos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 101, p.121 e *Estatísticas da Educação Nacional*, 1960/71. MEC.In: Romanelli, 2009.

Diante dessa realidade, como se pode constatar, a demanda por matrículas nos diversos cursos oferecidos apresentou um aumento significativo no período entre a década de 1960 e 1970.

Em 1996, a nova LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), em vigor, caracteriza o ensino médio como a última etapa da educação básica. Dentre suas finalidades, prevê a consolidação e o aprofundamento do ensino fundamental e a possibilidade àqueles que concluírem a educação básica (ensino fundamental e médio) do ingresso no ensino superior. Permite, ainda, o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV. Assim, o aluno

pode optar entre o ensino médio de caráter propedêutico como aprofundamento do ensino fundamental, ou pelo ensino médio técnico profissionalizante.

A educação profissional foi novamente regulamentada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. A formação profissional passou a integrar as diferentes modalidades de educação com o objetivo de atender o aluno matriculado ou o egresso do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. Quanto à estrutura da educação profissional prescrita no artigo 3º, I, II e III do Decreto-Lei nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), foram definidos os seguintes níveis:

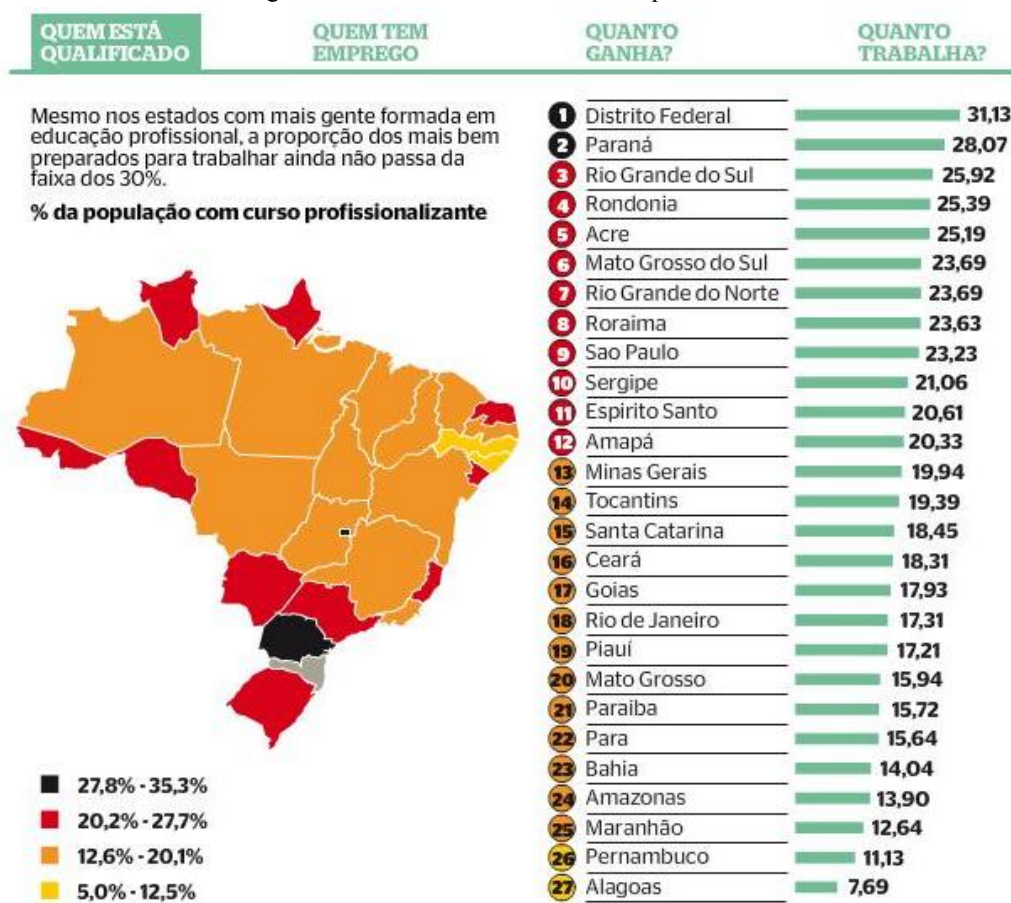
- Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- Técnico: destinado à habilitação profissional para alunos egressos do ensino médio;
- Tecnológico: correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado, principalmente, aos alunos oriundos do ensino médio técnico.

Em 2007, o Decreto nº 6.302, instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, “que visa estimular o ensino médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais.” (BRASIL, 2007). Este programa representa uma tentativa de democratização do ensino médio e tem sua sustentação e apoio no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007a), o qual presta assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico das escolas; construção de laboratórios e bibliotecas; formação de docentes, gestores e pessoal técnico.

De fato, como mostra a figura a seguir, o número de brasileiros que fizeram um curso profissionalizante - incluindo aí cursos livres, técnicos do ensino médio e superiores de tecnologia - aumentou 75% entre 2004 e 2010, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e do Instituto Votorantim. (Revista Época, 2011).



Figura 1 - % de brasileiros com curso profissionalizante



Fonte: Revista Época (2011)

A educação profissional de nível médio no Brasil, atualmente é regida pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da LDB. Sobre a integração o artigo 39 da LDB dispõe que:

Art. 39º. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 1996)

A Lei permite ainda a articulação entre o ensino regular e a educação profissional. “Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. E traz a possibilidade reconhecimento dos saberes profissionais.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 1996).

O decreto nº 5.154/04 traz os princípios e as diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, numa tentativa de superar a tão discutida dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

O referido decreto (BRASIL, 2004), manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente<sup>16</sup>, prescritos pelo anterior Decreto nº 2.208/1997. Também trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. No entanto, ao manter a existência de sistemas e redes distintas, possibilitou a “coexistência de ensino médio propedêutico, a profissionalização enquanto etapa autônoma e a integração entre ambas,” dando margem à omissão do Estado em afirmar um projeto educacional emancipador para o ensino médio (ARAÚJO, 2006 p.205).

Ciavatta e Ramos (2011, p.31), refletindo sobre a importância de um sistema integrado entre ensino médio e educação profissional, apontam a necessidade de compreender a integração como um processo amplo. Para as autoras:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Sobre este aspecto entendemos que é necessária a construção de uma proposta que supere a fragmentação, que busque a articulação entre conhecimento básico e

---

<sup>16</sup> § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

conhecimento específico, onde o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo no sentido da politecnia, da educação tecnológica, sustentado pelos conceitos de trabalho, cultura, de ciência e de tecnologia.

Recentemente o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) criou os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica como uma tentativa de promover uma educação profissional que se traduza numa proposta de formação baseada no conceito de politecnia.

Para Saviani (1997, p.18), esse conceito deriva basicamente do trabalho, entendendo como ponto de partida o trabalho como princípio educativo. Portanto, politecnia, é a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Ainda, afirma o autor (1997, p.16) que politecnia e educação tecnológica podem ser consideradas como sinônimos.

Nesse sentido, consideramos a educação politécnica (que combina trabalho produtivo e educação) como educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Para tal, se faz necessário um modelo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais da formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.

Na proposta dos Institutos Federais, incluindo aqui o lócus do presente estudo – o IFRJ, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Os princípios contidos em tais projetos referem-se a uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Para Neves (2000, p.23), defender uma escola dessa natureza, nos dias atuais, significa o resgate da dimensão política da educação, incluindo uma dimensão cidadã, o direito a uma qualificação para o trabalho compatível com a natureza técnico-política do trabalho do mundo contemporâneo. No entanto, esta realidade dual entre educação e trabalho, arrastada historicamente como “herança civilizatória” e registrada desde a colonização brasileira, vai assumindo novos contornos segundo os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem, no entanto,

que se garanta a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva.

Nesse sentido Frigotto (2006, p. 277/278) ressalta que é preciso:

[...] afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e jovens. Articulada a essa formação básica está a formação técnico-profissional dos adultos, como um direito social de prosseguir se qualificando e como possibilidade de se inserir na produção dentro de novas bases científico-técnicas que lhes são inerentes.

Sendo assim, entendemos que, “no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (CIAVATTA, 2006, p.29)”.

Precisa-se, então, formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, considerando que “a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida (CIAVATTA, 2006, p.29)”.

A proposta do ensino médio integrado, fundamentado por um currículo que contemple tanto a formação propedêutica quanto técnica, objetivando a emancipação humana tem sido amplamente discutida por diferentes autores (SAVIANI, 2007; GADOTI, 2012; KUENZER, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, CIAVATTA; RAMOS, 2011).

No entanto ainda se constitui, sem dúvida, no grande desafio atual da educação profissional, ou seja, como universalizar o ensino médio com qualidade teórica e técnica. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 36):

As dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos.

O que ainda se busca é construir um modelo de educação profissional que atenda com qualidade a todos os alunos, indiscriminadamente, promovendo uma formação que contribua para a construção de valores e habilidades eficazes para a autonomia, independência e vida produtiva.

## 2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O modelo de sociedade, e, conseqüentemente, de escola democrática tem sido um ideal buscado por muitas pessoas e muitos educadores. Porém, ao longo da história da educação no Brasil, percebemos que as práticas sociais e educacionais pouco ou nada tinham desse padrão. As propostas educacionais desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira oportunizaram que uma grande parcela da população ficasse à margem da sociedade, muitas vezes excluídas tanto do sistema educacional como do mercado de trabalho.

A educação de pessoas com deficiências e demais necessidades educacionais especiais, tradicionalmente se configurou através de um sistema paralelo e segregado de ensino, onde o atendimento especializado para esses indivíduos era totalmente desvinculado do ensino comum. No entanto, a partir das últimas décadas, com o surgimento de novas demandas e expectativas sociais, é possível perceber um movimento em busca de diferentes formas de inserção escolar por meio de alternativas menos excludentes para o atendimento desses alunos nas redes de ensino.

De acordo com Carvalho (2011, p. 26):

[...] a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos de universalização do acesso, seja em termos de qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia.

Nesse cenário, o processo de mudança vem se acelerando, impulsionado, sobretudo, pelo reconhecimento da educação inclusiva como prioridade na política educacional de vários países, inclusive o Brasil. O paradigma de educação inclusiva se baseia no princípio de que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se “constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p.1). Educação inclusiva significa acolher a todos os alunos em uma concepção de escola onde seja garantido, além do acesso, a permanência e aprendizagem, e onde as formas de seleção e discriminação, comumente utilizadas,

possam ser substituídas por procedimentos para identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009).

Para a efetivação de uma prática inclusiva, porém, é necessário que a escola invista na formação de seus professores e equipe de gestão e repense as formas de interação presentes nos diferentes segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e refletir sobre os conceitos relativos à diversidade e diferença com o objetivo de reconfigurar toda sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Para Figueiredo (2011, p.143):

A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens.

Porém, é preciso ter claro que a consolidação de uma proposta de inclusão não se caracteriza pelo fim das escolas e classes especiais, isso seria uma maneira muito reducionista de compreender a prática pedagógica inclusiva. Na verdade, essa configuração educacional, baseada nos princípios da inclusão não pode estar dissociada dos apoios e serviços especializados, que deverão se constituir como suporte a efetivação do novo paradigma. Assim, “a educação especial e a educação regular devem ter como prioridade o ensino de competências” (LIEBERMAN, 2003, p. 99).

Sendo assim, podemos considerar que a educação inclusiva representa uma nova cultura educacional, que tem como ideal uma escola na qual as práticas pedagógicas têm como objetivo principal o desenvolvimento de seus alunos, independente de condições intrínsecas ou de qualquer outro fator associado ao processo de aprendizagem. Esta nova maneira de conceber a educação visa eliminar com o modelo de escola tradicional que exige que os alunos se adaptem às regras disciplinares e às suas formas de ensino engessadas, sob pena para aqueles que não se enquadram, de punição e/ou reprovação.

Como diversos autores afirmam (FONTES, 2007; GLAT; BLANCO, 2009; entre outros), uma escola inclusiva implica no redimensionamento de estratégias e metodologias que consigam responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Não podemos desconsiderar, sobremaneira, que, para alcançar os objetivos da inclusão educacional é fundamental a articulação com os serviços da educação especial, de maneira a construir redes de apoio que possam sustentar ações educativas de individualização, adaptação e flexibilização, que serão necessárias no desenvolvimento do trabalho pedagógico oferecido aos alunos com NEE nas escolas regulares. Para Oliveira e Leite (2000, p. 11) “essa nova proposta educacional tem seus pressupostos baseados no paradigma de *suportes* [...]”.

É preciso ressaltar, no entanto, que a educação inclusiva não se fundamenta única e exclusivamente em garantir o acesso de alunos com deficiência e/ou necessidades específicas em uma escola ou turma regular como um meio para promover a convivência e socialização. A inclusão vai muito além disso; consiste em proporcionar a permanência do aluno na escola com garantia do desenvolvimento da aprendizagem, através da atenção às suas individualidades e respeito às diferenças.

Ainda assim, se faz importante registrar que, esta relação entre desenvolvimento da aprendizagem e inclusão, deveria, mas não está intimamente interligada. Muitos fatores precisam ser considerados para que seja possível atender às necessidades educacionais dos alunos de modo a garantir o aprendizado.

Sobre esse aspecto, Sartoretto (2011, p. 78) ressalta que:

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Diante do exposto, entendemos que, para a efetivação do processo de inclusão, é preciso que as demandas e necessidades dos alunos sejam identificadas de forma que seja possível proporcionar-lhes as condições necessárias para sua aprendizagem. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) faz referência a este aspecto afirmando que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

A educação vem passando por um processo de ressignificação de suas funções, na tentativa de superar a condição de mera transmissora dos conhecimentos acumulados pela humanidade, para um papel de agente emancipador, de maneira que seja possível contribuir para um mundo diferente, mais humano e igualitário. É o que podemos



afirmar, pelo menos em termos legais, pois muitas são as legislações e decretos que regulamentam esta concepção.

Na prática, a construção de uma escola pautada nos princípios da inclusão requer um esforço coletivo de todos os agentes envolvidos. Porém, para que isto aconteça é necessário o rompimento com atividades pedagógicas, muitas vezes, segregativas e excludentes que construíram a história da educação brasileira. Para entendermos esta trajetória faremos uma breve contextualização desse percurso e de como algumas ações ainda permeiam os espaços escolares dificultando a consolidação da educação inclusiva.

Vale ressaltar, que a proposta política que hoje conhecemos de inclusão não representa necessariamente uma ruptura com a forma de educação tradicional, mas sim um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas de educação especial, que acompanham historicamente os movimentos sociais e políticos em favor dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral (GLAT; FERNANDES, 2005).

Até a década de 1960, de um modo geral, as pessoas com deficiência estavam majoritariamente à parte do sistema educacional. A preocupação do Estado com a escolarização dessa parcela da população iniciou-se mais efetivamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961), na qual a educação especial é reconhecida nos artigos 88 e 89.

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Esses princípios foram assegurados na Constituição Federal de 1988 que, em seu Capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, é estabelecido no Art. 208, inciso III o direito a “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Porém, mesmo com o reconhecimento em Lei da garantia à educação para pessoas com deficiência, prevalecia um modelo de educação especial de bases clínica e

assistencialista<sup>17</sup>, cujos objetivos estavam mais voltados para a socialização e o cuidado, o que, muitas vezes acarretava a exclusão desta população do sistema de ensino. Essa estrutura gerou muitas críticas, pois este modelo resumia a participação desses sujeitos apenas à socialização reforçando a ideia de incapacidade e contribuindo para a manutenção de preconceitos e estereótipos sobre estes indivíduos.

Neste contexto, na maioria das instituições especializadas, o atendimento pautava-se num conjunto de terapias coordenado pela área médica com pouca ênfase para as atividades acadêmicas. Assim, o trabalho pedagógico era caracterizado basicamente pelo ensino de atividades de vida diária (AVD) e um longo processo de preparação para a alfabetização (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009).

A década de 1970 foi marcada pela segunda LDB, Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), a qual, entre outros aspectos trata do atendimento especial para alunos com deficiências. Até este momento, como mencionado, a educação especial adotava um modelo médico, e, conseqüentemente, mesmo quando a pessoa com deficiência frequentava uma escola especial, seu acompanhamento era feito através de práticas pedagógicas que seguiam vertentes terapêuticas e clínicas.

A conjuntura proporcionada pela LDB oportunizou que a educação especial fosse introduzida no planejamento de políticas públicas com a implantação de subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais, projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, o que propiciou o aparecimento de novos métodos de ensino. Esta nova perspectiva refletia uma mudança na concepção de deficiência resultando numa mudança de paradigma do *modelo médico*, predominante até então, para o *modelo educacional*.

Porém, de acordo com Glat, (2012, p.4):

[...] apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, distanciado da realidade da escola comum. Seus métodos ainda tinham forte ênfase clínica e os currículos das

---

<sup>17</sup> Estudos recentes (MELETTI, 2008; BARRETO e GOULART, 2008; MENDES, 2010) demonstram que esta concepção ainda não foi totalmente superada e ainda permanece influenciando às práticas pedagógicas oferecidas a estes indivíduos.

classes especiais tinham sua lógica própria; ou seja, pouca relação tinha com o que era veiculado para pessoas da mesma faixa etária na escola comum.

Na tentativa de superação desta problemática surgiu o movimento de Integração que busca a inserção dos alunos com deficiência no sistema regular visando eliminar sua segregação. O modelo de *Integração* tinha como objetivo oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível (GLAT; BLANCO, 2009). Adotado no âmbito das políticas educacionais, visava preparar os alunos de classes e escolas especiais para se integrarem nas classes regulares. Esta proposta consistia no oferecimento de apoio a esses alunos, na medida de suas necessidades, por meio de atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas de suporte.

Entretanto, apesar dos avanços, a estruturação curricular e pedagógica diferenciada das escolas e classes especiais não possibilitava o ingresso efetivo desses alunos no sistema regular de ensino, na medida em que não oferecia as habilidades e conhecimentos básicos para tal. Outra dificuldade na implementação do modelo de *Integração* era a falta de comunicação entre o professor regente da turma onde o aluno estava matriculado e o professor que lhe dava suporte na sala de recursos, o que acarretava, na maioria dos casos, a transferência da responsabilidade pela aprendizagem desse aluno exclusivamente para este último, ou seja, o professor especialista (GLAT; BLANCO, 2009).

Importante destacar que esta proposta não trazia nenhuma mudança na dinâmica da classe comum, de maneira que os alunos especiais “integrados” é que deveriam se adaptar ao contexto educacional. Por essas razões, esse modelo recebeu muitas críticas, o que, aliado às pressões sociais que reivindicavam acesso e qualidade na educação de grupos excluídos, entre os quais, as pessoas com deficiência, culminou com o surgimento da *Educação Inclusiva*.

A década de 1990 foi marcada por inúmeras conferências internacionais que consolidaram a proposta de uma educação voltada para a aceitação da diversidade do alunado. Em 1990 aconteceu, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO, da qual participaram vários chefes de governos, agências internacionais e profissionais da educação. Este foi um momento importante de reafirmação da “necessidade de se garantir uma educação para todas as pessoas, independente de classe, raça, gênero ou deficiência, bem como do respeito à diversidade cultural e individual do ser humano” (PLETSCH, 2005, p.18). Nesta conferência foi

estabelecido o compromisso de promover a educação para todos os alunos excluídos dos sistemas escolares até o ano 2000.

Em junho de 1994, representantes de mais de 80 países se reuniram na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Neste evento foi assinada a conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), considerada um marco importante para garantia dos direitos educacionais. Este documento, como já citado, aponta as escolas regulares inclusivas como um meio eficaz de combate à discriminação. Determina, assim, que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, culturais ou linguísticas.

Entre outros pontos, a *Declaração de Salamanca* proclama que:

[...] cada criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem;  
[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combates às atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 17).

Assim, a proposta de educação inclusiva surge em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de muitos indivíduos. Este modelo reconhece o aluno como sujeito capaz de construir sua própria história e construir conhecimento. As políticas surgidas neste cenário impõem a reforma das práticas escolares de modo que todos os alunos, sem distinção, possam ter garantido seu acesso, permanência e aprendizagem.

No Brasil, muitos são os dispositivos legais que amparam a educação de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais no sistema regular de ensino. Um documento importante neste percurso foi a Política de Educação Especial, de 1994 (BRASIL, 1994), que em suas diretrizes privilegia o apoio aos sistemas regulares, no que se refere à inserção de pessoas com deficiência, destacando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), conforme já mencionado, estabelece a educação especial como modalidade da educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais. Este entendimento foi ratificado, através da Resolução CNE/CNB 002/01, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica (BRASIL, 2001) que regulamenta os artigos da LDB e dispõe sobre a oferta da educação especial como parte integrante do sistema regular de ensino, definindo, entre outros, quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, a natureza dos serviços de apoio a educação para a classe comum e as exigências de formação de professores.

Embora em vigor, como vimos, desde a década de 1990, a política de educação inclusiva se consolidou, sobretudo, a partir do Governo Lula, através de vários dispositivos legais e fontes de financiamento, os quais têm proporcionado mudanças na estrutura dos sistemas de ensino. Em 2006 foi criado o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006), que teve como objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios. Posteriormente foi promulgada a Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Esta política orienta os sistemas educacionais a se tornarem inclusivos e inclui a educação especial como “responsável por organizar e orientar a criação de redes de apoio, formação continuada e em serviço de professores, identificação de recursos e a realização de práticas colaborativas” (REDIG, 2010, p. 33).

O estabelecimento da educação inclusiva como política educacional no nosso país coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como, tradicionalmente, a conhecemos. Uma educação baseada nos princípios da inclusão “reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade (GLAT; PLETSCHE, 2011, p.19)”. Sendo assim, a proposta de educação inclusiva, implica, sobretudo, em transformações significativas nos modelos e práticas pedagógicas, bem como na organização curricular.

A educação que se apoia em uma concepção inclusiva deve refletir o que é próprio do meio físico, social e cultural em que a escola se localiza. Ou seja, a partir da construção de um projeto político-pedagógico elaborado a partir de um estudo das características da comunidade a que a escola pertence e das necessidades do alunado que atende. Sabemos que a efetivação deste paradigma não é tarefa fácil e demanda inúmeras ações, tanto no campo administrativo quanto no pedagógico.

Priorizando a diversidade, a educação inclusiva precisa estar comprometida com o meio social de forma que as possibilidades de diálogo sejam ampliadas, visando definir uma prática pedagógica que tenha legitimidade junto aqueles que constroem o processo educativo: alunos, professores, equipe pedagógica e familiares.

Nesse contexto, Senna (2007, p. 167-168) aponta que:

A perspectiva de uma abordagem de Educação Inclusiva a partir de sua dimensão conceitual no imaginário social permite que se possam alargar as possibilidades de diálogo com os pares da comunidade escolar no *processo* da educação, notadamente, os responsáveis, os gestores de políticas públicas e a sociedade civil, de modo a instalar-se a cultura da inclusão – dentro e fora da escola – como consequência de novas ideologias que dão sustentação a um projeto de sociedade em que o direito à diversidade não se compreenda como concessão episódica e restritiva, mas, sim, como direito, inalienável, de todo e qualquer ser humano. Desse modo – e somente assim – as práticas de inclusão desenvolvidas no interior da escola serão legitimadas como um bem universal, permitindo-se vislumbrar um futuro em que o conceito público de aluno deixará discriminar sujeitos incluídos de outros sujeitos, ditos normais, um conceito, portanto, no qual o sentido de agregação prepondera sobre o de exclusão.

Documentos mais recentes foram elaborados com intuito de operacionalizar a política. O Decreto nº 6571 e a Resolução nº 04 de 2009 (BRASIL, 2008b; 2009), orientam sobre a obrigatoriedade da matrícula de todo o público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns das redes de ensino, a implantação de atendimento educacional especializado (AEE), assim como as medidas necessárias para seu funcionamento, tanto no aspecto do financiamento quanto da formação de professores.

Vale ressaltar que esta política acarretou grande polêmica e discussão, pois, dentre outras medidas, não incluiu as instituições especializadas no repasse das verbas destinadas ao atendimento de suporte desses alunos. Em função de pressão da sociedade civil estes documentos foram posteriormente revogados pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), que passou a incluir as instituições especializadas no repasse das verbas considerando que estas podem realizar o atendimento destes alunos.

O mais recente documento, promulgado também em 2011, o Decreto nº 7612 (BRASIL, 2011a), institui o *Plano Viver sem Limites*. Este plano tem como objetivo intensificar ações em benefício da pessoa com deficiência através da melhoria destes indivíduos aos direitos básicos como educação, transporte, mercado de trabalho, qualificação profissional, moradia e saúde. No Plano Viver sem Limites, estas ações são articuladas em quatro eixos temáticos:

- a) Educação: compreende a busca ativa, transporte acessível, aprendizagem, acessibilidade e qualificação profissional;
- b) Saúde: contempla ações voltadas para prevenção e reabilitação;

- c) Inclusão Social: visa incluir as pessoas com deficiência na sociedade, tanto no trabalho como no cuidado diário de pessoas com deficiência em situação de pobreza;
- d) Acessibilidade: busca o acesso à tecnologia e desenvolvimento tecnológico, moradia e aquisição de equipamentos.

Como discutido, muitos são os documentos legais que regulamentam a educação inclusiva, porém efetivá-la é uma missão árdua e envolve vários fatores. Para oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive para os que tem alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais, “a escola precisa *reorganizar* sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade – grifo nosso – (GLAT; BLANCO, 2009, p. 30)”.

Essa *reorganização* não significa apenas se adequar às necessidades e diversidade do alunado, pois, a escola que hoje conhecemos se constituiu historicamente em um espaço excludente (MELETTI; BUENO, 2011), ancorada no princípio da meritocracia, na qual as práticas desenvolvidas baseavam-se na figura do sujeito ideal (SENNA, 2007) excluindo, não apenas as pessoas com deficiência, mas também todas aquelas que, de algum modo, não conseguem atender às expectativas idealizadas para, o já mencionado, modelo de aluno ideal. Nesse sentido, é preciso toda uma reestruturação das concepções e valores que fundamentam a prática pedagógica, incluindo, neste escopo, a formação dos professores e demais profissionais da educação.

Em relação aos profissionais, esse é um aspecto fundamental, pois uma das principais barreiras para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas é a precariedade da formação de professores e dos demais agentes educacionais. Para Braun (2012, p. 70) como consequência do formato desta formação “observamos práticas pedagógicas que nem sempre se constituem como forma de promoção e desenvolvimento do aluno, dos professores e da escola”.

No entanto, outros aspectos somam-se a esse quando tentamos fazer uma reflexão mais crítica sobre a implementação de uma política de inclusão, dentre eles, a necessidade de adequações das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos, ampliação da participação da família e da comunidade, atendimento educacional especializado, parcerias com redes de apoio, promoção de acessibilidade através do

modelo denominado Desenho Universal, que visa garantir condições de acesso a locomoção, comunicação, informação e conhecimento (CAMISÃO, 2013).

Muitos são os entraves e embates relacionados à efetivação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, recorreremos a Carvalho (2011, p. 87) a fim de elucidar sinteticamente alguns pontos nevrálgicos elencados a seguir:

- Supor que é assunto específico da educação especial;
- Acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- Supor que alunos com altas habilidades/superdotação não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- Exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- Afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração;
- Desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- Confundir inclusão com inserção;
- Privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- Limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade...

Os aspectos acima precisam ser mais amplamente discutidos e entendidos, tanto na esfera das políticas públicas quanto na relação com os profissionais e demais envolvidos no processo educacional, de forma que seja possível melhor definir as funções e papel da escola na sociedade atual.

Ainda na esteira das reflexões sobre educação inclusiva encontra-se o Plano Nacional de Educação (PNE). Recentemente (maio/2012) foi divulgado o PNE 2011-2020<sup>18</sup> (BRASIL 2013) documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do país para a próxima década. Este documento é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a educação, e tem como foco a valorização do magistério e a qualidade do ensino. O texto causou polêmica em relação a Meta 4 pois apresentou mudança em relação ao previsto no atual PNE:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do

---

<sup>18</sup> Enviado ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010 e aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) no dia 25 de setembro de 2013 – PLC 103/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)



desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

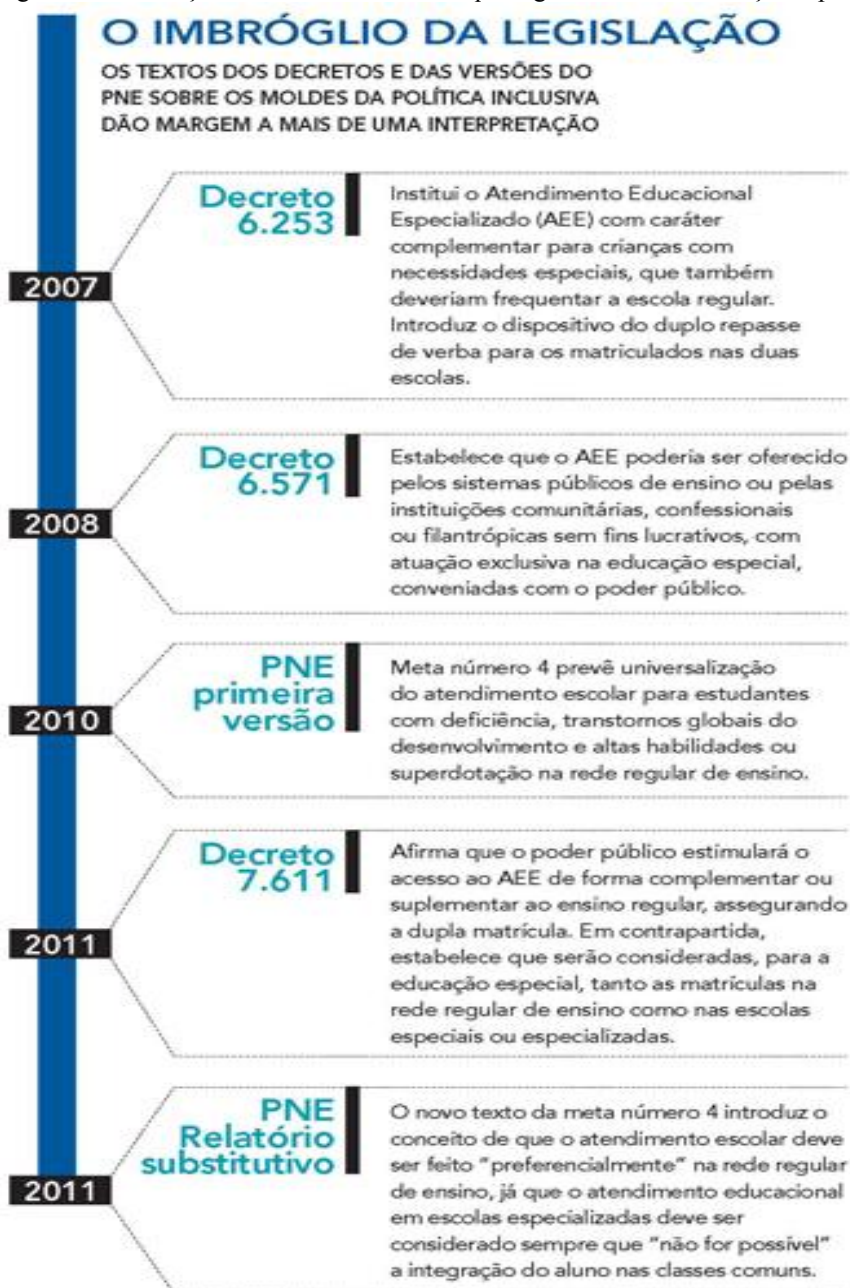
O texto apresentado no substitutivo pelo relator da matéria, prevê:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

A nova redação possibilita que os alunos possam ser atendidos tanto em escolas regulares quanto em instituições especializadas. Essa abertura tem gerado muitos embates entre os grupos envolvidos nas questões referentes às pessoas com deficiência. Por um lado defende-se que o texto é um retrocesso, pois possibilita a segregação de um grupo de indivíduos e por outro, acredita-se que vai garantir que sejam respeitadas as especificidades de cada indivíduo, possibilitando que estes possam ser atendidos em diferentes espaços rompendo com a concepção mais radical de inclusão.

O que se pode perceber é o fato de que os textos legais, por não definirem clara e objetivamente qual é a política de educação que se deseja efetivamente implementar nas escolas brasileiras, permitem que seja feita mais de uma interpretação dando margem a entendimentos diferentes, e até mesmo antagônicos. A figura a seguir ilustra os diferentes posicionamentos legais sobre a questão.

Figura 2 – diferenças conceituais nos textos que regulamentam a educação especial



Fonte: PLOENNES, Camila. *Revista Educação*. Janeiro/2012.

De acordo com Braun (2012, p. 35) “as políticas públicas que têm sido apresentadas parecem se revelar muito mais como uma forma de compensar, paliativamente, o que falta na organização da escola; ao invés de organizar e fazer acontecer ações verdadeiramente necessárias para a escola ser inclusiva”.

Toda essa discussão indica que ainda é preciso dialogar com a sociedade na busca por um modelo educacional que atenda as demandas sociais por uma educação justa e igualitária, baseada no respeito à diferença e à diversidade. No entanto, alguns

caminhos vem sendo apontados por pesquisadores da área. Segundo Cardoso (2012, p. 7) “não se deve pensar a Educação Especial como um segmento à parte da Educação Inclusiva”. Para a autora: “A primeira é um anteparo fundamental para a execução e implementação da inclusão com sucesso, configurando-se como detentora dos saberes específicos e buscando, com o advento da Educação Inclusiva, encontrar, hoje, na escola regular seu lugar de atuação e exercício”.

Glat e Blanco (2009, p. 32) acrescentam que “ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela [...]”. É preciso que as transformações aconteçam de forma gradativa para que, tanto a educação especial quanto o ensino regular “possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular (BUENO, 1999, p. 12)”.

Portanto, defender a ideia de construção de uma escola inclusiva significa defender a construção de uma nova cultura escolar que objetiva desenvolver respostas educativas às necessidades dos alunos. De acordo com Lykouropoulos (2007, p. 25):

Não se trata da defesa específica e inovadora da inclusão incondicional dos alunos com deficiência e, sim, da importância do desenvolvimento de ações políticas que possibilitem a inclusão da maior diversidade de alunos considerando suas características peculiares.

Logo, entendemos que a educação inclusiva denota uma práxis educacional crítica e comprometida com a ética, a equidade e a justiça. Pelo exposto, concordamos com Bueno (1999, p. 9) no sentido de que:

O estabelecimento de diretrizes e ações, nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente), quer nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Essas reflexões nos revela a necessidade de ressignificação das propostas educacionais, uma vez que os modelos tradicionais que construíram a história da educação no país não foram capazes de garantir uma educação de qualidade para todos. No entanto, é preciso que esteja claro que educação inclusiva demanda que as transformações aconteçam de forma efetiva no cotidiano escolar, a partir da ruptura dos

processos mais rígidos de educação, da consolidação de uma gestão democrática e da construção de propostas pedagógicas que privilegiem a diversidade. Sendo assim é preciso que sejam oportunizadas condições para que a educação atenda com qualidade, de fato, a todos os alunos, de forma participativa, contribuindo para mudanças sociais que garantam o direito à cidadania de todos os indivíduos.

### **3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO**

As novas perspectivas que se abrem para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho refletem as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Este processo tem sido oportunizado, principalmente, pela ampliação do debate acerca dos direitos desses indivíduos e pela criação de legislações específicas que visam garantir espaços para que estes grupos possam ser inseridos na vida social e no mercado de trabalho. No entanto, a trajetória sobre a participação dessas pessoas na vida produtiva está relacionada com os processos de formação a eles destinados. No Brasil, começa a ser percebido um movimento de educação profissional voltado para essas pessoas, embora muito timidamente, a partir do final do século XVIII e começo do XIX (JANNUZZI, 2004).

Para Domingos (2005), o grande impulso ao desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência no Brasil, ocorreu no século XIX, inspirado por experiências europeias e americanas, trazidas por alguns estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e implementar algumas ações isoladas para atender a grupos de pessoas com deficiências. A partir dessas influências estrangeiras foi criado, em setembro de 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). “O IBC foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação de pessoas cegas e das portadoras de baixa visão no Brasil” (BRASIL, 2001a, p.27).

Essa instituição oferecia um modelo de educação baseada no ensino das disciplinas científicas, além de se ocupar com a formação para o trabalho. Nesta mesma época, em 1857, foi fundado, também no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, hoje Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). O IBC e o INES foram considerados, de certa forma, privilegiados, pois sempre estiveram ligados ao poder central, contando, até hoje, com verbas e apoio do Governo Federal (JANNUZZI, 2004). Até os anos 80, a educação profissional de pessoas com deficiência estava ligada a essas duas instituições federais.

Já no século XX, na década de 1930, foram implementadas, pela psicóloga russa, Helena Antipoff<sup>19</sup>, as primeiras oficinas pedagógicas e de orientação pré-profissionalizante para jovens com deficiência mental, na Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte. Também a partir do trabalho realizado por Helena Antipoff no Brasil, foram criados serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. A psicóloga propunha a composição de sistemas educacionais, prevendo inclusive a instalação de classes especiais para pessoas com deficiência intelectual nas escolas públicas. Essa medida é considerada ambígua por Jannuzzi (2004), pois, se por um lado, possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito, também para crianças com deficiências, por outro, favoreceu a segregação de muitos indivíduos que construíram todo seu processo de escolarização baseado exclusivamente em classes e escolas especiais.

Toda essa preocupação com a educação dos deficientes configurou mudanças políticas e sociais no país e passou a se colocar em questão a quem caberia o atendimento educacional a estas pessoas. Enquanto que, no cenário governamental consolidava-se a política de atenção a esses alunos por meio da instauração de escolas junto a hospitais e ao ensino regular, na sociedade civil começava um movimento de criação de associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. Para Jannuzzi (2004, p. 68), “esse movimento oportunizou o surgimento de entidades filantrópicas especializadas, assim como de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares”. Dentre muitas iniciativas, destaca-se a já citada Sociedade Pestalozzi, fundada por Helena Antipoff em 1932.

Mas, de modo geral, o período que vai desde a criação do IBC e INES até a década de 1930 é marcado por uma ausência de políticas públicas direcionadas para a profissionalização de pessoas com deficiência. De acordo com Sasaki (1997, p. 71), “em geral, essas ações aconteciam por meio de centros de reabilitação, oficinas abrigadas ou protegidas, escolas especiais e núcleos profissionalizantes”. Assim, o desenvolvimento de propostas para a profissionalização de pessoas com deficiência no

---

<sup>19</sup> Helena Wladimirna Antipoff nasceu na Rússia na cidade de Grodno. Formada em psicologia e pedagogia na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da Reforma Francisco Campos. Pesquisadora e educadora de crianças com deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o movimento pestalozziano brasileiro, que conta, atualmente com cerca de 100 instituições. Faleceu em 9 de agosto de 1974. In: [http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/institucional\\_a\\_fha.php](http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/institucional_a_fha.php)

Brasil tem sua base em ações realizadas por instituições da sociedade civil e instituições especializadas, onde o foco era a reabilitação sem articulação educacional.

Segundo Araújo (2008), a influência das práticas realizadas nessas oficinas incidiu, de uma maneira geral, nos programas de preparação para o trabalho desenvolvidos no âmbito da educação especial, os quais podem ser divididos em duas vertentes: propostas de trabalho em instituições e propostas de trabalho na comunidade.

O trabalho realizado pelas instituições, traduz-se em três formas de atuação, consideradas pela autora como educacional, pré-profissional e profissional, a saber:

- Educacional: desenvolvimento de comportamentos de vida diária, independência, manutenção no trabalho, responsabilidade, pontualidade e relacionamento com o grupo.
- Pré-profissional: desenvolvimento de habilidades, aptidões e interesses do aprendiz que possam contribuir para o aprendizado das atividades profissionais.
- Profissional: treinamento profissional propriamente dito para posterior colocação em emprego protegido ou competitivo. O emprego protegido (apoiado) pressupõe estratégias de suporte para auxiliar a inserção das pessoas com deficiências em atividades laborais visando o emprego competitivo, ou seja, sua participação efetiva como funcionário nas mesmas condições dos outros trabalhadores.

No que tange os programas de atuação profissional, ainda segundo Araújo (2008), são desenvolvidas as seguintes modalidades:

- Oficina pedagógica - Tem caráter educativo e sem fins lucrativos. É realizada em um ambiente supervisionado, tendo como objetivo desenvolver hábitos de independência pessoal e social para o trabalho competitivo (organização do tempo, delimitação e sequenciação de tarefas, relacionamento interpessoal, comportamento profissional, etc.).
- Oficina protegida ou abrigada – É um tipo de oficina, também sem fins lucrativos e desenvolvida em ambiente supervisionado, onde os alunos são preparados para a função produtiva e remunerada, através de

experiências similares às do mercado de trabalho, como por exemplo: atividades e horários de trabalho, responsabilidades, organização, entre outras.

- Centro de reabilitação - Constitui-se em um espaço de preparação para o trabalho a partir do aproveitamento máximo das potencialidades dos indivíduos com deficiência física, motora ou sensorial e tem por objetivo integração social por meio de programas de reabilitação onde constam orientação vocacional, treinamento e colocação seletiva em trabalho competitivo.

Apesar de inúmeros avanços, o caráter assistencialista da formação profissional oferecida às pessoas com deficiência ainda se faz presente em grande parte das propostas educacionais. Além disso, muitas críticas têm sido feitas sobre os procedimentos utilizados nos programas de atendimento a esses alunos, principalmente no que diz respeito ao tipo de atividades realizadas nesses espaços. Conforme discutido no Capítulo 2, observa-se uma predominância de programas centrados em atividades manuais (artesanato), muitas vezes desarticulados com as demandas do mundo do trabalho. Essa situação reflete o estereótipo de que a única possibilidade de participação social de pessoas com deficiência estaria relacionada a estes pequenos trabalhos.

Entretanto, algumas mudanças começam a se pronunciar no campo da profissionalização de pessoas com deficiência, oportunizadas pela crescente luta pela universalização dos direitos humanos. A globalização dos processos da economia e a consequente abertura da economia nacional ao capital e aos produtos estrangeiros, contribuem com o aumento da oferta de vagas de emprego, fator que também beneficia a entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Paris em 10 de dezembro de 1948, serviu como fonte de inspiração para as políticas públicas e para os instrumentos jurídicos da grande parte dos países, inclusive o Brasil, apontando “[...] que a essência dos direitos humanos está no direito a ter direitos” (PARANÁ, 2006, p. 21).

No Artigo XXVI da referida Declaração, a educação é reconhecida como direito de todos, estando estabelecido que todas as pessoas têm direito à instrução gratuita e que essa instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento humano e do



fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Como reflexo dos pressupostos estabelecidos na Declaração dos Direitos do Homem, foi criada no Rio de Janeiro, em 1954, por um grupo de pais engajados na luta pela garantia de educação às pessoas com deficiência, a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essa instituição foi a grande propulsora da educação desse grupo de indivíduos, “[...] tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas da saúde e educação” (JANNUZZI, 2004, p.87).

Anos mais tarde a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência através do estabelecimento do “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência” em 1981, com o tema Participação Plena e Igualdade. Esta ação oportunizou a elaboração da Convenção nº 159 da Organização Internacional para o Trabalho (OIT, 1983) onde foi dado destaque para as questões de igualdade de oportunidade e acesso ao mercado de trabalho para esta população.

Em nosso país, essa convenção foi transformada em lei através do Decreto nº 129 de 18 de maio de 1991 (BRASIL, 1991). Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei de Seguridade Social - Lei nº 8213 de 20/07/1991- (BRASIL, 1991a), conhecida como “Lei de Cotas”, que estabelece percentuais de reservas de vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência. A cota depende do número geral de empregados que a empresa tem no seu quadro, na seguinte proporção, conforme estabelece o art. 93 da referida Lei:

I – de 100 a 200 empregados: 2%

II – de 201 a 500: 3%

III – de 501 a 1.000: 4%

IV – de 1.001 em diante: 5%

Essa lei atinge a todas as pessoas jurídicas de direito privado como sociedades empresariais, associações, sociedades e fundações que admitem trabalhadores como empregados (art. 2º, § 1º, da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT - BRASIL, 1943).

É preciso registrar, no entanto, que as oportunidades de acesso ao trabalho das pessoas com deficiência ainda são insuficientes. Embora, começam a ser mais intensamente incentivadas por meio da fiscalização mais pontual do Ministério Público do Trabalho, mediante punições às empresas que não vêm cumprindo com a lei (FERRONATTO; WAGNER; FALKENBACH, 2008). O aumento da fiscalização sobre os postos de trabalho em relação ao cumprimento da legislação vem tornando o tema mais público e com isso tem possibilitado maior conscientização da população quanto à necessidade de promoção da qualificação destas pessoas (MENDONÇA, 2007).

Cabe destacar que nossa atual Constituição Federal abarca previsões legais importantes nesta esfera. O Artigo 7º inciso XXXI determina a proibição de qualquer distinção na atribuição de salário e nos critérios de admissão para o trabalho de pessoas com deficiência. O Artigo 37 inciso VIII estabelece a reserva de vagas no acesso a concursos e cargos públicos. O Inciso II do Artigo 203 atribui à assistência social a responsabilidade de habilitar e reabilitar às pessoas com deficiência e, ainda, o Inciso II do Artigo 207 busca garantir a promoção da integração social do jovem com deficiência por meio de programa de preparação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição, várias ações, como a já mencionada Lei de Cotas, foram desenvolvidas baseadas nos princípios ali elencados. Um marco importante foi o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), influenciado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990)<sup>20</sup>. Este documento traz como um dos objetivos gerais para a educação básica: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as *necessidades do mundo do trabalho*” (grifo nosso).

Esta conjuntura propiciou que as políticas públicas estivessem atreladas também às necessidades de profissionalização das pessoas com deficiência. Nesse contexto foi implementado o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador em 1995 (PANFLOR) que se desdobrou no ano de 1996 no Programa de Qualificação de Trabalhadores na área de pessoas com deficiência.

Também é importante destacar o Decreto nº 3298 de 20/12/99 (BRASIL, 1999) sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que, em

---

<sup>20</sup> Documento oriundo da Conferência Mundial de Educação para Todos, já citada.

seu artigo 28 – parágrafo primeiro, afirma que a educação profissional da pessoa com deficiência deverá ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho.

Outro destaque deve ser dado ao Programa PROJOVEM criado em 2005 pela Secretaria Geral da União em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que visa proporcionar a qualificação de jovens para o mercado de trabalho. A exigência é que esteja frequentando o ensino regular, porém não há um planejamento integrado entre a formação oferecida pelo PROJOVEM e as atividades da escola regular.

É importante registrar, no entanto, que, ações como essa, certamente são válidas, mas ainda se faz necessário uma melhor adequação destes projetos, de forma que seja feita uma articulação eficaz com a educação básica no sentido de contribuir com a diminuição das contradições e distanciamentos das propostas pedagógicas com as necessidades do mercado.

Outra questão importante, e, de certa forma, polêmica nesta esfera, é o Benefício de Prestação Continuada - BPC<sup>21</sup>. Esse benefício refere-se ao pagamento de um salário mínimo mensal, direcionado a idosos ou pessoas com deficiência incapazes para o trabalho, cuja renda familiar per capita seja inferior a um quarto do salário mínimo. Embora a implantação do BPC tenha tido como objetivo contribuir com a renda familiar daqueles que estão impedidos de exercerem atividade laboral, este benefício traz algumas dificuldades aos programas de profissionalização desses sujeitos, uma vez que as famílias, sobretudo de pessoas com deficiência intelectual, têm preferido manter o indivíduo na condição de dependente para continuar a receber o pagamento.

Ou seja, nos termos da legislação, o benefício só se aplicaria àqueles que não tivessem empregados, uma vez formalizada a contratação, o auxílio seria cancelado. Assim, as próprias famílias passaram a ter receio de investir em processos de educação profissional para essas pessoas, com medo de que, após o cancelamento do benefício pela empregabilidade do indivíduo, este nunca mais pudesse voltar a recebê-lo caso acontecesse uma demissão.

---

<sup>21</sup> Benefício que se refere a uma transferência de renda garantida pelo art. 203 da Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelos artigos 20 e 21 da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS - Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993a) regulamentado pelo Decreto nº 1.744, de 08 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995) e pela Lei nº 9.720, de 20 de novembro de 1998 (BRASIL, 1998) e está em vigor desde 1º de janeiro de 1996.

Uma tentativa de minimizar a problemática em torno deste benefício foi apresentada em agosto de 2011, pela Presidente Dilma Roussef, que sancionou o projeto de conversão da Medida Provisória 529, na Lei 12470/11 (BRASIL, 2011b), e a partir de então, a pessoa com deficiência, mesmo recebendo o BPC, pode ser contratada sem o cancelamento do benefício, ficando este apenas suspenso. Se por algum motivo a pessoa passe a ser efetivada em uma empresa, ocorre então a suspensão do BPC e não mais o cancelamento, podendo ser reativado em caso de demissão ou saída do emprego. A lei também garante que o indivíduo não precise passar, mais uma vez, pela avaliação da sua deficiência no INSS caso deseje retornar a receber o benefício (CEZAR, 2012).

Outra medida incorporada neste novo quadro de políticas e leis está relacionada à atividade de *aprendiz*, realizada por adolescentes e jovens matriculados em cursos ou projetos de formação profissional. A nova redação garante que a pessoa com deficiência beneficiária do BPC, com idade a partir de 14 anos, pode ser contratada como aprendiz sem perder o benefício. O aprendiz poderá acumular pagamento do BPC com o salário pago pela empresa por até dois anos. A regulamentação da atividade de aprendiz trouxe avanço significativo para a profissionalização de pessoas com deficiência no Brasil, pois representa uma forma de garantir a experiência mínima inicial que as empresas na maioria das vezes solicitam para seus futuros empregados.

Nessa direção, percebemos que, em relação à empregabilidade, o cenário atual indica mudanças significativas na relação da sociedade para com as pessoas com deficiência, reflexo da concepção atual de sociedade inclusiva que vem influenciando as políticas públicas brasileiras.

Como a empregabilidade tem relação direta com a formação para o trabalho, é importante destacar o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Programa TEC NEP – BRASIL, 2006a), lançado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) em 2000. Este programa tem como objetivo a inserção de pessoas com deficiência nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12779:prog](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779:prog). Acesso em: 15 de fevereiro de 2012.

Em virtude do lançamento do Programa TEC NEP foram implementados Núcleos de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas – NAPNEs - em toda a rede federal de ensino, como forma de disseminar a política de educação inclusiva e garantir o atendimento aos alunos com deficiência que ingressarem nos diversos cursos profissionais oferecidos nas diferentes instituições<sup>23</sup>.

Vale ressaltar, porém que em muitas instituições federais de educação, os referidos núcleos ainda não existem ou foram recém implementados. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, lócus do presente estudo, os núcleos só foram instituídos a partir de 2008, dado este que serve de parâmetro para compreendermos a situação atual da implementação das políticas públicas direcionadas a educação profissional de pessoas com deficiência no Brasil. Podemos perceber que este processo não está fluindo de maneira expressiva uma vez que o programa TEC NEP foi criado no ano 2000 e levou oito anos para que apenas um núcleo fosse criado, em uma das maiores instituições da rede federal.

Nas instituições que possuem NAPNEs, o trabalho desenvolvido atende prioritariamente aos estudantes dos cursos de formação inicial e continuada, pois é onde está concentrada a maioria dos alunos com deficiência que chegam à rede federal de ensino. Esse dado é bastante significativo e espelha a realidade do percurso formativo desses indivíduos na sociedade brasileira.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 46 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência (BRASIL, 2010). Esse número corresponde a 24% da população total do país.

Embora 95% das crianças com deficiência com idades entre seis e 14 anos estejam na escola, outros indicadores, como grau de instrução e posição no mercado de trabalho, revelam uma situação menos favorável dos brasileiros que têm algum tipo de deficiência. De acordo com o levantamento, enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com deficiência não tinham instrução ou cursaram apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas dessa faixa etária que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais.

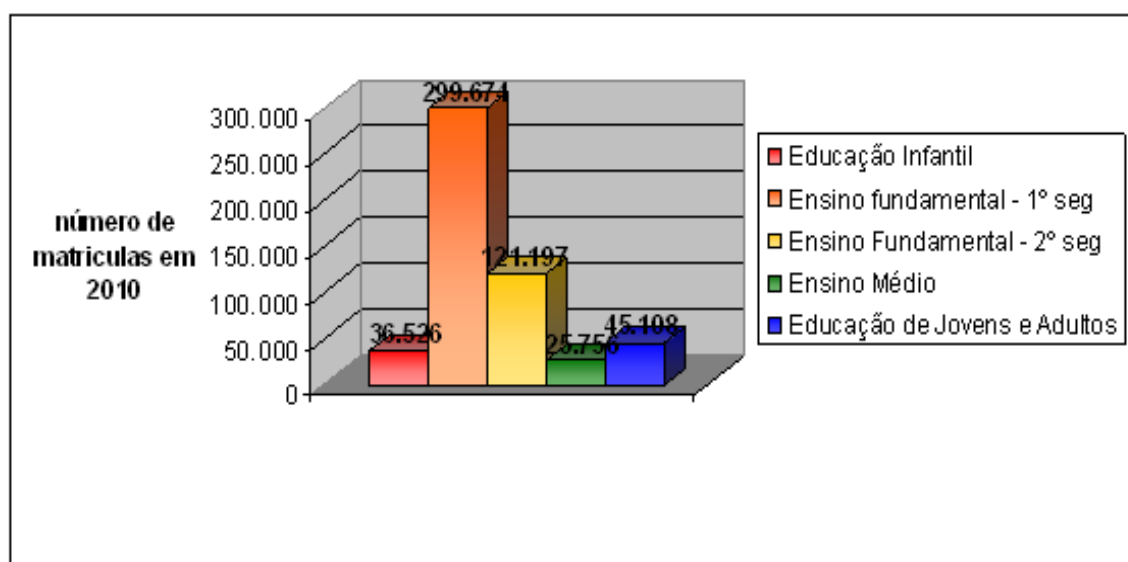
---

<sup>23</sup> Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Institutos Superiores, Institutos de Educação Profissional e Tecnológica, Colégio Pedro II, INES e IBC.

Um estudo realizado por Meletti e Bueno (2011, p. 378) sobre a situação das matrículas nos diferentes níveis educacionais no período de 1997 a 2006 revela que “o afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental”.

Pesquisa realizada por Braun (2012) a partir dos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010, também revelam a mesma problemática. De acordo com a autora (2012, p. 55) “dada a impossibilidade de permanência no ensino fundamental e, conseqüentemente sua conclusão, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação de Jovens e Adultos passou a ser registrada com números mais expressivos”.

Figura 3 - Número total de matrícula inicial em educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos), no ano de 2010.



Fonte: Brasil, Inep, Censo 2010. In: Braun (2012)

Ao compararmos os dados deste estudo com os indicadores do censo de 2012, o que percebemos é que estes alunos ainda encontram-se majoritariamente no ensino fundamental (1º e 2º segmentos). O percentual de matrículas desses alunos diminuiu se comparados ao ensino médio, e caiu mais ainda se relacionarmos aos do ensino superior. De acordo com o censo (IBGE, 2010) a segunda maior diferença foi observada no ensino médio completo e no superior incompleto, onde o percentual da população de quinze anos ou mais com deficiência foi de 17,7% contra 29,7% para as pessoas sem deficiência.

Esta configuração denota que tais políticas ainda não foram capazes de oportunizar o pleno acesso e permanência de alunos com deficiência nos diferentes níveis de ensino, incluindo a formação profissional. Percebe-se que apenas um número muito pequeno de alunos com NEE se inscrevem no processo seletivo dos cursos ofertados pelas instituições de ensino profissional. Nesse sentido, concordamos com Fogli (2010) sobre a necessidade de se repensar a maneira como esta formação está sendo realizada.

É necessário assinalar, também, que, apesar de situada em nosso contexto, por meio de uma perspectiva dual, a educação profissional comumente traz as marcas da educação geral básica. Paralelo a isso, o Estado enfrenta problemas com o não atendimento das demandas, ou seja, vivencia uma crise ao tentar dar respostas à sociedade a partir de uma política educacional que atende efetivamente aos interesses do mercado. É fato que o estado continua formando mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas há de se atentar para como essa formação está sendo executada e como os grupos estão sendo excluídos dela. (FOGLI, 2010, p. 64)

Se atentarmos para os documentos legais que, historicamente, regulamentam a educação profissional, perceberemos certa tendência ao aligeiramento da formação. Como esta esteve dissociada da educação básica, conforme discutido no capítulo anterior, implicou, conseqüentemente, em uma baixa qualidade da mesma e falta de atendimento às questões da vida produtiva e inserção no mundo do trabalho. Um exemplo é a própria LDB de 1996 que ratificou a educação profissional como um sistema paralelo pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Isto resultou na separação obrigatória, ainda que “com caráter de articulação”, entre o ensino médio e a educação profissional, constituindo, assim, dois segmentos distintos, permanecendo com base legal, a dualidade entre os mesmos, como já discutido no Capítulo 1.

Ainda segundo dados do IBGE, o censo 2012 mostrou que apenas 23,6% das pessoas com deficiência estão empregadas. Comparando estes dados com os anteriormente citados, fica patente a grande defasagem educacional dessa população o que gera, obviamente, muitas dificuldades para a garantia de empregabilidade, apesar da política de cotas e outras ações afirmativas.

De acordo com Lobato (2009, p. 33) “a falta de preparação da pessoa com deficiência para o trabalho, associado ao preconceito social e à falta de conhecimento do seu potencial, é apontada como um dos principais motivos para a não inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho”.

Considerando a profissionalização de pessoas com deficiência, tais questões têm uma dimensão ampliada. Pois, esses indivíduos ainda encontram a barreira no acesso, tanto por terem sua escolarização realizada em entidades filantrópicas especializadas (onde o trabalho, como já discutido no Capítulo 2, priorizava atividades manuais e a preparação para a alfabetização), quanto por serem oriundos de escolas regulares que possuem práticas pedagógicas pouco eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem. Como lembra Fogli (2010, p.65):

Quando pensamos numa política de educação profissional que atenda às demandas inerentes à realidade das pessoas com deficiência, percebemos uma latente necessidade de ressignificação da organização do espaço-tempo escolar, de modo que este esteja ao alcance de todos.

Tem sido apontado que a legislação brasileira é considerada uma das mais avançadas no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. De fato, não se pode negar que há um conjunto de princípios legais que asseguram a possibilidade de uma vida digna a essas pessoas (MENDONÇA, 2007).

A convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) é um exemplo, nela estão contidos pressupostos e princípios para a garantia da dignidade e “os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Sobre a questão da formação profissional, este documento, em seu artigo 24 – Educação; item 5, preconiza que:

Os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, *treinamento profissional*, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (grifo nosso)

O tema trabalho e emprego também é valorizado no texto da convenção. No artigo 27, item 1, é estabelecido que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de *trabalhar, em igualdade de oportunidades* com as demais pessoas. Este direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceito no mercado laboral em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes deverão salvaguardar e promover a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outros: [...], 4. Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a



*programas técnicos gerais e de orientação profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado. (grifo nosso)*

Em abril de 2011 foi lançado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e pela Presidente Dilma Roussef, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL, 2011c).

Instituído a partir da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, o PRONATEC pretende criar oito milhões de vagas para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, a democratização da oferta aos alunos da rede pública e a melhoria da qualidade do ensino médio público.

Os critérios para a participação dos alunos têm como objetivo a inclusão e foram definidos de diversas formas por cada Estado, como a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco, os participantes de programas sociais, a frequência, os matriculados em 2º ou 3º ano do ensino médio, etc. A prioridade é atender estudantes do ensino médio da rede pública, da educação de jovens e adultos (EJA), trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase às pessoas com deficiência.

De fato, a criação do PRONATEC teve impacto sobre as políticas para formação profissional de pessoas com deficiência, uma vez que, prioriza especificamente o acesso desse público aos cursos oferecidos pelas instituições de ensino. No entanto, ainda não temos dados expressivos que ratifiquem essa ação como eficaz para a qualificação e inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No caso do IFRJ, poucos são os alunos com NEE matriculados nos cursos<sup>24</sup>, demonstrando uma realidade não muito diferente do panorama geral da educação profissional no Brasil.

Na prática, a participação desses grupos na vida produtiva ainda se encontra muito frágil, indicando ser imprescindível uma maior fiscalização pelos organismos governamentais sobre o cumprimento das leis, bem como maiores investimentos na formação profissional. Deste modo, torna-se fundamental a promoção de equiparação de

---

<sup>24</sup> De acordo com dados da coordenação do Pronatec não há nenhum aluno com NEE matriculado nos cursos de nível médio e apenas três nos cursos de Formação Inicial e Continuada.

oportunidades, através do cumprimento da Lei de Cotas, e a incorporação de medidas que favoreçam a participação das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida.

Com efeito, a análise das políticas de educação profissional para pessoas com deficiência em vigor no Brasil nos permite concluir que as ações e propostas elaboradas ainda não são suficientes para garantir o processo sistemático de formação profissional numa perspectiva de educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como condição de garantia da cidadania e vida autônoma produtiva.

## 4 PERCUSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da pesquisa. Visando atender aos objetivos propostos, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, tendo sido utilizado como instrumento primordial de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os gestores responsáveis pela implementação das políticas de inclusão na educação profissional, no IFRJ.

### 4.1 Metodologia

A metodologia tem como objetivo organizar o pensamento reflexivo-investigativo de um estudo, determinando a escolha dos procedimentos de coleta e análise de dados. Organizar no sentido de “iluminar” o percurso, não se constituindo, necessariamente, em um esquema fechado e rígido, sem possibilidades de flexibilização.

Diferente de outros enfoques, a abordagem qualitativa não se orienta de maneira linear, através da validação de hipóteses rigidamente ancoradas nas proposições teóricas. Nas palavras de Gatti e André (2011, p. 44), “a pesquisa qualitativa percebida como forma de descoberta de teorias em formação raramente segue um modelo de pesquisa na qual a coleta de dados, a interpretação e o conhecimento resultante da análise estejam totalmente interligados”. Em outras palavras, o caminho nem sempre é linear e pode, inclusive, apresentar outras conexões diferentes das delimitações previstas.

No entanto, é preciso considerar que:

[...] isso não significa o abandono aos critérios de rigor, mas sim, a opção por uma metodologia consciente de que as opções realizadas implicam atitudes, posturas e procedimentos coerentemente escolhidos, exaustivamente consistentes com as convicções estabelecidas. (FRANCO, 2003, p. 193)

De acordo com Flick (2009, p. 37) “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e

atividades das pessoas em seus contextos locais”. Vale ressaltar, também, que a abordagem qualitativa oferece diferentes possibilidades metodológicas, como por exemplo, a pesquisa documental, o estudo de caso, a etnografia, a história de vida, entre outras (GODOY, 1995).

Para Flick (2009, p.25) “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa”. Este autor acrescenta, ainda, que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.23).

Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes procedimentos de coleta de dados e técnicas interpretativas que visam descrever, decodificar e analisar os componentes de um sistema complexo de significados. Através da pesquisa qualitativa o pesquisador busca obter dados aprofundados através da investigação de um tema junto a um indivíduo ou grupo de pessoas.

Para Gatti e André (2011, p.30) “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, e por isso, a pesquisa qualitativa atende aos objetivos de grande parte das investigações no campo da educação. Ressaltam, ainda, que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34).

As referidas autoras levantam quatro pontos que consideramos importantes, a saber:

- A incorporação de posturas investigativas mais flexíveis para iluminação de processos anteriormente ocultados pela pesquisa quantitativa.

- A constatação da necessidade de recorrer a enfoque multi/inter/transdisciplinares para compreender e interpretar melhor as questões relacionadas ao campo educacional.
- O tratamento das questões sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.
- Consciência sobre a intervenção dos processos de subjetividade e da necessidade de meios para controlá-la. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34):

Dentre outros aspectos destacados nessa obra, elencamos dois que justificam a escolha pela pesquisa qualitativa para o presente estudo. O primeiro se refere à possibilidade, através desse tipo de abordagem de se compreender mais profundamente as “questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sócio-cognitivos de diversas naturezas” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34). O segundo traz à tona a “discussão sobre a diversidade e equidade” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34). Ambos os fatores estão constantemente presentes nas questões sobre inclusão social e escolar de pessoas com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais.

Na mesma linha das autoras acima citadas, Godoy (1995, p. 62) lembra que os estudos de pesquisas qualitativas diferem quanto ao método, à forma e aos objetivos. Ele ressalta, ainda, a diversidade existente entre os vários estudos que se utilizam desta abordagem e enumera, dentre outras, algumas características que identificam pesquisas qualitativas:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados<sup>25</sup>
- b) o caráter descritivo;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- d) enfoque indutivo onde a análise de um particular serve de subsídios para uma contextualização do geral.

Strauss e Corbin (2008, p.23), por sua vez, definem pesquisa qualitativa como:

[...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode-se referir a pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações.

Conforme mencionado, com o objetivo de analisar o processo de inclusão no âmbito da educação profissional de alunos com deficiência e/ou outras necessidades

---

<sup>25</sup> Isso não significa que não se possa fazer pesquisa qualitativa em laboratórios ou ambientes mais estruturados.

educacionais específicas a partir das concepções dos gestores educacionais responsáveis pelas políticas inclusivas no IFRJ, optamos por usar a pesquisa qualitativa, pois acreditamos que este tipo de abordagem contribuirá para melhor compreensão dos fenômenos em estudo. A entrevista semiestruturada foi utilizada para a coleta de dados, considerando a natureza das informações buscadas, uma vez que o que se pretendeu investigar está ligado ao campo da subjetividade, ou seja, as ideias, concepções e opiniões.

Para Denzin e Lincoln (1994) (apud PIRES, 2012, p.90) “[...] os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu contexto natural, tentando atribuir um sentido ou interpretar o fenômeno, segundo as *significações que as pessoas lhes dão*” (grifo nosso). Valorizamos esse tipo de enfoque, pois entendemos que a escuta sobre o que o sujeito ou um grupo de sujeitos têm a dizer, é uma das formas mais proficuas de compreender a sua realidade e o contexto onde estão inseridos (MULLER; GLAT, 2009). Para este fim, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois compreendemos que “é mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

A entrevista semiestruturada pode ser utilizada tanto como único instrumento de coleta de dados, ou então, de maneira secundária, para complementar as informações obtidas por outras fontes. Para Manzini (2012) o pesquisador que irá buscar dados por meio de entrevista terá uma fonte de natureza muito particular: a versão de um sujeito ou grupo sobre um evento ou fato. Isso significa que trataremos não do fato ou evento em si, mas sim sobre como este foi vivenciado *pelo entrevistado*, como faz parte *da sua* realidade. Ou seja, os dados obtidos pelas entrevistas expressam opiniões, concepções e descrições informadas pelos participantes. A entrevista é, portanto, uma forma de coletar informações sobre as percepções dos sujeitos. É um momento de interação social, visto que é desenvolvida por meio de um diálogo entre os envolvidos.

Podemos deduzir, então, que uma entrevista não se refere a um produto verbal e transcrito, mas a um processo de coleta que envolve interação social. Os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. (MANZINI, 2012, p.373).

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista semiestruturada parte de um roteiro básico, utilizado de forma flexível, de maneira a possibilitar que o pesquisador possa

realizar adaptações ao longo da entrevista. Para Fontes (2007, p.84) a entrevista semiestruturada “se caracteriza pela apresentação de certos questionamentos considerados básicos dentro do foco principal da pesquisa e que, ao mesmo tempo, oferece amplo campo para novas interrogações”.

Classificando os tipos de entrevistas, Manzini (1990/1991, p.154) lembra que nas entrevistas semiestruturadas as respostas não estão condicionadas “a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador”. Para ele “a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. De acordo com o autor, estas entrevistas oportunizarão informações mais livres e não condicionadas a um determinado padrão de alternativas.

Na presente pesquisa foram entrevistados dez Diretores Gerais de campi do IFRJ e seis Coordenadores de NAPNE. Optamos pelo modelo semiestruturado para manter o foco de nosso objeto de estudo, que era, justamente, analisar as experiências desenvolvidas na referida instituição em relação à implementação das políticas inclusivas a partir da visão dos principais responsáveis por esta ação: os gestores.

A utilização deste tipo de abordagem tem sido recorrente em pesquisas junto a professores e gestores (CASTRO, 1997; REIS, 2000; FOGLI, 2010, entre outros) com o objetivo de fornecer subsídios para a compreensão da implementação de propostas de ensino inclusivas em diferentes redes.

#### **4.2 Procedimentos de coleta dos dados**

Seguindo o cronograma previamente estabelecido para a coleta dos dados, iniciamos a pesquisa por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Essas iniciaram no segundo semestre de 2013.

Antes da implementação das entrevistas semiestruturadas foi elaborado uma apreciação do roteiro através de um teste piloto, sendo o mesmo aplicado em entrevista com dois profissionais que ocupam cargos semelhantes aos dos participantes da pesquisa: a Pró-reitora de Extensão da instituição e uma coordenadora de NAPNE de outra instituição federal (CEFET/RJ). Posteriormente, foram feitos ajustes nos roteiros

de forma a contemplar questões que surgiram durante a realização da entrevista. Os apêndices 1 e 2 mostram os roteiros.

Após a finalização do instrumento foram realizados encontros com os gestores (Reitor, Diretores de campi e Coordenadores de NAPNE) da instituição, com o objetivo de apresentar o projeto e solicitar autorização para o seu desenvolvimento. A seguir foi encaminhado por e-mail o cronograma da pesquisa para que os participantes pudessem indicar data e horário para a realização da entrevista. As datas informadas por e-mail foram confirmadas através de contato telefônico.

Foram realizadas, ao todo, 16 entrevistas (dez diretores e seis coordenadores) durante os meses de julho e agosto de 2013. Como será descrito, dois campi estavam sem coordenadores de NAPNE e um diretor teve imprevistos nas datas agendadas e reagendadas para a coleta de dados; por isso três das entrevistas previstas no projeto original não puderam ser realizadas.

Onze entrevistas ocorreram no próprio campus em data e horário pré-agendados com o coordenador e diretor da unidade. As outras cinco foram realizadas na Reitoria do IFRJ por escolha dos próprios participantes, que assim preferiram por terem reuniões ou outras atividades no local e consideraram mais viável a realização da coleta de dados em uma data que coincidissem com suas vindas a reitoria.

Antes de cada entrevista os participantes receberam informações sobre a pesquisa e o projeto foi disponibilizado para os que tiveram interesse. As orientações foram oferecidas de maneira oral e por escrito. O documento escrito em que constava as referidas informações foi produzido pela pesquisadora e nele continha, inclusive, seus contatos para outros esclarecimentos que se fizessem necessários após a realização da coleta dos dados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 1) e concordaram em gravar as entrevistas em áudio.

As entrevistas duraram, aproximadamente, de 20 a 30 minutos, cada uma. Conforme já explicitado, elas seguiram um roteiro previamente estruturado, no entanto, durante as mesmas, foram realizadas perguntas complementares no sentido de aprofundar melhor determinados pontos trazidos pelos participantes.

Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, imediatamente após a sua realização. Estas transcrições foram enviadas por e-mail para os participantes, que puderam fazer alterações ou ajustes se assim o desejassem. Apenas dois participantes acrescentaram mais alguns dados ao texto, e todos concordaram com a utilização das



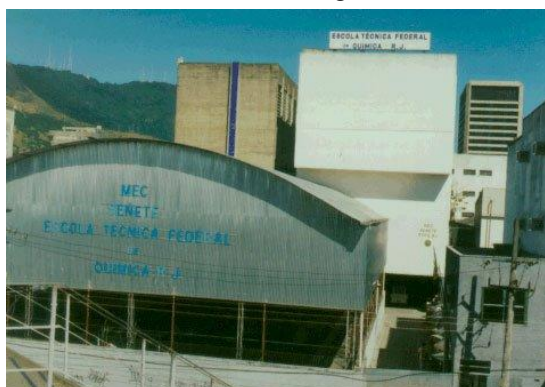
informações para fins do estudo. A partir da transcrição das entrevistas, foram criadas categorias temáticas.

A seguir apresentaremos o cenário onde foi realizado o estudo, os participantes e a análise dos dados coletados.

### 4.3 O cenário

O lócus do presente estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), envolvendo todos os seus 11 campi. O IFRJ foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis-RJ), seguida da integração do Colégio Agrícola Nilo-Peçanha Pinheiral, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF).

Figura 4 - Fotos das unidades de origem do IFRJ



Escola Técnica Federal de Química



Colégio Agrícola Nilo-Peçanha Pinheiral

Fonte: [www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)

O IFRJ teve como origem a Escola Técnica de Química, integrante da Rede Federal de Ensino Industrial, constituída durante a 2ª Guerra Mundial, no governo do Presidente Getúlio Vargas, pois na época a área de química industrial era considerada estratégica para o país. Suas atividades iniciaram em 1943, com uma única turma de vinte e quatro alunos do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), na antiga Escola Nacional de Química, da Universidade do Brasil (atual UFRJ). Em 1946, o CTQI foi transferido para as instalações da Escola Técnica Nacional, hoje CEFET - RJ, onde

permaneceu por trinta e nove anos. Em 1959, passou a ser uma Autarquia Educacional<sup>26</sup>.

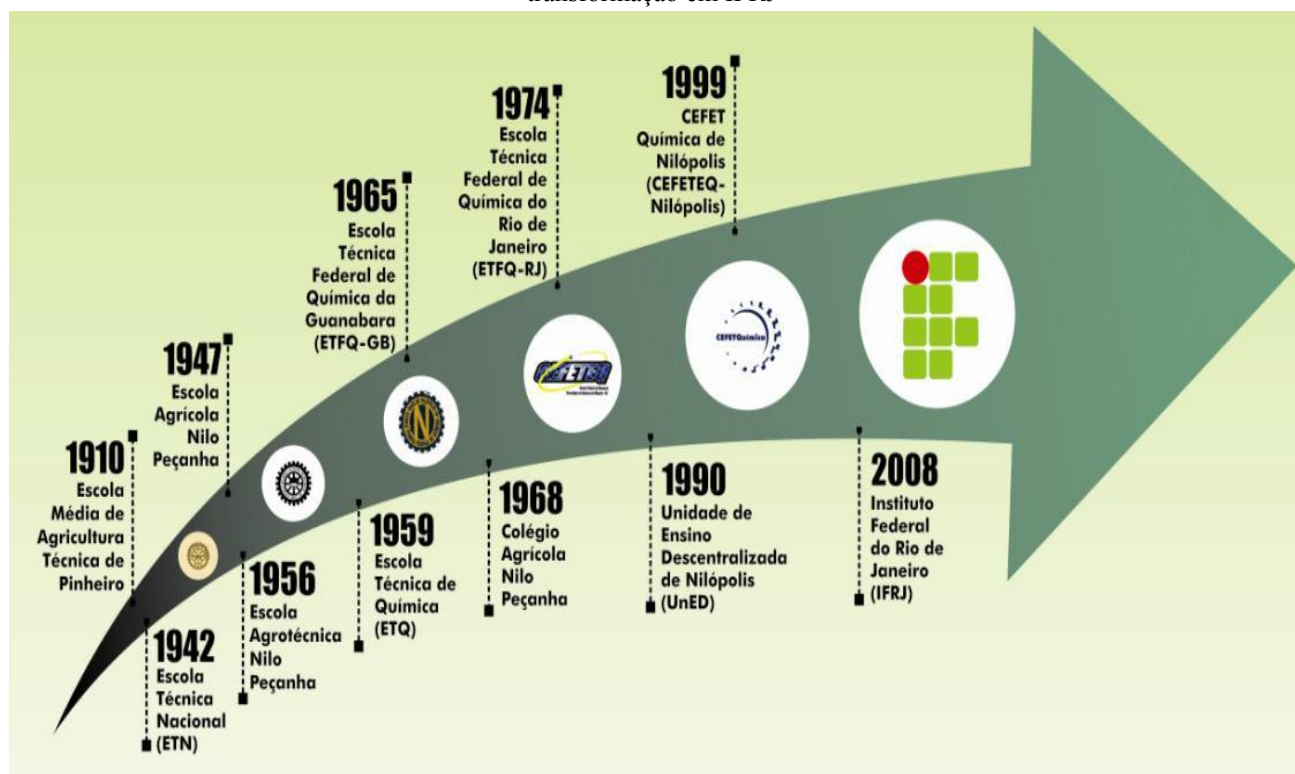
Entre 1965 e 2008, a Instituição teve várias denominações, entre elas: Escola Técnica Federal de Química da Guanabara, Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro e CEFET Química de Nilópolis/RJ. Em 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), constituído pelos seguintes campi:

- Duque de Caxias,
- Mesquita,
- Nilo-Peçanha Pinheiral,
- Nilópolis,
- Paracambi,
- Rio de Janeiro,
- Realengo,
- São Gonçalo,
- Volta Redonda,
- Arraial do Cabo,
- Engenheiro Paulo de Frontin.

---

<sup>26</sup> O termo autarquia significa autogoverno ou governo próprio, porém, no direito positivo, perdeu essa noção semântica para ter o sentido de pessoa jurídica administrativa com relativa capacidade de gestão dos interesses a seu cargo, embora sob controle do Estado. É uma modalidade de pessoa administrativa, instituída pelo Estado para o desempenho de atividade predeterminada, dotada, de características especiais.

Figura 5 - Trajetória da Escola Técnica de Química desde 1910 (ano de inauguração) até a sua transformação em IFRJ



Fonte: [www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)

A organização administrativa, atual do IFRJ apresenta a seguinte composição:

Quadro 1 – Organização Administrativa do IFRJ

<b>I. ÓRGÃOS COLEGIADOS</b>	
Conselho Superior	
Colégio de Dirigentes	
Conselhos Acadêmicos	
<b>II. REITORIA</b>	
Gabinete	
Pró-Reitorias	Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico
	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
	Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
	Pró-Reitoria de Administração e Desenvolvimento Institucional
	Pró-Reitoria de Extensão
Diretorias Sistêmicas	
Auditoria Interna	
Procuradoria Federal	
<b>III. CAMPI</b>	
(que para fins da legislação educacional, são considerados Sedes)	
Diretoria Geral	
Diretoria de Ensino	
Diretoria de Administração	
Diretoria a ser definida pelo campus	

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos no site do IFRJ: [www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)

O IFRJ atua em diferentes níveis e modalidades da educação profissional, desde a formação inicial e continuada (FIC) do trabalhador, o nível Fundamental, passando pelo Ensino Técnico (Nível Médio), Curso Superior de Tecnologia, Bacharelado, Licenciatura, até a Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu. A instituição realiza, também, programas de inclusão social nas áreas da educação de jovens e adultos, grupos minoritários e pessoas com deficiência; além de desenvolver pesquisas científicas em vários campos do saber.

A seguir apresentamos a tabela de cursos oferecidos no IFRJ.

Quadro 2 – Lista de cursos oferecidos pelo IFRJ

<b>FIC</b>	<b>Técnicos</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
Auxiliar administrativo	Agente Comunitário de Saúde	Ciências Biológicas (Biotecnologia)	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
Operador de computador	Agroindústria	Farmácia	Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Soldador (eletrodo revestido)	Agropecuária	Fisioterapia	Especialização em Segurança Alimentar e Qualidade Nutricional
Eletricista instalador predial	Alimentos	Licenciatura em Física	Especialização em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química
Maquiador	Automação Industrial	Licenciatura em Matemática	Especialização em Educação de Jovens e Adultos
Auxiliar de manutenção predial	Biotecnologia	Licenciatura em Química	Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
Fiscalização ambiental	Controle Ambiental	Tecnologia em Gestão Ambiental	Especialização em Gestão Ambiental
Auxiliar de operações em logística	Eletrotécnica	Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras
	Farmácia	Tecnologia em Processos Químicos	Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática
	Informática	Bacharelado em Produção Cultural	Especialização em Educação
	Informática para Internet	Terapia Ocupacional	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências
	Lazer	Bacharelado em Química	Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular
	Manutenção e Suporte em Informática	Tecnologia em Química de Produtos Naturais	
	Mecânica		
	Meio Ambiente		
	Metrologia		
	Petróleo e Gás		
	Polímeros		
	Química		
	Secretariado		
	Segurança do Trabalho		
	Serviços Públicos		
	Vendas		
	Plásticos		

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas junto às Pró-reitorias do IFRJ

Em virtude do já citado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, foram definidos cinco novos Campi: Belford Roxo, Niterói, São João de Meriti, Complexo do Alemão, Cidade de Deus, esses dois últimos em áreas de baixo IDH da Cidade do Rio de Janeiro; totalizando, em um futuro muito próximo, dezesseis campi.

As mudanças políticas e econômicas do país, tais como incentivos fiscais, crescimento industrial e ampliação de vagas no mercado de trabalho, refletiram-se nas transformações ocorridas no CEFET de Química de Nilópolis/RJ, especialmente nos últimos doze anos, após a promulgação da LDB. É importante ressaltar que a Instituição mantém diversos convênios com empresas e órgãos públicos para realização de estágios supervisionados e consultorias. Também vem desenvolvendo uma série de mecanismos para integrar a pesquisa e a extensão aos seus diversos níveis de ensino, bem como aos sistemas municipais e estaduais em suas áreas de atuação, colocando-se como um agente disseminador da cultura e das ciências em nosso estado<sup>27</sup>.

O IFRJ tem suas ações estruturadas através de regulamentações internas em consonância com a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Um desses documentos é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nele está contida a missão de: “Promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural.” (BRASIL, 2009a, p.4). Este documento se relaciona com as práticas desenvolvidas através das ações viabilizadas pelos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).

O NAPNE, como visto, é uma proposição da Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação (SETEC/MEC), através do Programa TECNEP. O objetivo da iniciativa é consolidar uma política de educação inclusiva nas instituições federais de ensino, atendendo ao propósito da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que “reconhece os direitos das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009b, p.31). A sua estratégia primordial é desenvolver práticas escolares

---

<sup>27</sup> Dados obtidos através do site institucional do IFRJ: [www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)

que possam sensibilizar a comunidade escolar sobre os direitos das pessoas com deficiência.

O NAPNE tem a finalidade de desenvolver ações de implantação e implementação do Programa TECNEP e de políticas de inclusão em cada instituição pertencente à rede federal de ensino, conforme as demandas existentes. Sua meta é assegurar que, através de uma educação profissional de qualidade, as pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas possam exercer seus direitos em condições de igualdade com as demais. É importante ressaltar que a nomenclatura NAPNE, abarca o termo necessidades específicas, pois o objetivo é atender a todos os alunos que precisem de algum suporte devido às suas necessidades individuais, sejam elas deficiências, transtornos ou distúrbios que comprometam o desenvolvimento e aprendizagem.

Estes núcleos fazem parte das ações da Coordenação Geral de Diversidades, vinculada à Pró-reitoria de Extensão (PROEX). Porém, nos diversos campi, os núcleos estão ligados à Direção Geral, e, em nível sistêmico, à PROEX. Além do NAPNE esta coordenação atua nas diferentes áreas da diversidade, envolvendo projetos com temáticas como diversidade de gênero e sexualidade, relações étnicas, etc.

#### **4.4 Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram os diretores gerais de cada um dos dez campi do IFRJ e os seis coordenadores de NAPNE. Os primeiros foram escolhidos por serem os responsáveis principais pela implementação das políticas de inclusão escolar nos campi. Os coordenadores de NAPNE têm papel não menos relevante, pois cabe a eles a missão de articular e operacionalizar as ações propriamente ditas.

##### **4.4.1 Caracterização geral dos sujeitos**

Todos os sujeitos da pesquisa são servidores do quadro efetivo do IFRJ, aprovados por concurso de provas e títulos, e desempenham função de gestão ligada diretamente a cada um dos campi.

#### 4.4.2 Diretores de campus

Os diretores do IFRJ são profissionais que atuam diretamente no campus. São eleitos a partir de consulta a comunidade escolar e tem a função de administrar o campus. De acordo com o Regimento Geral do IFRJ, (BRASIL, 2011d) é papel do diretor geral:

Art. 114. Ao Diretor-Geral do Campus- DG compete:

I - coordenar as políticas educacionais e administrativas, de acordo com as diretrizes homologadas pelo Conselho Superior, pelas orientações determinadas pelo Reitor, em consonância com o Estatuto, com o Projeto Pedagógico Institucional, com o Plano de Desenvolvimento Institucional e com o Regimento Geral do IFRJ;

Para atuarem na direção geral, os servidores eleitos recebem um valor a mais no seu salário denominado de CD (Cargo de Direção).

#### 4.4.3. Coordenadores de NAPNE

Assim como os diretores, os coordenadores também são profissionais que atuam diretamente no campus, no entanto, estes não são eleitos. Geralmente são indicados pelo diretor geral. Diferente dos diretores, estes não recebem nenhum tipo de gratificação a mais no salário para atuarem no NAPNE.

### 4.5 **Procedimentos de análise dos dados**

Para a estruturação da análise foi construído um conjunto de categorias temáticas, elaboradas a partir da fala dos sujeitos, extraídas da transcrição das entrevistas. Esta análise seguiu um enfoque de tratamento qualitativo, procurando considerar a relação, a pertinência e as implicações com o objetivo da pesquisa, a partir do referencial teórico e das reflexões sobre o material coletado.

Considerando que o objetivo da pesquisa deve ser “produzir conhecimento a partir da coleta de dados” (FRANCO, 2008, p.121), entendemos que é extremamente importante que a análise dos dados seja bem elaborada para que o estudo possa oportunizar novas reflexões, para futuros trabalhos acadêmicos e contribuir para o aprimoramento da prática. Assim, após a leitura de todo material coletado, a análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da análise de conteúdo com criação de categorias temáticas.

Em uma pesquisa qualitativa, segundo Bardin (2011, p. 15):

[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião...

Assim, a “análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem” (BARDIN, 2011, p. 165). De acordo com Pletsch (2005, p.64) “a análise de conteúdo contribui para uma análise qualitativa mais apurada”. Segundo a autora essa técnica de investigação “tenta proporcionar aos pesquisadores um meio para compreender as relações sociais em determinado tempo e espaço”. Desta forma, utilizamos a análise de conteúdo com o objetivo de realizar um tratamento profundo sobre os dados coletados, a partir das informações de composição do cenário da pesquisa, das entrevistas semiestruturadas e da análise do perfil dos sujeitos, detectando as divergências e congruências entre os mesmos.

De acordo com Ludke e André (1986, p.48) “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente „silenciados“.” Neste sentido, foram construídas, inicialmente, três categorias relacionando a reflexão sobre os dados com o referencial teórico estudado e os objetivos da pesquisa.

Para iniciar a análise foi criada uma tabela, relacionando cada campus do IFRJ a um número, de forma que, para a apresentação final deste estudo, seja apresentado apenas o valor numérico correspondente a cada campus. Em seguida foi construída uma segunda tabela, na qual indicamos os participantes de acordo com a numeração recebida pelo campus a que pertence. Assim, os participantes serão mencionados neste texto, não



por seus nomes e campus, mas pelo número recebido para análise de forma a garantir o sigilo sobre suas identidades.

Segue abaixo o esqueleto da tabela de identificação dos sujeitos.

Quadro 3 - Tabela de Identificação dos sujeitos

<b>NOME DO CAMPUS</b>	<b>NUMERAÇÃO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>NOME</b>
	<b>1</b>	Diretor 1	
		Coordenador 1	
	<b>2</b>	Diretor 2	
		Coordenador 2	
	<b>3</b>	Diretor 3	
		Coordenador 3	
	<b>4</b>	Diretor 4	
		Coordenador 4	
	<b>5</b>	Diretor 5	
		Coordenador 5	
	<b>6</b>	Diretor 6	
		Coordenador 6	
	<b>7</b>	Diretor 7	
		Coordenador 7	
	<b>8</b>	Diretor 8	
		Coordenador 8	
	<b>9</b>	Diretor 9	
		Coordenador 9	
	<b>10</b>	Diretor 10	
		Coordenador 10	

Fonte: elaborado pela autora para análise dos dados deste estudo

Em seguida foi realizada a leitura de todo o material, destacando pontos importantes da fala dos entrevistados, tendo como base os objetivos do estudo. Para Franco (2012, p.22) “as operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças”. Os aspectos destacados foram agrupados de acordo com as semelhanças e diferenças considerando o contexto em que surgiram durante a entrevista, gerando o que denominamos de unidades de análise. Nesta etapa foram criadas tabelas com os trechos das falas dos participantes, na qual apareceram os aspectos anteriormente mencionados, de acordo com o modelo a seguir:

Quadro 4 - Unidade de Análise: (nome da unidade – exemplo: Estrutura do NAPNE)

	DIRETOR	COORDENADOR
CAMPUS 1		
CAMPUS 2		
CAMPUS 3		
CAMPUS 4		
CAMPUS 5		
CAMPUS 6		
CAMPUS 7		
CAMPUS 8		
CAMPUS 9		
CAMPUS 10		

Fonte: elaborado pela autora para análise dos dados deste estudo

Esta organização foi elaborada para todas as unidades de análise e serviu de base para a criação das categorias de análise, de acordo com a orientação de Franco (2012, p.63):

Definidas as unidades de análise chega o momento da definição das categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Todas as unidades de análises geraram o que chamamos de subcategorias. As subcategorias foram agrupadas, de acordo com as conexões e inter-relações entre as informações e passaram a compor as categorias deste estudo, considerando que:

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012, p. 22).

Para identificar a concepção dos gestores do IFRJ sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação no NAPNE apresentamos a tabela abaixo com as seguintes categorias:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise

<b>ITEM</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
		Perfil dos gestores
01	Inclusão na Educação Profissional através da ação do NAPNE	Estrutura do NAPNE
		Função do NAPNE
		Trabalho desenvolvido no núcleo
		Projetos
		Dificuldades/obstáculos
02	A gestão na Educação Profissional	Percepções sobre as possibilidades de inclusão
		Articulação entre a direção dos campi e o NAPNE
03	Atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas	Identificação das necessidades específicas dos alunos atendidos pelo NAPNE
		Suportes oferecidos aos alunos
		Impactos dos atendimentos no processo ensino-aprendizagem dos alunos

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas

No capítulo seguinte, será apresentada uma análise aprofundada sobre os dados a partir dessas categorias.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados colhidos ao longo do caminho trilhado durante a pesquisa. É importante lembrar que seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa através da utilização de entrevistas semiestruturadas, sendo assim, as categorias de análises foram delimitadas com base na fala dos entrevistados. Consideramos o roteiro como um referencial, que oportunizou nortear a coleta, de forma flexível, para que pudéssemos registrar a realidade de cada sujeito, a partir de sua visão e contexto, entendendo que as variáveis presentes em cada caso são aspectos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido, conforme apresentado no capítulo anterior, utilizamos a análise de conteúdo dos dados coletados, consistindo em informações obtidas sobre a composição do cenário da pesquisa, das entrevistas semiestruturadas e perfil dos sujeitos. Esse procedimento nos permitiu compreender o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, através da ação do NAPNE, a partir da concepção dos gestores (diretores gerais de campus e coordenadores de NAPNEs) do IFRJ. O quadro a seguir mostra o delineamento estruturado para análise dos dados.

Quadro 6 - Delineamento da pesquisa

<b>Objetivos</b>	<b>Fontes para análise</b>	<b>Categorias Temáticas</b>	<b>Subcategorias</b>
Analisar o papel do NAPNE em relação a inclusão de pessoas com NEE na educação profissional a partir da concepção gestores do IFRJ	Entrevistas realizadas com os gestores do IFRJ	Inclusão na educação profissional através da ação do NAPNE	Perfil dos Gestores
			Estrutura do NAPNE
			Função do NAPNE
			Trabalho desenvolvido pelo NAPNE
			Projetos
			Dificuldades/obstáculos
Analisar as concepções dos gestores do IFRJ sobre as possibilidades de inclusão na educação profissional		A gestão na educação profissional	Percepções dos gestores sobre a inclusão
			Articulação entre a direção dos campi e o NAPNE
Identificar os tipos de atendimento oferecido aos alunos com NEE a partir da visão dos gestores do IFRJ		Atendimento aos alunos com NEE	Identificação das necessidades específicas dos alunos atendidos pelo NAPNE
			Suportes oferecidos aos alunos
			Impacto dos atendimentos no processo ensino-aprendizagem dos alunos

A seguir apresentaremos uma reflexão sobre as categorias descritas no quadro anterior, considerando as informações colhidas a partir das subcategorias referentes a cada uma delas.

### 5.1 Inclusão na educação profissional através da ação do NAPNE

Conforme discutido, o NAPNE tem como objetivo desenvolver ações de implantação e implementação de políticas de inclusão de alunos com NEE nas instituições da rede federal de ensino. No IFRJ, os núcleos foram criados recentemente, e sua efetivação coincide com o processo de transformação da Instituição como uma

escola de formação profissional (CEFETQ) em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>28</sup>.

Essa transformação implica em mudanças de paradigmas em relação ao processo de qualificação profissional, como vimos no Capítulo 1. Nesse sentido, entendemos que os gestores, por serem os responsáveis principais pela implantação de ações para a construção da política institucional, são atores fundamentais na efetivação desta nova realidade. Para Veiga (1995, p.63) “[...] a gestão da escola [...] significa trilhar novos caminhos na esperança de uma escola melhor para todos”.

### 5.1.1 Perfil dos gestores

O quadro abaixo apresenta uma síntese das informações prestadas pelos participantes, com vistas à caracterização do seu perfil.

---

<sup>28</sup> Essa transformação proporcionou maior autonomia financeira e de gestão, ampliou a oferta de educação profissional para todos os níveis de ensino e incorporou a condição de “Instituição de Ensino Superior”.

Quadro 7 – Perfil dos gestores do IFRJ (diretores de campi e coordenadores de NAPNE)

CAMPUS	CARGO	TEMPO DE SERVIÇO NO IFRJ	TEMPO NA FUNÇÃO	FORMAÇÃO
1	Diretor de campus	6 anos	3 anos	Doutorado
	Coordenador de NAPNE	3 anos	2 anos	Mestrado
2	Diretor de campus	30 anos	2 anos	Doutorado
	Coordenador de NAPNE	2 anos	2 anos	Doutorado
3	Diretor de campus	18 anos	5 anos	Doutorado
	Coordenador de NAPNE	2 anos	2 meses	Especialização
4	Diretor de campus	2 anos	4 meses	Mestrado
	Coordenador de NAPNE	3 anos	1 ano	Mestrado
5	Diretor de campus	7 anos	1 ano	Doutorado
	Coordenador de NAPNE	5 anos	1 ano	Mestrado
6	Diretor de campus	8 anos	8 meses	Mestrado
	Coordenador de NAPNE	3 anos	1 ano	Mestrado
7	Diretor de campus	17 anos	3 anos	Doutorado
8	Diretor de campus	6 anos	6 anos	Mestrado
9	Diretor de campus	20 anos	7 anos	Doutorado
10	Diretor de campus	6 anos	3 anos	Doutorado

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nas entrevistas

Por esses dados observa-se que todos os gestores possuem alto nível de qualificação profissional. O quadro 8 mostra a área de formação de cada gestor, a qual será aprofundada a seguir. Optamos por colocar esta informação separada da tabela anterior, alterando a ordem dos campi, de forma a preservar melhor o anonimato dos participantes.

Quadro 8 – Área de formação dos gestores do IFRJ

<b>ÁREAS DE FORMAÇÃO</b>
<b>DIRETORES</b>
Tecnólogo em Processamento de Dados, Mestre em Ensino de Ciências e Doutor em Informática na Educação.
Graduação, Mestrado e Doutorado em Ciências Agrícolas.
Graduação em Física, Mestrado em Metrologia e Doutorado em Engenharia Mecânica.
Graduação em Ciências Sociais, Especialização em Educação Ambiental e Mestrado em Educação.
Filosofia (mestrado/doutorado)
Pedagogia (mestrado)
Graduação em Licenciatura em Química, Mestrado e Doutorado na área de Química.
Graduação em Biologia e Mestrado em Ecologia.
Graduação em Química e Direito, Especialização em Gestão Pública (Área do Direito), Mestrado e Doutorado em Química.
Graduação em Licenciatura em Física, Mestrado em Ciências e Doutorado em Biofísica.
<b>COORDENADORES</b>
Pedagogia, psicopedagogia. Especialização em gestão da EAD e em educação especial. Mestrado em Ciências Pedagógicas. cursando mestrado em relações étnicas.
Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Mestre em Psicologia Social. cursando o Doutorado em Educação.
Assistente Social. Pós-Graduação em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais.
Professora de Inglês e Português, (Bacharelado e Licenciatura), Mestrado em Linguística.
Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial, Mestrado em Educação e Ciências da Saúde.
Terapia Ocupacional, Curso de Extensão em Educação Inclusiva e mestrado.

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nas entrevistas

### **Os diretores**

Conforme indicado anteriormente, foram entrevistados dez dos 11 diretores gerais do IFRJ. Não foi possível realizar a entrevista com um dos diretores, devido a imprevistos que aconteceram nos dias agendados (reuniões de última hora, situações adversas no campus, etc.)

Como já comentado, e ilustrado nas figuras 6 e 7, o grupo de diretores de campi do IFRJ tem alto grau de formação acadêmica. Entre os 10 entrevistados, sete tem doutorado e três mestrado, sendo três da área de ciências humanas, seis de ciências exatas e um de ciências biológicas.



Figura 6 – Titulação Acadêmica dos diretores dos campi do IFRJ

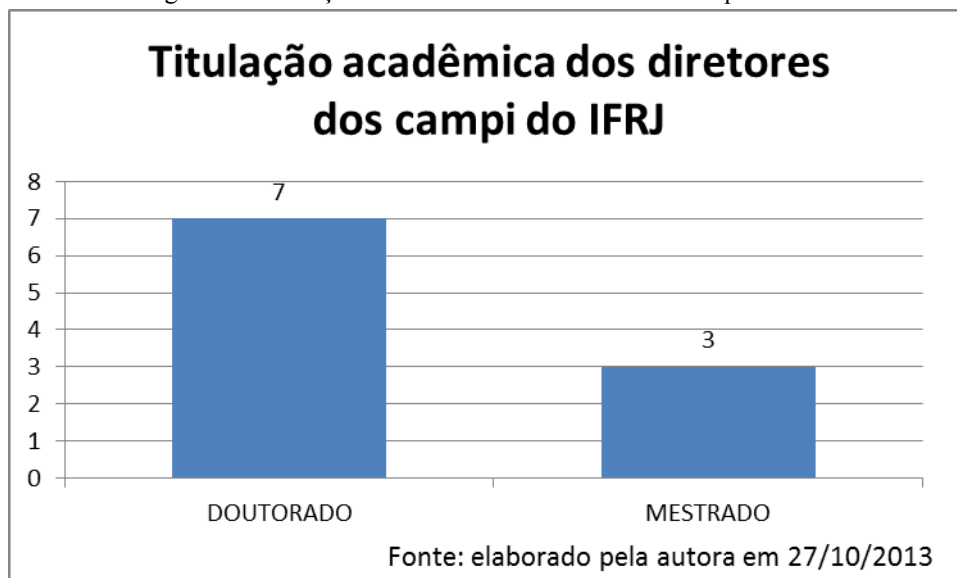
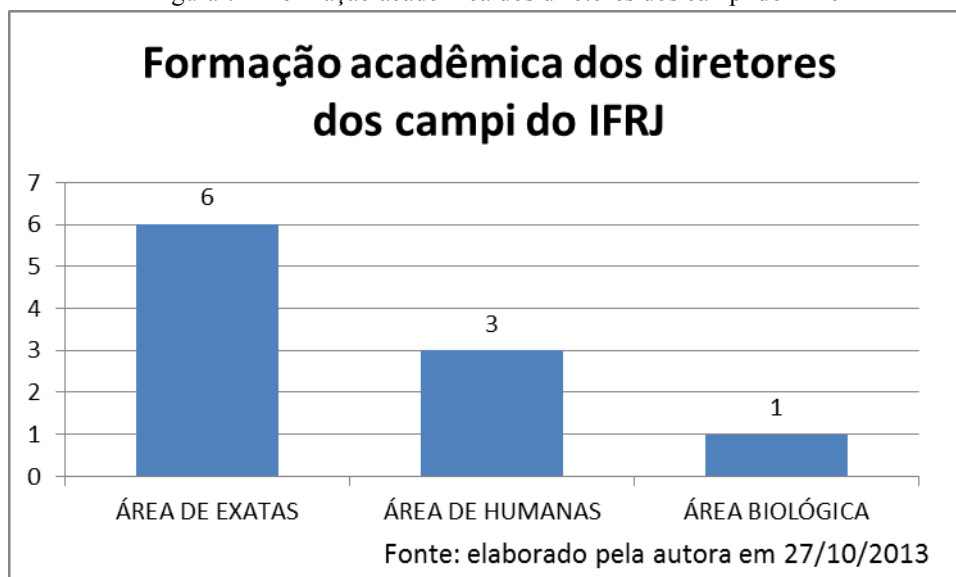
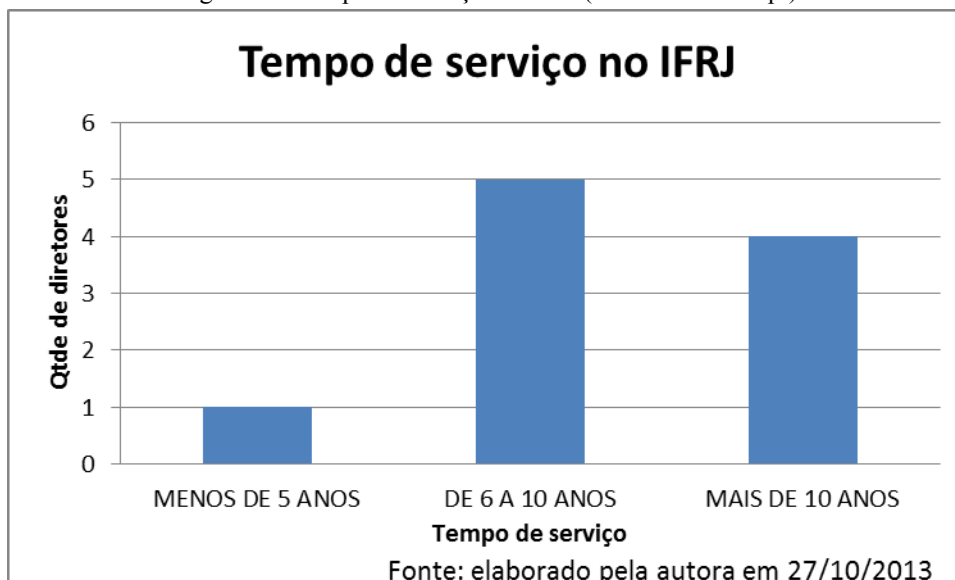


Figura 7 – Formação acadêmica dos diretores dos campi do IFRJ



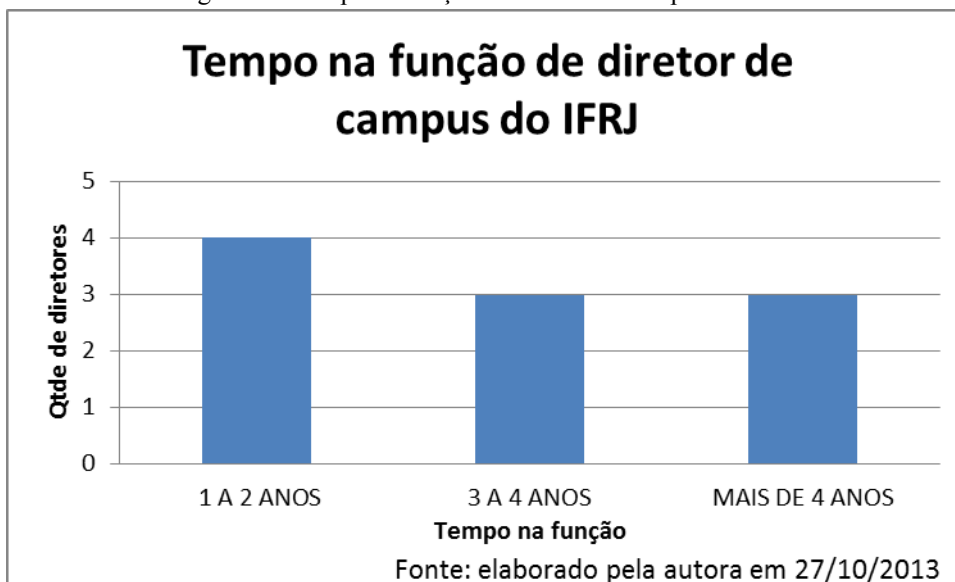
O tempo de atuação dos diretores de campi no IFRJ, conforme figura 8, varia de aproximadamente cinco a 30 anos. Um está a menos de cinco anos na instituição, seis entre seis e dez anos, e quatro pertencem ao quadro efetivo de funcionários há mais de dez anos.

Figura 8 – Tempo de serviço no IFRJ (diretores de campi)



Estes gestores, em sua maioria, estão exercendo seu primeiro mandato como diretor de campus<sup>29</sup>. No grupo entrevistado quatro diretores estão na função entre um e dois anos, três há aproximadamente três a quatro anos e os demais estão cumprindo seu segundo mandato, logo, exercendo o cargo há mais de quatro anos.

Figura 9 – Tempo na função de diretor de campus do IFRJ



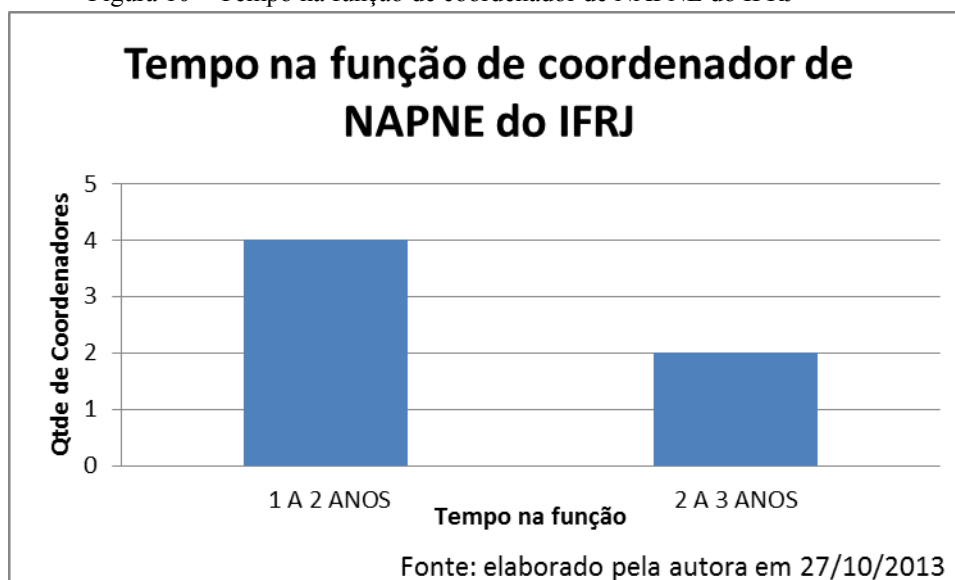
<sup>29</sup> No IFRJ esse mandato é de quatro anos, admitindo-se uma reeleição.

## Os coordenadores

Conforme mencionado, a instituição possui, oficialmente instituídos, oito NAPNEs. Entretanto, um dos núcleos está desativado e o outro está em processo de reestruturação, não possuindo, no momento, coordenador ou equipe, estando sob responsabilidade da diretora do campus.

Assim, sendo, participaram da pesquisa os seis coordenadores dos núcleos em atividade. Este grupo apresenta como uma característica comum, o fato de serem funcionários, relativamente novos, pois ingressaram na Instituição a menos de cinco anos. E, como mostra a figura 10, exercem a função de coordenador no NAPNE entre um a três anos.

Figura 10 – Tempo na função de coordenador de NAPNE do IFRJ



Como também já mencionado todos os coordenadores tem formação acadêmica em nível de pós-graduação, sendo que um coordenador tem doutorado, quatro mestrado e o outro especialização. Diferente dos diretores, a maioria dos coordenadores é da área de ciências humanas; apenas um é de ciências biológicas. A metade dos coordenadores possui formação específica para atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas.

Figura 11 – Titulação acadêmica dos coordenadores de NAPNE do IFRJ

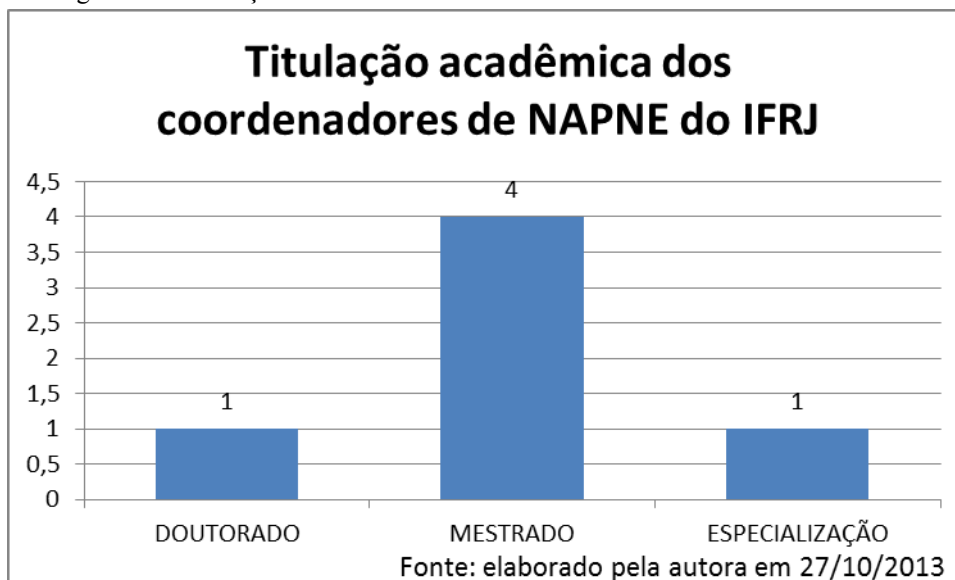
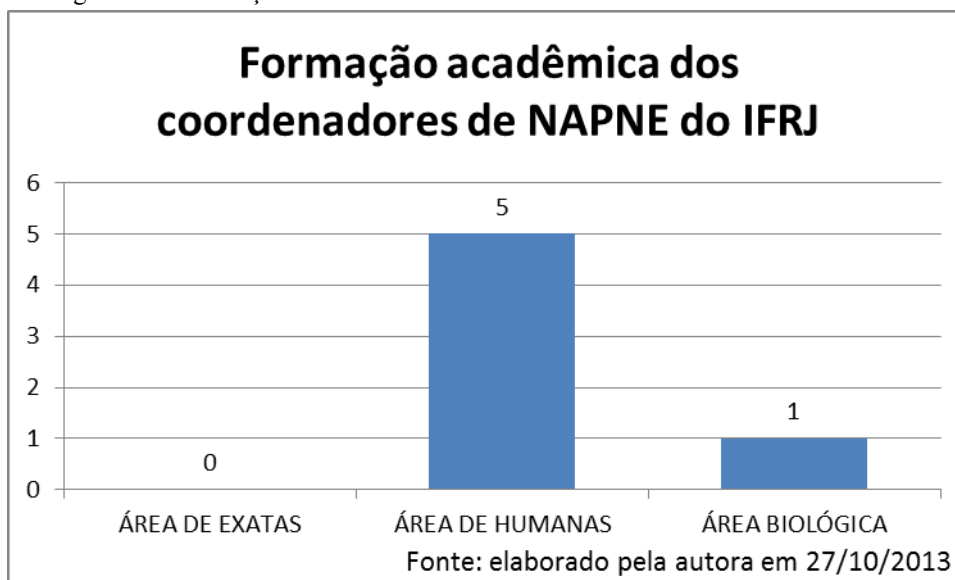
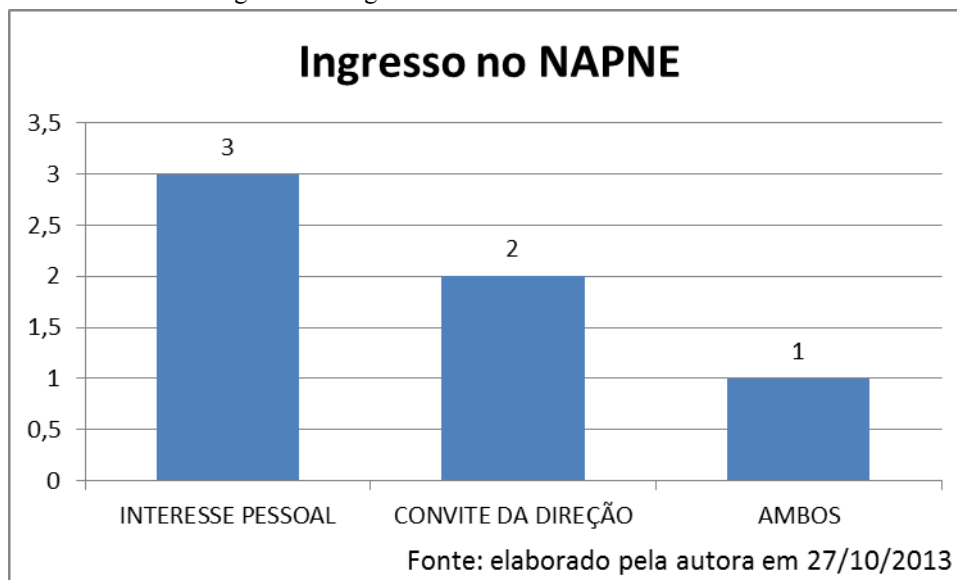


Figura 12 – Formação acadêmica dos coordenadores de NAPNE do IFRJ



Pelo que foi relatado, os coordenadores apresentam duas condições de ingresso no NAPNE. Três, por interesse pessoal, solicitaram à direção que os indicasse como membros do núcleo. Dois foram convidados pela direção, por desenvolverem estudos na área. Eles informaram que, inicialmente, vislumbravam apenas fazer parte do núcleo, mas aceitaram a coordenação mesmo não tendo uma carga horária prevista somente para esta atividade (relatam acumularem esta função com outras atribuições). Um coordenador está atuando no núcleo por ambos motivos, interesse pessoal e a convite da direção do campus.

Figura 13 – Ingresso dos coordenadores no NAPNE



### 5.1.2 Estrutura do NAPNE

O IFRJ possui, atualmente, oito NAPNEs localizados nos campi de Nilópolis, Paracambi, Arraial do Cabo, Nilo-Peçanha Pinheiral, Engenheiro Paulo de Frontin, Duque de Caxias, Realengo e Volta Redonda. O NAPNE foi concebido seguindo as diretrizes da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual prevê que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2009a, p.29). Para tal, vem sendo implementadas, no âmbito da instituição, diferentes ações visando garantir a pessoas com deficiência o acesso à educação profissional e tecnológica, contemplando, entre outras estratégias, a ampliação da oferta de vagas para esse público.

O IFRJ, através da “política de democratização do acesso ao conhecimento”; ou seja, da “ampliação da oferta de vagas para todas as esferas da sociedade”, conforme descrito em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, (BRASIL, 2009b) demonstra uma intenção de oportunizar a inclusão social, a autonomia e a preparação das pessoas com deficiência no espaço de educação profissional e tecnológica. Na prática, porém, os núcleos ainda estão em fase de estruturação e de recente implantação, como mostra o quadro abaixo, muitos foram só recentemente implantados.

Quadro 9 – Lista de NAPNEs e suas respectivas datas de criação

<b>NAPNE</b>	<b>DATA DE CRIAÇÃO</b>
Nilópolis	25/03/2008
Paracambi	11/05/2009
Arraial do Cabo	04/01/2010
Pinheiral	22/03/2011
Volta Redonda	22/07/2011
Eng.º Paulo de Frontin	20/09/2011
Duque de Caxias	27/06/2012
Realengo	27/06/2012

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas portarias de criação dos NAPNEs.

Embora o primeiro núcleo tenha sido inaugurado em 2008, não existem, ainda, diretrizes oficiais que regulamentem suas ações. Em abril de 2013 foi aprovada pelo Conselho de Extensão<sup>30</sup> uma proposta de regimento, porém, para ter validade legal, este documento precisa passar pela aprovação do Conselho Superior<sup>31</sup>, o que até a presente data não aconteceu. Por conta desta situação, os núcleos trabalham de acordo com combinados oficiosos entre os seus integrantes e a direção do campus. Ou seja, em cada campus o trabalho efetivo do NAPNE é desenvolvido de uma forma própria.

Os campi de São Gonçalo, Rio de Janeiro e Mesquita não possuem NAPNE. Quando questionados durante as entrevistas, os diretores informaram que já há planos de criação dos núcleos, mas motivos como a falta de recursos humanos qualificados e estrutura física, entre outros, têm levado à demora na implementação desse projeto.

As equipes dos NAPNEs são compostas por profissionais de diversas áreas de acordo com o quadro apresentado a seguir:

<sup>30</sup> Órgão colegiado consultivo instituído pelo Estatuto e Regimento Geral do IFRJ.

<sup>31</sup> O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do Instituto Federal do Rio de Janeiro, tendo sua composição, sua competência e atribuições dispostas no Estatuto do IFRJ e demais legislações pertinentes. No âmbito de suas atribuições, as decisões do Conselho Superior só podem ser revistas pelo próprio colegiado. ([www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br))

Quadro 10 – Relação de profissionais que compõem os NAPNEs

<b>CAMPUS<sup>32</sup></b>	<b>EQUIPE</b>
01	Pedagogo/a (1), professor/a (1) e técnico/a administrativo (1).
02	Pedagogo/a (1), professor/a (3), técnico/a administrativo (2), profissional da área de saúde (1), responsável de aluno com necessidades educacionais específicas (1).
03	Pedagogo/a (1), assistente social (1), técnicos/as em assuntos educacionais (TAE <sup>33</sup> ) – (3), psicólogo/a (1), professor/a (4)
04	Técnico/a em assuntos educacionais (1) e quatro professor/a (4).
05	Pedagogo/a (1), psicólogo/a (1) e técnico/a administrativo (1).
06	Profissional da área de saúde (2), psicólogo/a (1), pedagogo/a (1), psicopedagogo/a (1), professor/a (2).

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas

Nota-se que dois núcleos não aparecem no quadro por estarem, no momento, desativados. Um deles, segundo a diretora geral do próprio campus, está para ser reativado em curto prazo.

É importante destacar que, de modo geral, a maioria dos campi não possui infraestrutura para a viabilização eficaz das ações dos NAPNEs. Alguns não possuem sala ou dividem o espaço com outro setor da instituição. E mesmo aqueles núcleos que têm seu próprio espaço, o mesmo não é adequado às funções do núcleo.

O quadro 11 mostra informações coletadas entre os diretores dos campi e os coordenadores de NAPNE a respeito da infraestrutura do NAPNE de cada unidade. Os campi estão indicados através de sequência numérica de forma a garantir o sigilo sobre a identificação dos participantes.

<sup>32</sup> Os campi estão indicados através de sequência numérica de forma a garantir o sigilo sobre a identificação dos participantes.

<sup>33</sup> Profissional formado em Pedagogia ou com Curso Superior em áreas afins, que atua junto à Coordenação Técnica Pedagógica, em atividades relacionadas ao atendimento aos alunos e ao funcionamento pedagógico-administrativo.

Quadro 11 – Infraestrutura dos NAPNEs

<b>CAMPUS</b>	<b>INFRAESTRUTURA</b>
01	Uma sala com mesa, cadeiras e computador
02	Uma sala dividida com outro projeto, com um sofá e um espaço externo para realização de atividades de projetos
03	Uma sala pequena com uma mesa, cadeiras e armários
04	Uma sala com mesa e cadeira, livros, obras digitais, CDs e DVDs, publicações de periódicos em braile, alguns recursos de tecnologia assistiva <sup>34</sup>
05	Apenas um espaço ainda a ser mobiliado
06	Uma sala dividida com outro setor

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nas entrevistas

Em 2011 foi anunciado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, a compra de equipamentos de tecnologia assistiva para todos os NAPNE da rede federal. Muitos institutos se apressaram para implementar os núcleos com a expectativa de receber tais materiais, entretanto, até o mês de janeiro do presente ano nada foi recebido.

Além da carência de materiais e equipamentos, a maioria dos campi do IFRJ, não tem acessibilidade. Não existem rampas de acesso, corrimãos, sinalizações em braile, piso tátil, banheiros adaptados, entre outros recursos de acessibilidade. Recentemente foi realizado pelos coordenadores de NAPNE um levantamento inicial sobre estas condições nos campi. A partir desse levantamento está sendo feito um relatório sobre as necessidades indicadas pelos coordenadores, mas ainda não existe um planejamento central para atendimento a estas demandas.

Os dados informados pelo grupo mostram a necessidade de maiores investimentos nessa área.

<sup>34</sup> Tecnologia assistiva pode ser definida como: "uma 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." (BRASIL, 2006b)



Quadro 12 – Itens de acessibilidade dos campi

ITENS	CAMPUS											REITORIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Banheiro Adaptado				X	X	X						
Rampas	X		X	X		X			X	X		
Elevadores											X	X
Corrimão			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Placas de Identificação em Braille						X						
Piso Tátil												
Contraste de cor nos ambientes	X	X	X	X	X	X				X		
Faixa sinalizadora em degraus, escadas, obstáculos, etc.						X				X		
Intérprete de Libras							X					
Materiais Adaptados		X	X	X	X					X		
Equipamentos de Tecnologia Assistiva				X								
Outros												

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nas entrevistas

Deve ser, também, assinalado que a rede IFRJ não conta com intérprete de LIBRAS. Apenas no campus Nilópolis, há um professor de Libras que ministra aula nos cursos de Licenciatura.

Outro dado importante nesta contextualização é que não há cotas para pessoas com deficiência em nenhum dos processos seletivos para os mais diversos cursos oferecidos na Instituição. Só há reserva de vagas nos concursos para servidores, por ser uma exigência legal para todo o serviço público nacional. Consequentemente, o Instituto não recebe muitos alunos com deficiências, sendo que em alguns campi não há registro de matrícula de alunos com necessidades específicas. Muitos desses indivíduos ingressam na instituição apenas para participar de atividades de extensão, geralmente ações de formação inicial e continuada, projetos, cursos ou eventos.

Há que se registrar, para esclarecimento, que estas ações de extensão, em geral, são abertas ao público externo, com processo seletivo diferenciado do que acontece nos cursos regulares. Como o objetivo dessas atividades é inclusão social, para o acesso dos alunos são considerados fatores socioeconômicos e de vulnerabilidade social. Nos cursos regulares ainda permanece, como única possibilidade de ingresso, os processos seletivos com base na aferição dos conhecimentos acadêmicos (provas). Isso dificulta a entrada de candidatos com deficiência uma vez que, como já foi dito, não há previsão de reservas de vagas.

Através desse cenário percebemos que o IFRJ ainda está buscando caminhos para a construção de um novo modelo de educação profissional. É fato que algumas ações já estão sendo realizadas, mas é notório que a trajetória é longa e ainda é necessário muito investimento em termos de recursos humanos, acessibilidade e ações inovadoras para efetivação de uma cultura institucional inclusiva.

### 5.1.3 Função do NAPNE

No relato dos diretores de campus e coordenadores de NAPNE percebemos que existe uma preocupação significativa com o processo de formação dos professores para atuar com os alunos com necessidades educacionais específicas. Para esses gestores uma das funções principais do NAPNE seria, justamente, contribuir para a formação do corpo docente para atendimento ao processo de inclusão destes alunos.

[...] preparar, qualificar a comunidade (escolar)... que, por exemplo, nós temos, nesse momento um curso de LIBRAS acontecendo, onde é composto, inclusive por alunos, professores, técnicos administrativos do nosso campus...e de outro campus também, no caso Paracambi. (Entrevista, Diretor 1)

Então, acho que na verdade, não é só atendimento a essas pessoas, mas também com o trabalho muito forte de preparação da comunidade acadêmica para estar recebendo ou oferecendo esse serviço a essas pessoas. (Entrevista, Diretor 2)

Os relatos traduzem uma preocupação muito grande em capacitar os professores para o atendimento às necessidades dos alunos, sobretudo porque a grande maioria do corpo docente não tem nenhuma formação específica na área.

Nós temos é que capacitar os professores, e eu me incluo. Não tenho nenhuma formação nesse sentido, nenhuma. [...] mas tem que capacitar o pessoal, porque do jeito que a gente faz o processo seletivo de professores, a gente não faz pra isso, mas é possível. (Entrevista, Diretor 3)

De fato, o relato do diretor reflete uma realidade institucional. Conforme apontado em um trabalho anterior (CARLOU; RISSI, 2013, p. 3):

O IFRJ, por, historicamente, ofertar educação técnica e tecnológica possui em seu corpo docente, 72,20 % de profissionais ligados ao campo das Ciências Exatas e Biomédicas (DGA), e que, em muitos casos, tiveram um

currículo escasso nas áreas de direitos humanos, diversidade, educação inclusiva e didática.

A preparação dos professores é considerada como prioridade para o processo de inclusão na formação profissional. Os gestores indicam que é importante que a comunidade escolar esteja preparada para receber os alunos com necessidades específicas, que ainda são um grupo muito pequeno e, em alguns campi, inexistente, como veremos mais a frente.

[...] tem muitos profissionais sem formação na área, por isso, assim...eu entendo que tem que preparar esses profissionais, não é só quando o aluno chegar, tem que estar preparado porque é uma realidade. (Entrevista, Coordenador 4)

[...] que por enquanto a nossa demanda ainda é pequena, mas a gente tem que se preparar antes que ela aconteça. (Entrevista, Diretor 4)

[...] então, eu acho que é fundamental a gente estar preparado a medida que o aluno chegar, ninguém sabe tudo obviamente, mas temos que nos capacitar. (Entrevista, Coordenador 5)

Para o grupo entrevistado, a responsabilidade em contribuir com a formação dos professores é uma função primordial do NAPNE, pois refletirá diretamente no processo ensino-aprendizagem do aluno.

[...] a formação continuada dos professores, isso vai refletir no aluno. (Entrevista, Coordenador 1)

[...] a formação dos professores de formação continuada para melhor atender os alunos [...] (Entrevista, Coordenadora 2)

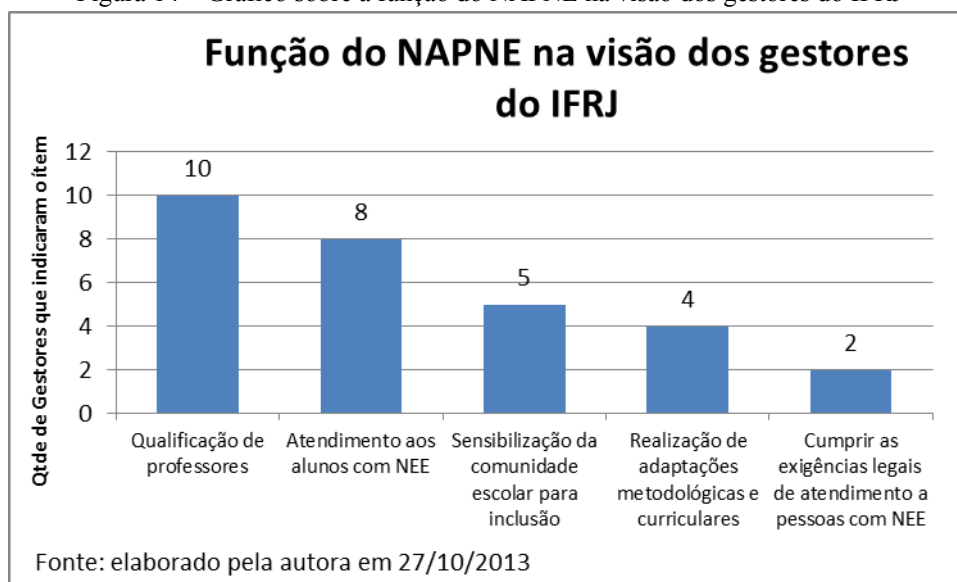
A preocupação com a capacitação dos docentes configura um cenário onde entende-se que educação de qualidade para todos os alunos requer profissionais preparados para atendimento à diversidade. Nesse sentido, Chaves (2009, p. 93) salienta a “seriedade dos problemas e dos desafios da formação de professores e sua importância para a garantia da qualidade da educação brasileira e da formação dos profissionais da educação”.

Além da capacitação de professores, os entrevistados atribuem outras funções ao NAPNE como podemos ver no gráfico seguinte. As categorias relativas à figura 14 foram elegidas a partir da análise das entrevistas. Os dados foram contabilizados pela quantidade de entrevistados que indicaram um determinado tema como função do

NAPNE. Todos os gestores indicaram duas ou mais funções e elas foram contadas considerando o quantitativo geral de vezes em que apareceram.

Assim, registramos que do grupo de 16 gestores entrevistados, dez apontaram a qualificação de professores como função do NAPNE e oito também destacaram o atendimento aos alunos com NEE. A sensibilização da comunidade escolar para a inclusão de alunos com NEE apareceu no relato de cinco gestores, a realização de adaptações metodológicas e curriculares foi apontada apenas por quatro gestores. Dois gestores indicaram que uma das funções do núcleo é atender às exigências legais relativas às políticas de inclusão.

Figura 14 – Gráfico sobre a função do NAPNE na visão dos gestores do IFRJ



Conforme comentado acima, o atendimento aos alunos é apontado como uma função importante do NAPNE.

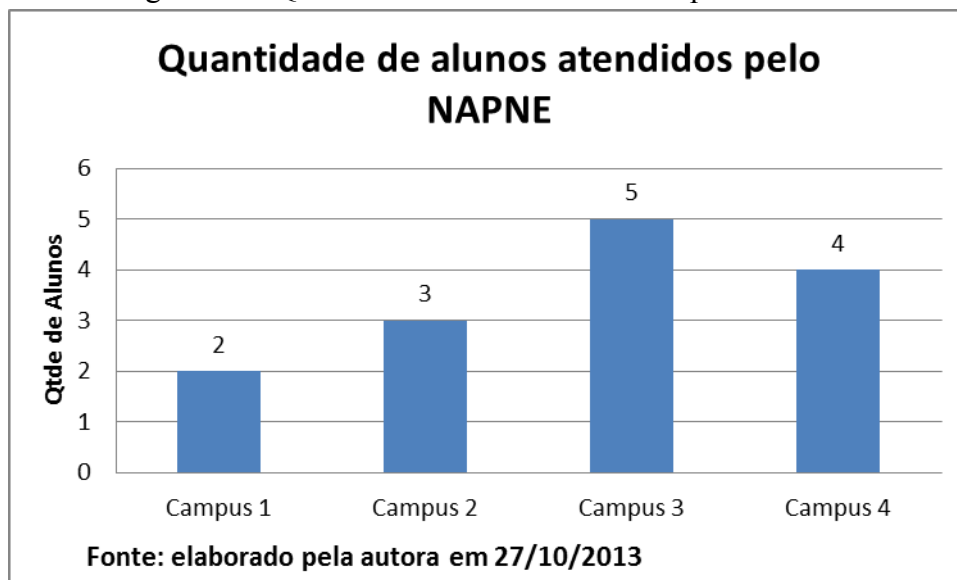
Articular as demandas que surgem em relação aos discentes, assim... demandas específicas dos discentes que são portadores de necessidades, que são pessoas com deficiência, para usar o termo adequado [...] (Entrevista, diretor campus 1)

A gente tem que atender os alunos né,... então... eu ainda não consigo esse atendimento diferenciado para as pessoas com baixa visão, por falta de material, falta de recursos, mas eu tenho sim tentado [...] (Entrevista, coordenador campus 2)

A gente tem que fazer esse tipo de apoio [...], é ... ajudar os alunos, no que eles precisam, nas suas dificuldades, um atendimento mais especializado. (Entrevista, coordenador campus 3)

E preciso ressaltar que, embora os gestores tenham apontado como uma das atribuições do NAPNE o atendimento aos alunos, estes ainda não fazem parte da realidade institucional, uma vez que os mesmos gestores relatam terem poucos alunos com NEE, de acordo com a figura abaixo.

Figura 15 – Quantidade de alunos atendidos pelo NAPNE



Os dados registrados na figura acima nos permitem refletir sobre o fato dos gestores terem sinalizado com menor incidência adaptações metodológicas e curriculares. É possível inferir que esta percepção dos gestores sobre a função do NAPNE está intimamente ligada ao reduzido número de alunos e consequente pequena demanda de adaptações. Ou seja, eles ainda não se depararam com esse tipo de problema. Essa questão merece destaque, pois reflete a realidade de muitos sistemas de ensino que, em vez de já estarem preparados para quando entrar um aluno com essa demanda, eles estão (como acontece muito) esperando surgir o problema para então tentar resolver e aí ... o aluno já perdeu um tempão!

Sobre este aspecto, os relatos demonstram que as adaptações, quando necessárias, são feitas de forma improvisada, sem planejamento e com poucos recursos.

A gente não tem recurso material, mas a gente dá um jeito de adaptar né, mas é muito complicado.... aí você faz uma ampliação para o aluno mas só de algumas coisas [...] você conta com a ajuda dos professores, eles também fazem pequenas adaptações que vão surgindo. (Entrevista, coordenador campus 3)

Alguns gestores ressaltam a importância da sensibilização da comunidade escolar para a efetivação de uma política inclusiva. Por isso acreditam que uma das funções do NAPNE é justamente promover ampla divulgação dos pressupostos da educação inclusiva.

[...] os professores, às vezes, eles tem muita resistência, e quando chega um aluno com algum problema, ...uma necessidade, aí fica aquela situação né, como vou trabalhar com ele? [...] mas a gente vai conversando, faz palestras, oficinas, a gente motiva, mostra que é possível...é um trabalho de formiguinha, mas já percebemos alguns resultados, eles ficam mais sensibilizados... (Entrevista, coordenador campus 2)

Através desta análise percebemos que a função do NAPNE ainda não está consolidada, institucionalmente. Os gestores apontam alguns papéis que consideram importantes, mas em sua maioria entendem que o núcleo tem como principal atribuição preparar a comunidade do IFRJ para a efetivação da inclusão. Neste sentido, consideram a formação profissional como um fator prioritário nesse processo, confirmando posicionamento de inúmeros autores. Souza e Silva (2005, p.246), por exemplo, enfatizam que “é crucial o entendimento de que, a cada dia, se faz mais urgente a qualificação profissional para se trabalhar na perspectiva da inclusão social”.

Os textos legais também ratificam a importância da formação docente. O documento “*Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002, p.3) estabelece que:

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho, pois só assim poderá oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais

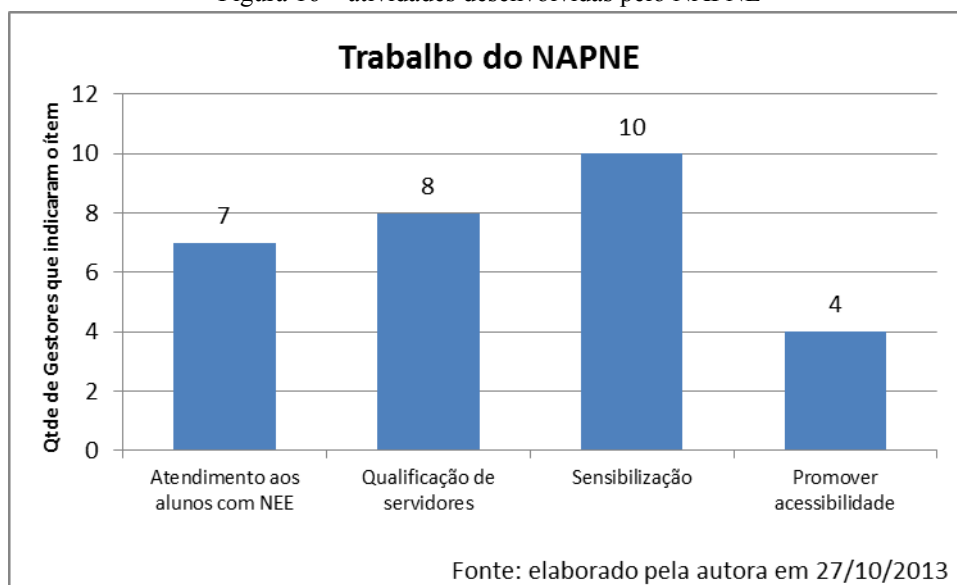
Para Demo (1992, p.26), a formação de professores é o fator mais importante para a qualidade da educação e, segundo ele, encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro.

Porém, não podemos deixar de registrar que, além da formação de professores e demais profissionais, é preciso também o comprometimento da administração com a efetivação das políticas de inclusão. Isto é feito através de investimentos em recursos financeiros, na construção de documentos institucionais que traduzam os ideais da instituição, na promoção de acessibilidade e na construção de mecanismos que garantam o cumprimento das normas estabelecidas para a implementação das ações inclusivas.

### 5.1.4 Trabalho desenvolvido pelo NAPNE

Pelo gráfico a seguir é possível perceber que as atividades desenvolvidas pelos núcleos são bastante diversificadas.

Figura 16 – atividades desenvolvidas pelo NAPNE



Como já discutido, cada NAPNE organiza suas ações de acordo com as demandas do seu campus, não há um eixo central que defina como deve ser o trabalho do núcleo. Um dos coordenadores relata que:

O trabalho do NAPNE é bem diversificado, a gente acaba atuando em várias frentes. (Entrevista, Coordenador campus 4)

Os dados mostram que o trabalho do NAPNE, atualmente, pode ser definido da seguinte forma:

- 1) Sensibilização da comunidade escolar para a proposta de inclusão, através de oficinas, palestras, seminários, atividades culturais e outras atividades.
- 2) Qualificação de servidores e alunos para a inclusão: cursos de capacitação oferecidos pela equipe do NAPNE ou através de parcerias com outras instituições; disciplinas pedagógicas oferecidas aos alunos de

licenciatura nas quais constem temas relacionados a prática pedagógica inclusiva; orientações aos professores e demais servidores sobre aspectos relacionados a especificidade dos alunos NEE (nos campi que possuem alunos com essas características), entre outras ações.

3) Atendimento aos alunos: adaptações de materiais pedagógicos, adaptações de provas e outras avaliações, orientações diversas e levantamento das suas necessidades específicas.

4) Promoção de acessibilidade: levantamento das necessidades de acessibilidade física do campus, identificação das demandas de acessibilidade para atendimento aos alunos, mapeamento dos suportes de tecnologia assistiva necessários para auxiliar o trabalho desenvolvido pelo NAPNE, etc.

De acordo com os gestores, o trabalho dos NAPNEs tem se voltado, principalmente, para a sensibilização da comunidade escolar.

Não temos alunos, mas estamos tentando sensibilizar a comunidade escolar [...] então ... o trabalho tem sido de sensibilizar, nós realizamos palestras para os alunos, e para toda a escola, e nos eventos, nós sempre estamos apresentando o NAPNE e falando sobre a inclusão. (Entrevista, Coordenador 5)

Estamos trabalhando no processo de sensibilização da comunidade. (Entrevista, Coordenador 6)

[...] primeiro, nós estamos tentando garantir um espaço em toda reunião de início de semestre para sensibilizar professores e técnicos, para que eles estejam atentos ao público que a gente pode ter, que às vezes tem e a gente nem sabe. (Entrevista, Coordenador 3)

Os relatos apontam que as atividades, em sua maioria, tratam do tema da inclusão de forma conceitual, uma vez que, como já discutido, são poucos os campi que apresentam alunos com NEE, assim, essa ainda não é uma realidade que a comunidade IFRJ está enfrentando na prática. Isso explica o fato dos gestores terem apresentado a sensibilização como um dos aspectos mais presentes do trabalho que está sendo desenvolvido pelos núcleos, na maioria dos campi.

Outra característica marcante do trabalho desenvolvido pelos núcleos são as ações de qualificação de servidores e alunos, com destaque para as iniciativas de aprofundamento profissional destinada aos alunos dos cursos de licenciaturas.



Realizamos atividades com os alunos, desenvolvemos materiais, coisas que possibilitem os alunos de licenciatura a trabalharem com alunos com necessidades específicas na educação básica. (Entrevista, Coordenador campus 5).

Bom, nós também trabalhamos com os alunos que fazem licenciatura, com eles nós criamos várias adaptações para ensino de física e matemática, para que eles possam trabalhar com os alunos quando forem lecionar... acho que isso é muito importante, porque trabalhamos com formação e esses profissionais vão poder atuar de forma inclusiva. (Entrevista, Coordenador 3)

Aqui nós fazemos cursos para preparar os professores, agora temos o curso de LIBRAS que é uma ação muito importante, os professores participam, e também os servidores e alunos. (Entrevista, Diretor 1)

Como dito, o atendimento aos alunos aparece como parte do trabalho desenvolvido pelo NAPNE.

O aluno que tem necessidade, a gente procura atender né, ver quais são as necessidades, conversar com os professores, com a família, e ir ajudando no que for possível. (Entrevista, Coordenador 1)

Os alunos que apresentam alguma questão nós encaminhamos para o NAPNE, lá eles tentam ajudar nas necessidades deles e dos professores e fazem essa ponte. (Entrevista, Diretor 4)

Os relatos demonstram que os atendimentos aos alunos, muitas vezes, estão mais centrados em proporcionar meios para que eles participem das aulas, tais como desenvolvimento de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos adaptados. O NAPNE não realiza sessões de atendimento pedagógico direto como ocorre, por exemplo, em Salas de Recursos. Sua ação está mais focada em mediar a interação do aluno com as disciplinas e os professores.

Eu sugeri que algumas provas sejam adaptadas, que eu faça a transcrição, então eu tenho feito para poder atender os alunos. (Entrevista, Coordenador 3)

Foi autorizado que o NAPNE poderá participar dos conselhos (de professores), isso é muito importante, eu não tenho como intervir nesse conselho, mas eu tenho como ouvir, eu sou ouvinte nesse conselho e estou colhendo dados para depois conversar com os coordenadores (de curso) e professores. (Entrevista, Coordenador 2)

Todo o contexto acima descrito mostra que, na prática, o NAPNE tem realizado ações mais voltadas à necessidade de consolidação de seu espaço e reconhecimento institucional, do que, propriamente, de atendimento às demandas dos alunos. Não que

esta atribuição seja ignorada, muito pelo contrário; uma vez que ainda não se registra uma presença significativa desse público no IFRJ, podemos dizer que o atendimento até está sendo privilegiado, pois existe uma preocupação com esta ação mesmo antes que ela seja demandada de fato. O que queremos registrar é que o trabalho desenvolvido pelo NAPNE, além de estar balizado por iniciativas de “preparação” da comunidade para a inclusão, passa também pela legitimação do próprio sentido e existência do núcleo.

Para conseguir um espaço para o NAPNE foi uma luta. (Entrevista, Coordenador 2)

Então nós não tínhamos nem um cantinho, agora tem esse aqui, não é o ideal mas é melhor que nada. (Entrevista, Coordenador 3)

Tem gente que não sabe nem o que é o NAPNE, aí quando chega um aluno toma ciência de que tem o núcleo e tal, e aí procura a gente. (Entrevista, Coordenador 3)

O trabalho do NAPNE se confunde muito com o da COTP (Entrevista, Coordenador 1)

Assim, nós não tínhamos nem onde nos reunirmos, porque nem sala o NAPNE tinha, e agora tem um espaço, mas parece que as pessoas não sabem bem para que serve o NAPNE, e tem muita resistência dos professores. (Entrevista, Coordenador 5)

Acreditamos que este quadro esteja intimamente relacionado com o baixo número de alunos com NEE matriculados nos cursos oferecidos pelos diferentes campi do IFRJ. No entanto, sabemos que toda ação gera uma reação, dessa forma entendemos que o movimento dos NAPNE em mobilizar toda uma instituição para pensar as questões inclusivas não é em vão e, certamente, oportunizará que, ao longo do tempo e trabalho desenvolvido, mais alunos se beneficiem da formação oferecida pelo IFRJ. Assim como, o contrário também oportunizará mudanças significativas sobre o olhar e a prática dos professores; ou seja, quanto mais alunos fizerem parte da comunidade escolar, maiores serão as demandas que impulsionarão a transformação do fazer pedagógico tanto dos professores quanto dos profissionais do NAPNE.

### 5.1.5 Projetos

De modo geral, as atividades realizadas pelos NAPNE no IFRJ estão relacionadas ao desenvolvimento de projetos, devido à necessidade de captação de recursos adicionais para elaboração de ações de inclusão. Alguns NAPNE concorrem a editais internos da Instituição para auxílio financeiro, outros desenvolvem projetos em parcerias com outras instituições e há ainda os que realizam projetos apenas envolvendo a comunidade interna.

Recentemente participamos de um edital para um projeto com os alunos do curso de licenciatura, está sendo bem legal, temos alunos bolsistas, eles passam a se interessar pelas atividades e ajudam a divulgar o NAPNE. (Entrevista, Coordenador 6)

Essas ações são importantes, pois permitem que o NAPNE se insira em vários segmentos, e passe a ter maior visibilidade na Instituição.

Por causa de um projeto, recebemos bolsas para alunos, eles nos ajudam com as questões de adaptações e também de sensibilização dos outros alunos. (Entrevista, Coordenador 3)

Os projetos envolvem alunos e servidores. Alguns são específicos para professores, outros para todos os servidores e alguns só para alunos. Estas ações são bem aceitas pela comunidade.

Estamos desenvolvendo um projeto de formação continuada. Os professores se inscreveram voluntariamente para o projeto, e isso é interessante, porque quando fazemos uma atividade de capacitação em que, assim, os professores tem que participar, que é mais ou menos exigido a participação, eles não aderem muito [...] então o fato de eles se inscreverem e participarem é bem interessante. Esse projeto é o curso de Libras. (Entrevista, Coordenador 4)

Sempre que tem um projeto do NAPNE percebo que as pessoas de maneira geral procuram participar, tem aqueles que não gostam é claro, mas isso está mudando. (Entrevista, Diretor 1)

É interessante constatar, que em alguns casos, os projetos são propostos por profissionais que não fazem parte do NAPNE. Alguns professores se interessam pela questão a partir das ações de sensibilização do núcleo e passam a vislumbrar a temática como um campo de ação.

Aqui no campus tem uma professora que está recebendo um fomento de um edital e trabalha com essa questão na licenciatura, mas ela não é do NAPNE, mas ela percebe a demanda que os alunos trazem quando vão para o estágio e falam que não sabem o que fazer com os alunos com necessidades, então ela formulou esse projeto que está indo muito bem. (Entrevista, Diretor 7)

O gráfico abaixo mostra os temas dos projetos em andamento.

Quadro 13 – projetos desenvolvidos (temas)

Temas dos projetos	Quantidade de campi que desenvolvem projetos sobre o tema
Curso de Libras	4
Equoterapia	1
Desenvolvimento de materiais pedagógicos	3
Capacitação profissional	4
Acessibilidade	2
Oficinas temáticas	2

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações coletadas nas entrevistas

Percebemos, a partir dos relatos dos diretores e coordenadores, que os projetos desenvolvidos pelo NAPNE tem contribuído para ampliar o escopo de suas ações. A partir desses projetos os núcleos têm conseguido se inserir, mesmo que ainda timidamente, em diferentes áreas temáticas, inclusive algumas de referência do trabalho de formação da Instituição, como os cursos de química.

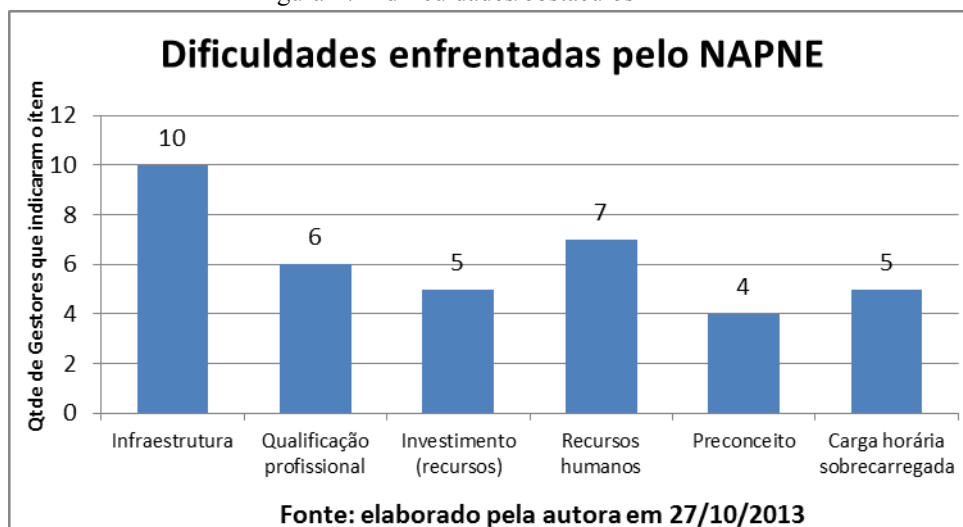
Alguns pensam assim: mas como um aluno com essa deficiência vai fazer esse curso? Mas quando participa das atividades do projeto, aí passa a pensar diferente, vê que precisa adaptar, que é possível. (Entrevista, Coordenador 1)

Estes relatos nos mostram que os projetos tem sido uma alternativa encontrada pelos NAPNE para realizarem ações junto a comunidade escolar uma vez que o trabalho ainda não tem uma estrutura institucionalmente definida. Estas ações tem sido uma oportunidade concreta de contribuição do NAPNE para as questões de inclusão no IFRJ.

### 5.1.6. Dificuldades/obstáculos

A partir das questões apontadas pelos participantes deste estudo, construímos um gráfico que ilustra o panorama das dificuldades enfrentadas pelos NAPNE, na perspectiva dos gestores.

Figura 17 – dificuldades/obstáculos



Podemos perceber que a infraestrutura é sinalizada como um ponto nevrálgico pelos gestores para a efetiva implementação e bom desenvolvimento das atividades do NAPNE.

Primeiro, sem dúvida, é a infraestrutura, praticamente nenhuma [...] e isso prejudica o trabalho. (Entrevista, Coordenador 3)

A infraestrutura é um problema sério. (Entrevista, Coordenador 4)

A questão do espaço físico apropriado, que não tem, é uma grande dificuldade (...) na verdade, toda a infraestrutura mesmo, né. (Entrevista, Coordenador 6)

[...] mas tem também a infraestrutura, que é muito pouca. (Entrevista, Diretor 2)

Essa questão do espaço, sabe, mas eu sei que essa é uma dificuldade talvez de todo NAPNE porque não foi pensado uma infraestrutura adequada. (Entrevista, Diretor 3)

Eu acho que é a infraestrutura, o espaço físico. (Entrevista, Diretor 5)

Bom, primeiro é o espaço físico, não temos infraestrutura para atender o NAPNE [...] (Entrevista, Diretor 6)

Eu acho que é a infraestrutura [...] (Entrevista, Diretor 8)

A questão da infraestrutura é mencionada em, praticamente, todos os relatos, o que nos leva a refletir sobre a própria criação dos núcleos. Os dados mostram que estes foram criados a partir da denominação, por meio de portaria, dos integrantes que iriam compor o núcleo, sem, no entanto, definir questões específicas de como seria o desenvolvimento das ações, o espaço que seria destinado para o NAPNE, a carga horária a ser cumprida, os horários de funcionamento do núcleo. Enfim, toda uma série de requisitos básicos para a existência de um determinado setor dentro da Instituição.

Assim, os núcleos passaram a “funcionar” logo após a exarcação da portaria de criação, mas de forma descontextualizada da realidade institucional, diríamos até, um pouco improvisada. Como já mencionado, alguns núcleos dividem sala com outros setores. Muitos não têm espaço físico para a realização do trabalho, que acaba por acontecer, muitas vezes, a partir de ações isoladas de seus integrantes, que se articulam, de maneira própria, para planejarem suas ações.

Além dos problemas de infraestrutura, os gestores apontam a falta de recursos humanos para efetuar um trabalho efetivo nos núcleos.

A principal dificuldade é uma equipe ainda incompleta. (Entrevista, Coordenador 1)

E também, eu acho que talvez a falta de profissionais [...] (Entrevista, Coordenador 2)

Eu acho que num primeiro momento é de ordem de pessoal, falta de profissionais. (Entrevista, Diretor 1)

Eu acho que a gente tem ainda uma dificuldade muito grande do próprio quadro de servidores do campus [...] (Entrevista, Diretor 2)

A gente precisa de mais gente para trabalhar especificamente com o NAPNE. (Entrevista, Diretor 6)

[...] disponibilidade de pessoal para estar atuando junto ao NAPNE [...] (Entrevista, Diretor 8)

De fato, existem poucos profissionais interessados e disponíveis em trabalhar no NAPNE. Talvez, por considerarem que ficarão sobrecarregados, uma vez que ainda não existe uma regulamentação sobre a destinação de carga horária específica para o trabalho realizado pelo servidor no núcleo.

[...] e também a carga horária, porque elas são, às vezes, sobrecarregadas. (Entrevista, Coordenador 4)

A questão da carga horária docente e a sobrecarga da carga horária do NAPNE é uma coisa que dificulta o trabalho. (Entrevista, Coordenador 6)

Outra dificuldade apontada é a falta de formação específica do profissional que atua no núcleo. Muitos servidores que integram a equipe do NAPNE não têm formação na área; apenas são pessoas sensíveis ao assunto e por isso, ou se voluntariaram para o trabalho ou aceitaram o convite da direção.

A falta de profissionais sem formação na área dificulta [...] também dificulta [...] (Entrevista, Coordenador 4)

A formação de recursos humanos para trabalhar com o NAPNE, isso ainda falta. (Entrevista, Diretor 1)

Os servidores, eles ainda não estão preparados [...] (Entrevista, Diretor 2)

Muitos relacionam a falta de profissionais ao baixo investimento de recursos para implementação dos NAPNE, o que, na visão dos gestores, acaba por desvalorizar um pouco a ação.

Eu poderia dizer uma (dificuldade) que comanda todas as demais: recursos. (Entrevista, Diretor 4)

A primeira é de reconhecimento do seu valor na instituição como um todo, mas para isso tem que ter recurso, tem que ter investimento. (Entrevista, Coordenador 5)

Os relatos explicitam demanda por maiores investimentos para a consolidação do NAPNE como um setor efetivo da Instituição. Inegavelmente há necessidade de se investir em recursos humanos, formação continuada e infraestrutura, e pode-se considerar que, pelo menos no momento, as dificuldades enfrentadas pelos núcleos giram ao redor dessa problemática: investimento. Para os gestores, investimentos no NAPNE, trarão maior visibilidade e aumentarão o escopo de suas ações, contribuindo, inclusive, para diminuição do preconceito, apontado pelos próprios gestores, como sendo, também, um dos grandes problemas que o núcleo enfrenta na Instituição.

O preconceito das pessoas, dos professores, é difícil [...] (Entrevista, Coordenador 2)

Há ainda uma certa resistência da parte docente. (Entrevista, Coordenador 3)

Também a questão do preconceito, que é um desafio. (Entrevista, Coordenador 4)

E também a questão do preconceito, que acontece. (Entrevista, Diretor 3)

Podemos registrar que os problemas, de maneira geral, estão ligados a um processo de estruturação, ainda não consolidado, onde os próprios profissionais precisam construir um espaço de afirmação da importância do núcleo, para o processo de formação profissional de uma instituição, que tem como missão, ser inclusiva.

## **5.2 A gestão na educação profissional**

Pensar em gestão da educação significa pensar em participação. Assim, entendendo que os gestores também são agentes participativos do processo educacional, acreditamos que, para compreender como acontece determinado processo formativo em uma instituição, é preciso conhecer aqueles que são responsáveis por gerirem esse processo. De acordo com Buss (2009, p. 52)

A prática de gestão tem por finalidade englobar a participação de todos no processo educacional, voltando-se aos objetivos permeados pela coletividade, contribuindo para o sucesso da escola e representando alternativas possíveis na melhoria do ensino, quando os objetivos propostos são alcançados.

Sendo assim, apresentaremos, a seguir, uma análise da concepção dos gestores sobre a inclusão na educação profissional, e de como essa gestão está articulada com as demandas do NAPNE.

### **5.2.1 Percepção dos gestores sobre a inclusão**

Ao analisar os relatos dos gestores a respeito do que pensam sobre a inclusão na educação profissional, é possível perceber que praticamente todos dizem acreditar ser possível oferecer a formação para todos os alunos, em uma perspectiva inclusiva.



A inclusão tem que ser total, temos que trabalhar para isso. (Entrevista, Diretor 1)

Com certeza, sem sombra de dúvidas, é possível sim. (Entrevista, Coordenador 1)

Eu acredito na inclusão com certeza absoluta, eu não duvido disso, a educação é para todos, tem que ser para todos, e de qualidade. (Entrevista, Coordenador 5)

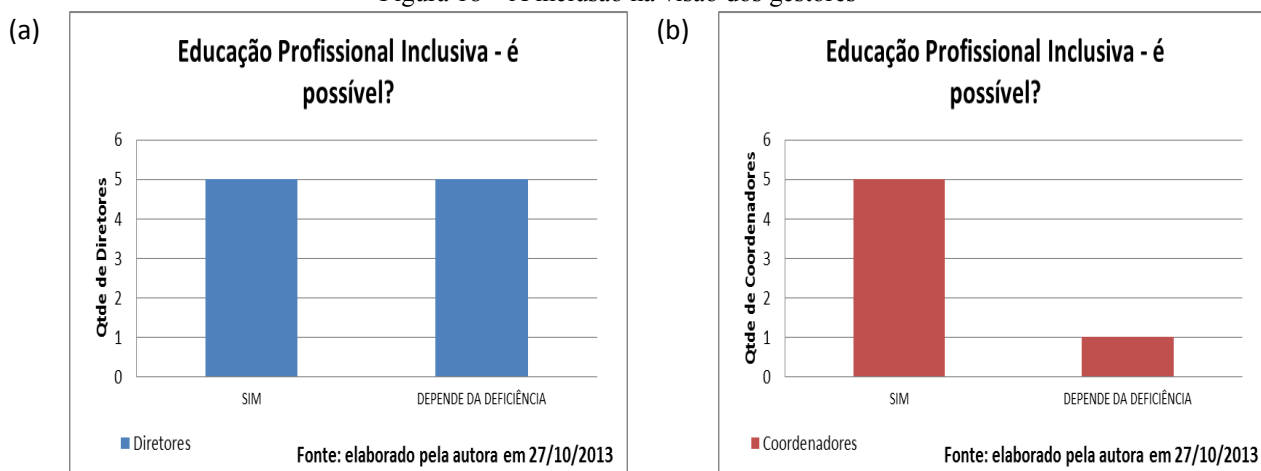
Eu acho que vai dar muito trabalho, mas acredito que é possível e eu vejo isso com as experiências que estamos tendo [...] (Entrevista, Diretor 6)

[...] a formação profissional precisa ser inclusiva, e isso é possível sim. (Entrevista, Coordenador 6)

Se a política da instituição for essa, e se as pessoas abraçarem essa questão, todos em conjunto, conseguimos atender, esse é o objetivo. (Entrevista, Diretor 10)

Porém, ao nos debruçarmos mais intimamente sobre os dados, percebemos que existem ressalvas consideráveis sobre esta questão e que as falas se diferem, também, de acordo com o grupo.

Figura 18 – A inclusão na visão dos gestores



Como mostra a figura 18b os coordenadores são bem mais otimistas do que os diretores (18a), considerando a inclusão como um fator fundamental no processo de construção da identidade institucional do IFRJ.

É muito trabalhoso, mas a gente tem que acreditar que é possível e tem que fazer. É saber trabalhar com isso partindo da sensibilização. Então eu acredito que é possível sim, nossos alunos, nossos professores, equipe gestora, equipe técnica, todo mundo envolvido, é possível com certeza. Assim iremos construir o modelo de escola que queremos, junto com toda a comunidade. (Entrevista, Coordenador 3)

Já os diretores, de acordo com os relatos, apresentam ainda algum receio sobre possibilidade de inclusão, justamente pelas características de alguns cursos oferecidos, que, demandam habilidades que, acreditam, pessoas com determinados tipos de deficiência não possuem.

Eu acho que a questão da inclusão [...] ah [...] é lógico que a gente precisa ter cuidado necessário para saber avaliar o potencial de cada uma dessas pessoas com necessidades [...] a gente sabe, por exemplo, que tem algumas pessoas que a gente pode encontrar dificuldades maiores para estar fazendo inclusão, mas, de modo geral, acho que agente tem condição [...]. (Entrevista, Diretor 2)

Olha, sinceramente, eu acho que pelos cursos que nós temos, eu acho que, dependendo do curso e dependendo do tipo de deficiência, eu acho que se torna muito complicado né, porque [...] não só pelo próprio curso, mas eu acho que posteriormente, essa pessoa buscando integrar o mercado de trabalho, dependendo da deficiência que ela tenha, se tornaria muito difícil ela estar se inserindo até no mercado de trabalho, claro que a gente sabe que isso está mudando. [...] Eu acho que a instituição tinha que fazer um levantamento e verificar o tipo de curso e se aquele curso permite que a pessoa possa, dependendo da sua deficiência, estar cursando ou não [...]. (Entrevista, Diretor 7)

Dependendo da área, para química é complicado, para os outros cursos eu acho que nem tanto. (Entrevista, Diretor 9)

A questão da “preparação” é outro ponto destacado pelos diretores. Eles percebem que é preciso modificar a prática pedagógica, pois a transformação de uma escola técnica (CEFETQ) para um instituto (IFRJ) tem suas bases alicerçadas, justamente, no caráter inclusivo. No entanto, apontam que ainda é muito difícil implementar essa concepção, por diferentes motivos, incluindo o fato de ser necessário promover mudanças significativas na estrutura institucional como um todo.

A inclusão é totalmente possível, mas tem muitas dificuldades e ainda não estamos preparados. (Entrevista, Diretor 5)

Precisamos fazer um estudo sobre o que é preciso, mas também, depois, tem que ter toda uma preparação, não só de infraestrutura, mas de preparação até dos próprios professores, para poder estar sabendo orientar corretamente. (Entrevista, Diretor 7)

E salientam a necessidade de capacitação dos profissionais para poderem auxiliar no processo de inclusão na formação profissional.

Eu acho que para a inclusão dar certo é preciso capacitar o pessoal, mas não fazemos isso, nem mesmo nosso processo seletivo para o quadro efetivo dos servidores leva em consideração essa formação, mas é possível, precisa planejamento. (Entrevista, Diretor 3)

Ou seja, os relatos, mesmo que indiquem uma aceitação por parte dos gestores da possibilidade de oferecimento de uma educação profissional, em uma perspectiva inclusiva, apontam sistematicamente para as inúmeras barreiras ainda existentes na implementação dessa proposta.

A inclusão é possível, mas depende muito da vontade política, eu sei que tem casos que já estão bem mais adiantados nesse processo, mas é difícil. (Entrevista, Diretor 4)

Uma questão recorrente nesse processo é o baixo número de alunos com NEE que procuram a Instituição. Para os entrevistados, isso dificulta que se concretize a inclusão na formação profissional, uma vez que, a priori, pode ser argumentado que não há demanda.

É possível incluirmos alunos na educação profissional, só que eu acho que, para que isso ocorra hoje, precisa ter uma divulgação muito ampla, porque, por exemplo, nós nunca tivemos a procura de um aluno, porque provavelmente, o próprio aluno acha que não poderá participar dessa formação. (Entrevista, Diretor 8)

Eu acho que, para acontecer aqui de verdade, precisamos também pensar em parcerias com as escolas da região, porque o nosso acesso é difícil, temos que melhorar o acesso, pois os alunos não chegam, mas eu acredito que podemos conseguir ser uma escola inclusiva. (Entrevista, Coordenador 2)

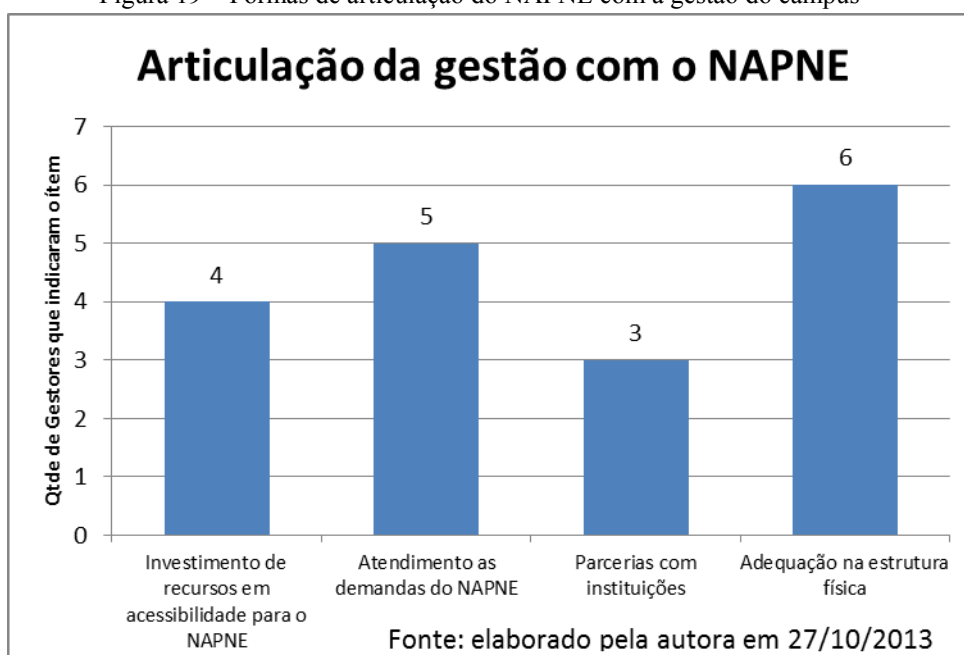
Diante desta análise, consideramos importante registrar que os dados nos levam a inferir, que os gestores, acreditam que a formação profissional do IFRJ precisa ser inclusiva e compreendem os aspectos necessários para efetivá-la. No entanto, a visão destes profissionais não é acrítica, eles compreendem que é preciso um tratamento cuidadoso da questão. Ainda assim, pelas informações prestadas, podemos perceber que tem sido um caminhar lento, às vezes descontextualizado das questões institucionais, o que dificulta a apropriação do tema em todas as esferas que constituem o corpo da formação oferecida pelo IFRJ.

### 5.2.2 Articulação entre a direção dos campi e o NAPNE

Compreender as relações que permeiam as esferas administrativas e pedagógicas de uma escola é imprescindível para entender os princípios que fundamentam o desenvolvimento do seu processo educacional. Para Glat e Pletsch (2011) a articulação que o gestor estabelece com a prática pedagógica é um elemento importante para a análise do cotidiano escolar. De acordo com as autoras (2011, p.130), o gestor, “a partir das relações estabelecidas no espaço escolar, sua atuação pode proporcionar vitalidade a movimentos que gerem mudanças significativas, como a inclusão de alunos com necessidades especiais”.

Atualmente, a gestão de cada campus é de responsabilidade do diretor geral e sua equipe. No campus, o NAPNE se articula com a direção geral para poder realizar suas ações de acordo com as demandas existentes. O gráfico seguinte indica os aspectos que dão forma a essa articulação, de acordo com os relatos dos próprios gestores.

Figura 19 – Formas de articulação do NAPNE com a gestão do campus



O ponto principal desta articulação está focalizado nas ações de adequação da infraestrutura.

Atualmente, a gente está planejando, em conjunto, principalmente, a estrutura física do NAPNE. (Entrevista, Diretor 8)

Esse ponto corrobora com as análises anteriores, pois, como visto, esta é uma demanda considerada urgente e significativa para a viabilização do trabalho do NAPNE.

O NAPNE junto com a direção está fazendo o levantamento das necessidades para criar a estrutura física, mas em função do nosso pouco espaço físico, estamos tendo dificuldades para estruturar um local próprio para o NAPNE, mas a gente está tentando providenciar, pois é uma dificuldade essa questão para o NAPNE. (Entrevista, Diretor 5)

Os entrevistados informam que a relação principal entre o NAPNE e a gestão tem sido através do levantamento das necessidades de adequação da infraestrutura de cada campus para atendimento às ações inclusivas.

Nós estamos tentando atender as solicitações deles, eles precisam de um espaço físico, e nós estamos providenciando. (Entrevista, Diretor 3)

Neste contexto estão o mapeamento das necessidades de materiais e mobiliários e a construção/disponibilização/adequação de um espaço físico destinado ao núcleo. A relação entre a gestão e o NAPNE se dá à medida que as demandas aparecem. Não existe, como já comentado, um canal estruturado no qual o NAPNE esteja inserido como parte do planejamento institucional, ficando sob responsabilidade do coordenador pleitear que sejam atendidos as solicitações que são feitas diretamente à direção geral.

Neste momento em que eles estão se organizando, a gestão está aberta ao diálogo, ver o que é possível fazer, em termos de espaço, de estrutura, o que eles demandam nós estamos tentando atender. (Entrevista, Diretor 6)

E o ponto de demandas pelo NAPNE são encaminhados através da gestão da direção do campus, a direção de ensino, a direção geral, para pronto atendimento. (Entrevista, Diretor 1)

Podemos dizer que a articulação se dá de forma oficiosa, baseada no princípio popular do “fala que eu te escuto”, no qual os integrantes do NAPNE, na base do diálogo, tentam receber apoio da gestão para realizar suas ações.

[...] e, dessa forma, a gente tem dado todo o apoio possível ao funcionamento do NAPNE, incentivando e estimulando o funcionamento do NAPNE. (Entrevista, Diretor 2)

Nós temos procurado atender as demandas do NAPNE sempre que solicitado, nós temos procurado fazer reuniões, apoiar eventos, apoiar, que por enquanto a nossa demanda é pequena, nós estamos procurando promover a adequação

entre o que a comunidade precisa e o que o campus pode oferecer.  
(Entrevista, Diretor 4)

A articulação da gestão com o NAPNE passa também pela questão da acessibilidade dos campi.

Nós estamos pensando juntos em como investir recursos públicos, de forma adequada, para permitir que o campus seja acessível, uma infraestrutura acessível. (Entrevista, Diretor 1)

Estamos pensando também nas questões de acessibilidade, então, estamos já com um processo de compras aberto e a gestão e o NAPNE estão trabalhando nisso. (Entrevista, Diretor 6)

Analisando esses relatos, percebemos que a articulação, de maneira geral, possui um caráter unilateral, no qual o NAPNE demanda e a gestão atende. Não observamos, nas falas, nenhum movimento no sentido contrário, em que a gestão, a partir da sua ação sobre o contexto geral da unidade, demande uma questão para que o NAPNE possa contribuir com o processo macro educacional desenvolvido pelo campus.

Assim, podemos inferir que a relação entre o NAPNE e a gestão, não se dá necessariamente, de forma “articulada”. No entanto, percebemos também, que há um esforço de ambas as partes para construir um modelo que incorpore os NAPNE à estrutura do campus de maneira mais efetiva. Contudo, para que seja possível uma articulação capaz de incorporar o trabalho do NAPNE ao trabalho realizado pelo conjunto de ações do campus, é preciso que a gestão esteja ancorada em um modelo que permita a participação do NAPNE e demais setores no planejamento e tomada de decisões. Assim, entendemos que:

Gerir, então, esse complexo de relações humanas deixa de ser algo apenas ligado em aspectos administrativos e burocráticos. A função do gestor escolar se reveste de uma das mais importantes atividades no campo da educação e na construção com crescimento e desenvolvimento dessa sociedade, por isso a necessidade da competência de liderança na sua ação pedagógica-administrativa. (HONORATO, 2012, p. 13)

Porém, isso não é tarefa fácil, e, mais do que o empenho e a boa vontade das pessoas diretamente envolvidas nesse processo, é preciso que a Instituição assuma o compromisso com a proposta de inclusão na formação profissional.

### 5.3 Atendimento aos alunos com NEE

Como visto anteriormente, ainda não é uma realidade da Instituição, a presença significativa de alunos com necessidades específicas nos cursos de formação profissional oferecidos pelo IFRJ. Apenas 4 campi apresentaram alunos regularmente matriculados com algum tipo de necessidade específica identificada. No entanto, os cursos regulares<sup>35</sup> não são a única possibilidade de contato entre os alunos com NEE e o IFRJ. Em alguns campi são desenvolvidas atividades de extensão ou extracurriculares, nas quais, pessoas com NEE podem se inscrever e participar, sem necessariamente passar por um processo seletivo, pois apenas para o ingresso nos cursos regulares existe a obrigatoriedade de concurso de seleção.

Assim, muitos alunos com NEE têm frequentado os espaços do IFRJ, participando de cursos livres de formação profissional, projetos de extensão, projetos de pesquisa diversos e programas e projetos de formação inicial e continuada.

Algumas dessas atividades são feitas, inclusive, em parcerias com outras instituições, entre elas, instituições de atendimento a alunos com necessidades específicas. Em virtude dessas parcerias, tem surgido demandas que são solicitadas aos NAPNE, para que o núcleo possa auxiliar junto às necessidades dos alunos. Essa tem sido uma das principais ações do NAPNE atualmente.

Para as análises que serão apresentadas nos próximos tópicos, serão considerados os relatos dos gestores em relação às ações do NAPNE, tanto para os alunos regulares da Instituição quanto aos alunos que participam de ações pontuais.

---

<sup>35</sup> Cursos técnicos, cursos de graduação, cursos de pós-graduação.

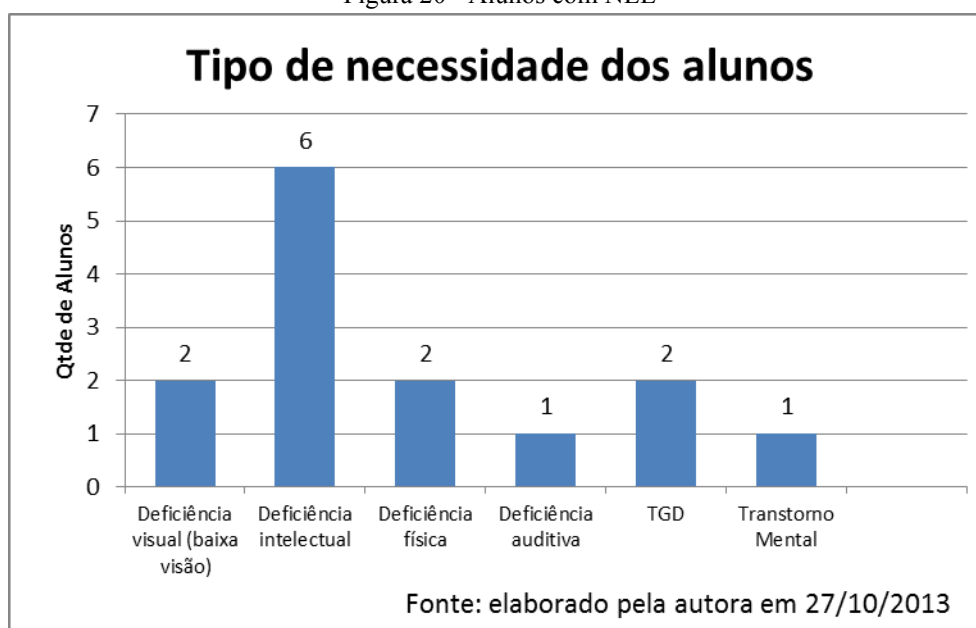
### 5.3.1 Identificação das necessidades específicas<sup>36</sup> dos alunos atendidos pelo NAPNE

Apresentaremos neste tópico apenas as necessidades dos alunos matriculados nos cursos regulares, as quais encontram-se distribuídas da seguinte forma:

- Deficiência Visual (Baixa Visão);
- Deficiência Física;
- Deficiência Intelectual;
- Deficiência Auditiva;
- Transtorno Global do Desenvolvimento;
- Transtorno Mental.

O gráfico a seguir mostra a distribuição dos alunos de acordo com a necessidade específica de cada um deles.

Figura 20 - Alunos com NEE



Nos dois campi que apresentam alunos com deficiência visual, não há aluno cego, os alunos apresentam baixa visão. Um dos alunos indicados com transtorno global

<sup>36</sup> Neste tópico apresentaremos apenas os tipos de deficiências relatadas pelos entrevistados, no entanto procuramos manter o termo “necessidade específica”, pois é a forma como a maioria dos gestores utilizaram na entrevista.



do desenvolvimento tem diagnóstico de autismo. No grupo de alunos com deficiência intelectual, um aluno é caracterizado como tendo Síndrome de Down. Os alunos com deficiência física têm dificuldades motoras nos membros superiores, mas não apresentam problemas de locomoção. A indicação de deficiência auditiva se refere à perda significativa da audição apresentada por um aluno a partir de laudo médico. O transtorno mental indicado no quadro acima faz referência a um aluno com diagnóstico de esquizofrenia.

Os gestores relataram que, no ato da matrícula, todos os alunos preenchem uma ficha com seus dados pessoais e histórico escolar. Neste documento é solicitado que o aluno indique se tem alguma necessidade educacional específica. Se responder positivamente, ele é encaminhado ao NAPNE para que o núcleo possa acompanhá-lo no decorrer do curso. No entanto, nem todos os alunos declaram sua condição quando ingressam na Instituição. Assim, muitos só são acolhidos pelo núcleo quando um professor ou membro da equipe pedagógica sinaliza alguma questão que possa ser indicativa de necessidade de atendimento pelo NAPNE.

Com laudo nós temos três alunos [...] mas assim, sem laudo, atendemos mais [...] são meninos com dificuldade de aprendizado, dificuldade de comportamento, que você vê que extrapola questões escolares. (Entrevista, Coordenador 2)

Nós temos alguns casos de acompanhamento que não existe um diagnóstico fechado, é aquela velha história [...] percebem alguma coisa, a gente começa a trabalhar, desconfia-se que tem alguma necessidade específica, mas não tem como saber ao certo. (Entrevista, Coordenador 3)

Esse, e outros relatos similares, indicam que a Instituição ainda não têm bem definidos os critérios para atendimento de alunos. É interessante observar que alguns relatos de diretores expressam uma necessidade de laudos médicos; já os coordenadores dizem atender alunos que apresentam dificuldades específicas do processo ensino-aprendizagem, sem que haja qualquer diagnóstico.

Quando recebemos a matrícula de um aluno com esse tipo de problema, encaminhamos a ficha dele para o NAPNE, para o NAPNE tomar ciência e as providências necessárias. (Entrevista, Diretor 4)

[...] inclusive tem uns que não tem uma caracterização, uma identificação exata de qual seria a necessidade específica dele, porque não haviam laudos, ou informação na matrícula, então foram observações feitas pelos professores, pela equipe. (Entrevista, Coordenador 4)

Por diferentes relatos, como o abaixo, podemos perceber que ainda há dificuldade em se estabelecer as funções, atribuições e o campo de atuação do NAPNE.

O trabalho do NAPNE, hoje, no campus, se confunde muito com o trabalho da COTP, com o trabalho da Direção de Ensino. (Entrevista, Coordenador 1)

A Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP) é composta por profissionais das áreas de psicologia, pedagogia e assistência social, os quais têm, em conjunto, a função de dar suporte a professores e alunos nas questões pedagógicas do processo ensino-aprendizagem. No entanto, percebemos, ao analisar os relatos, que, embora os coordenadores de NAPNE entendam que o papel do núcleo é atender aos alunos com necessidades educacionais específicas, eles tem a preocupação de não acabarem sendo responsáveis por todo e qualquer problema relacionado ao desenvolvimento dos alunos.

[...] é [...] mas nem tudo tem que parar no NAPNE né [...] (Entrevista, Coordenador, 2)

Ou seja, situações que para eles, deveriam ser atribuição da COTP, como dificuldades de aprendizado, problemas comportamentais, de adaptação e interação, não devem ser responsabilidade do NAPNE.

Em síntese, com base nesta análise, consideramos que os NAPNE ainda estão se consolidando e, nesse processo, precisam construir sua identidade na Instituição, para poder, então, contribuir, de fato, para a inclusão na educação profissional do IFRJ.

### 5.3.2 Suportes oferecidos aos alunos

Conforme comentado, os dados mostram que os NAPNE vêm atuando mais enfaticamente em ações de sensibilização e capacitação de servidores. Mas algumas iniciativas podem ser registradas como ações de suporte oferecidas pelos NAPNE para atendimento às demandas específicas dos alunos, tais como:

- Adaptações de materiais;
- adaptações de provas;
- orientação aos professores sobre as necessidades dos alunos;

- apoio às famílias;
- orientação aos demais alunos e servidores;
- aulas de reforço;
- treinamento com os alunos para utilização de materiais adaptados e recursos de tecnologia assistiva.

As adaptações de materiais são realizadas pelos profissionais do NAPNE, quando algum professor sinaliza que algum aluno está apresentando uma determinada dificuldade na sua disciplina.

O professor fala de alguma dificuldade, então conversamos com o aluno, e junto com ele pensamos em algum material que possa ajudá-lo. (Entrevista, Coordenador 4)

O coordenador ou algum membro da equipe do núcleo realiza a adaptação, frequentemente sob a supervisão do professor que a solicitou, em virtude da especificidade do assunto ou tema trabalhado. Essas adaptações são, por vezes, desenvolvidas em parceria com os alunos dos cursos de licenciatura, como parte da formação recebida nas disciplinas pedagógicas; assim, eles ampliam seus conhecimentos para atuar na educação básica e contribuem com o processo de inclusão no IFRJ.

Os alunos de licenciatura ajudam elaborando material, tem até alguns que estão levando para as escolas que trabalham para usar. (Entrevista, Coordenador 5)

As adaptações de provas são feitas sempre que solicitadas, ou quando o NAPNE e a equipe pedagógica do campus julgam que o aluno necessita que sua avaliação seja diferenciada.

Conversamos com a equipe, juntos decidimos se precisa de adaptação de provas, aí eu faço as adaptações, faço as transcrições [...]. (Entrevista, Coordenador 2)

São oferecidas, inclusive, orientações aos professores sobre as necessidades educacionais dos alunos atendidos, e metodologias que poderão auxiliar o docente no trabalho pedagógico.

A gente orienta os professores sobre como lidar com o aluno, como melhor interagir com ele, atitudes para não estigmatizá-lo, atividades que ele pode realizar, enfim [...] (Entrevista, Coordenador 4)

Quando pertinente, a família também recebe suporte do NAPNE através de orientações sobre o cotidiano da Instituição, dicas de como proceder com os alunos em relação às questões das disciplinas e avaliações, indicações de profissionais que poderão compor o atendimento aos alunos, etc.

Com esses alunos [...] eu converso com a família, eles me dão informação e eu também oriento onde podem buscar ajuda, falo sobre o funcionamento da escola, ajudo com as coisas do dia a dia, que eu percebo que tem relação com o aprendizado do aluno. (Entrevista, Coordenador 1)

Também são oferecidas orientações aos demais alunos e servidores sobre as necessidades específicas. Esta ação é feita através de oficinas e palestras, ou mesmo intervenções em sala de aula, na qual os membros do NAPNE conduzem alguma atividade com o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre as questões de inclusão.

Então [...] o NAPNE é um ponto de apoio tanto para o aluno quanto para o servidor, o professor, por isso, nós entramos nas salas, fazemos atividades, oficinas, conversamos com os alunos, orientamos, divulgamos informações nos murais da escola [...] (Entrevista, Coordenador 3)

Quando um aluno apresenta, de forma muito contundente, alguma dificuldade de aprendizado de alguma matéria ou conteúdo, lhe são oferecidas aulas de reforço. Essas são realizadas com orientação do NAPNE e auxílio de alunos monitores.

Os alunos que ajudam nas aulas de reforço vêm primeiro como voluntários, depois como bolsistas, aí eles começam a mostrar interesse pelo NAPNE. Isso nos ajuda a oferecer as aulas de reforço. (Entrevista, Coordenador 2)

São realizados treinamentos com os alunos com NEE para utilização de materiais adaptados e recursos de tecnologia assistiva. Os alunos usam os laboratórios com a ajuda do NAPNE e aprendem a trabalhar com programas como o DOSVOX<sup>37</sup> e

---

<sup>37</sup> O DOSVOX é um sistema computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores.

outros que poderão auxiliá-los do processo ensino-aprendizagem. Os materiais produzidos pelo NAPNE são entregues aos alunos, que recebem orientação sobre como usá-los e, caso necessário, é feito um treinamento específico até que o aluno tenha segurança em utilizar o material.

Nos reunimos com o professor da disciplina e o aluno e aí fazemos um pequeno treino para o aluno poder utilizar o material e o professor saber como ele utiliza. (Entrevista, Coordenador 4)

Quando precisa nós ajudamos o aluno a usar algum programa específico, ficamos treinando com ele para ele ter autonomia. (Entrevista, Coordenador 3)

Em síntese, verificamos que os serviços de suporte não apresentam uma estruturação para oferta de atendimento aos alunos; são oferecidos à medida que as necessidades surgem. Isso reflete o panorama geral da realidade do NAPNE na Instituição. É como se os núcleos trabalhassem a partir de duas vertentes antagônicas: “apagando incêndios” e “preparando o terreno”. Ou seja, realizam ações tentando amenizar os problemas emergentes, mas sem um planejamento prévio de ações ou articulação com outros setores. Direccionam, assim, sua atenção para as demandas mais urgentes, que mais chamam atenção e /ou causam transtornos à dinâmica escolar. E, no outro extremo desse cenário, trabalham na tentativa de construir um ambiente receptivo à inclusão, através de ações de sensibilização, na perspectiva de que, num futuro próximo, essa seja, de fato, uma realidade institucional.

### 5.3.3 Impacto dos atendimentos no processo ensino-aprendizagem dos alunos

Considerando que a inclusão escolar implica que todos os alunos tenham direito não apenas ao acesso à educação, como também garantia de desenvolvimento e aprendizado, entendemos que é importante refletir sobre o quanto esta proposta está beneficiando os educandos em uma instituição que tem como pressuposto, os princípios da educação inclusiva. De acordo com Glat e Pletsch (2011, p. 19):

A proposta de inclusão escolar surge, então, em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos. Reafirma o aluno como

sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade.

Analisando os relatos dos gestores, percebemos que estes sinalizam que a atuação do NAPNE influencia positivamente o processo de inclusão dos alunos atendidos.

[...] e hoje eu já estou vendo resultado do trabalho com esse aluno, quando esse aluno já consegue se colocar na frente de uma sala e fazer uma apresentação junto com mais alunos, um trabalho em grupo [...] (Entrevista, Coordenador 1)

Então eu vejo o ganho que eles tem, porque eu vejo mudanças. (Entrevista, Coordenador 2)

O que eu achei que era um problemão, se transformou num coisa tranquila (Entrevista, Diretor 3)

Para eles, o trabalho do NAPNE, ainda que de maneira iniciante, tem impactado diretamente na superação das dificuldades dos alunos, permitindo que estes, na medida do possível, consigam avançar em seus estudos.

Graças a ação do NAPNE é que essa aluna hoje concluiu o curso, não se evadiu, por exemplo. (Entrevista, Diretor 1)

Embora reconheçam a melhora no desempenho dos alunos, os relatos dos gestores, como já discutido, apontam principalmente para a sensibilização e socialização como um reflexo positivo da ação do núcleo.

Eu acho que o NAPNE tem conseguido trazer uma segurança maior para esse aluno, eu acho que o núcleo traz essa possibilidade de uma pessoa que está se sentindo excluída, diferente, uma dificuldade que pode causar estranheza aos colegas e ela se sentir inferiorizada, ela pensa: eu tenho aqui uma equipe que pode me ajudar, então as coisas não são tão difíceis assim, fora todas as oportunidades que a gente pode oferecer. (Entrevista, Coordenador 3)

Mas se você me permite, eu diria até que os ganhos maiores, talvez indiretamente para esses alunos presentes agora ou futuros, quem sabe, os ganhos indiretos desses alunos, pode ser na conscientização dos que não tenham as necessidades específicas porque são pessoas que podem junto com esses alunos com as necessidades específicas, lutar por melhores condições ou ajudar a construir melhores condições. (Entrevista, Coordenador 4)

A formação de professores é entendida por esses gestores como uma questão que impacta diretamente no desempenho do aluno. Por isso é apontada por quase todos entrevistados como um aspecto fundamental da ação do NAPNE.

A formação continuada que fazemos com os professores aqui no campus, isso vai refletir no aluno, eu acho que hoje essa é a nossa maior preocupação, eu já vejo respostas nos alunos a partir disso. (Entrevista, Coordenador 1)

Então o NAPNE eu acho que é um ponto de apoio tanto para o aluno quanto para o professor, assim, o professor diz: não sei trabalhar com esse tipo de aluno. Não tem problema, nós vamos atender então, pensamos em uma capacitação. E aí, poder transmitir essa cultura da educação inclusiva, e eu acho que tá dando certo. (Entrevista, Coordenador 3)

Na medida em que a gente dá o suporte para o professor que está atendendo esse aluno, o aluno vai conseguir se desenvolver plenamente. (Entrevista, Coordenador 5)

Outro ponto importante destacado pelos gestores é a questão da acessibilidade. Para eles, promover a acessibilidade no campus implicará em melhores condições para os alunos, favorecendo inclusive seu aprendizado.

Na medida em que a gente vai elaborando materiais a gente começa a facilitar esse processo, tentar tornar acessível ao aluno, para que assim ele possa se desenvolver. (Entrevista, Coordenador 5)

Para os alunos com necessidades específicas, nós promovemos acessibilidade, em todos os sentidos, adaptando materiais, sinalizando as necessidades do campus, promovendo a sensibilização, porque se formos acessíveis o desempenho dos alunos, de todos melhoram. (Entrevista, Coordenador 4)

A aluna melhorou muito, porque foi o NAPNE que fez a articulação e buscou uma alternativa, até chegar o equipamento adequado, acessível para a aluna. (Entrevista, Diretor 1)

De acordo com os relatos, o NAPNE, atende ao propósito de favorecer o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas; no entanto, seria prematuro de nossa parte afirmar que, realmente, esse objetivo está sendo cumprido, uma vez que nossa única fonte de dados é a visão dos gestores. Não obtivemos informações sobre evasão de alunos com NEE, nem procuramos conhecer a opinião dos professores, uma vez que este não era nosso objetivo. Mas entendemos que para identificar o impacto desta ação sobre o público alvo é preciso que seja investigado todo o contexto no qual os alunos estão imersos, inclusive com aplicação de outros procedimentos metodológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi compreender o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Para isso, fizemos uma análise da concepção dos gestores sobre o referido processo, tendo como base as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Procuramos entender o que pensam os sujeitos envolvidos diretamente com a temática, pois acreditamos que “[...] os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas” (JODELET, 2009, p. 695). E, por considerarmos os gestores elemento fundamental para a concretização da reestruturação necessária à transformação da escola em um espaço inclusivo, concordamos com Glat e Pletsch (2011, p.130) quando apontam que a atuação destes profissionais “pode proporcionar vitalidade a movimentos que gerem mudanças significativas, como a inclusão de alunos com necessidades especiais”.

A análise dos dados obtidos revela que os gestores do IFRJ percebem que a Instituição é responsável por incluir pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, e que precisa construir novas práticas para atendimento a essa demanda. No entanto, na visão dos participantes da pesquisa, a falta de capacitação dos professores para atuar neste novo paradigma é uma dificuldade para a efetivação de uma formação profissional inclusiva.

Um dos aspectos que mais chamou a atenção neste estudo é o fato de ser bastante pontuado pelos gestores a necessidade de formação docente, levando-nos a refletir sobre que tipo de formação seria essa. Todos os professores da Instituição possuem curso superior e são licenciados para habilitação no magistério, pois esta é uma exigência para poder participar do concurso público da Instituição. Ou seja, de maneira geral, possuem a formação necessária para o cargo que ocupam. Ainda assim, os gestores relataram que os próprios docentes alegam não estarem preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas, e eles mesmos salientam a necessidade de formação continuada que lhes dê subsídios para esta nova proposta educacional.



Essa tem sido uma questão presente em muitas escolas que desejam transformar-se em sistemas inclusivos. De acordo com Andrade (2008, p. 90) os professores percebem uma “insuficiência” em sua formação “no sentido de criar as condições necessárias para uma prática educacional baseada na pedagogia que considera as diferenças”. Estudos como os de Pietro e Souza (2006); Baptista, Christofari e Andrade (2007) e Jesus (2007), entre outros, revelam que, como complemento da formação inicial, a formação continuada é extremamente necessária para a qualidade da educação, e consideram que os profissionais da educação precisam estar em constante reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Para Braun e Marin (2012, p.6) “refletir sobre a prática nos remete à formação continuada”. As autoras apontam que “a melhoria da qualidade de ensino pode começar, também, pela reflexão da própria prática” e que “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. Para os gestores entrevistados, o NAPNE tem o papel principal de contribuir com essa formação; indo mais a fundo, acreditam, esta ação, além de instrumentalizar o professor para trabalhar com os alunos com NEE, contribuirá para maior sensibilização da comunidade escolar para a inclusão deste público no IFRJ.

Percebemos que os gestores relacionam o trabalho do NAPNE mais ao suporte docente, do que ao atendimento direto aos alunos, o que é facilmente explicado, pois, de acordo com os dados coletados, ainda são muito poucos os alunos com deficiência que ingressam nos cursos regulares de formação profissional do IFRJ, e os que chegam, não demandam significativas adaptações e suportes. Ou seja, ainda não faz parte da realidade dessa Instituição a presença expressiva de educandos com NEE.

Realidade semelhante é registrada em outras instituições de ensino superior e universidades. Muitos indivíduos com deficiência ou outras NEEs tem dificuldade de ingressar em níveis mais avançados de ensino em virtude de formas de acesso que não lhes proporcionam condições adequadas. Certamente, também contribui para esse quadro um ensino básico insuficiente, no qual os alunos não conseguem concluir com a qualidade necessária que os habilite para prosseguimento dos estudos.

No entanto, mesmo diante de todo este contexto os gestores do IFRJ percebem mudanças no cenário educacional. Nesse sentido, registram a preocupação de prepararem a comunidade acadêmica e a estrutura escolar para receber alunos com NEE, pois relatam que, possivelmente, em um futuro breve, esses alunos estarão presentes nas suas salas de aula.

Enquanto que em outros sistemas de ensino, não houve uma preparação prévia para receber esta demanda, na visão dos gestores, o IFRJ está tendo a oportunidade de antecipar ações que favoreçam a construção de uma proposta de formação profissional que seja capaz de promover a preparação para o trabalho e vida produtiva de qualquer aluno que venha a fazer parte do seu corpo discente, independente de sua condição.

Inúmeros estudos já realizados apontam as dificuldades de diferentes sistemas de ensino em implementar uma política de inclusão escolar. Nas palavras de Glat e Pletsch (2011, p.31):

[...] oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive os que tem necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas.

Esse pensamento reflete, de certa forma, o que os gestores explicitaram como papel do NAPNE na consolidação de uma política inclusiva no IFRJ. Porém, vale registrar que os relatos demonstram intenções, mas não ações efetivas. Percebemos, a partir da análise dos dados apresentados no capítulo anterior, que existe uma preocupação real dos gestores com a transformação das práticas e com a reestruturação dos campi para este novo paradigma, mas, contraditoriamente, poucas falas mostraram ações efetivamente realizadas para consolidação desses ideais.

Esta constatação leva a um questionamento sobre a preparação da Instituição para a inclusão. Quanto é necessário de investimentos prévios para estar preparados? Acreditamos que, se por um lado, este espaço de tempo para preparação da Instituição tem algumas vantagens, por outro, pode adiar indeterminadamente a oferta de formação profissional aos alunos com necessidades educacionais específicas. Uma vez que, por não existir essa demanda, acaba não sendo uma prioridade, e, assim, se adia as transformações necessárias, sobretudo as que demandam investimentos, tanto em recursos físicos quanto em formação docente.

No entanto, é preciso a compreensão de que a prática é também um elemento de formação. A formação não se dá apenas pelo estudo sistemático dos conhecimentos científicos acumulados, ela é constituída, inclusive, do fazer cotidiano. Nesta perspectiva, os “[...] novos saberes vão se constituindo a partir de novas práticas, assim como, cada espaço escolar se estabelece como lócus de formação de novas culturas e

saberes, com a inserção de novos atores, como os alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRAUN; MARIN, 2012, p.6).

Assim, a presença de alunos, ditos especiais, permitirá que os professores possam experimentar novas formas de ensinar, a partir da reflexão sobre sua própria prática, e em conjunto com seus pares, formando e sendo formado, numa teia de relações, que envolve a troca de experiências, o questionamento, a crítica, o diálogo e a construção e reconstrução permanente do fazer pedagógico.

Mas para que isso seja possível, é imprescindível a presença do aluno! Não estamos desqualificando o trabalho de sensibilização e preparação da Instituição para a proposta inclusiva. Porém, também não é possível negar que, sem a presença de indivíduos que demandem maiores e mais significativas adaptações do processo educacional, a escola terá um caminhar mais lento e arrastado na efetivação de um novo paradigma de formação.

Contudo, não cabe, no escopo desta pesquisa, discutir a pouca procura por esta população pelos cursos oferecidos pelo Instituto. No entanto, sabemos que este dado é importante para compreender o papel da formação profissional na inserção desta população no mercado de trabalho. Assim, é preciso outros estudos investigativos que revelem as causas do baixo índice de alunos, não só no IFRJ, como nos cursos de formação profissional em geral, de modo que possamos compreender as carências e lacunas deste percurso formativo para, então, avançar na construção de modelos que permitam o desenvolvimento dos alunos em todos os níveis e modalidades de ensino.

O que desejamos registrar é que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas possam se beneficiar de uma formação profissional que atenda as necessidades individuais, valorize a diversidade e promova capacitação técnica com qualidade para a inclusão social, autonomia e vida produtiva.

Para Glat e Pletsch (2011, p.73) “a implementação da proposta de educação inclusiva exige transformações profundas na organização e cultura escolares”. Este caminho passa também pela questão de uma escola estruturada para atender a diversidade de alunos, com currículos e metodologias flexíveis, métodos de avaliação diferenciados, planejamento individualizado, enfim, uma série de componentes que permitirão que os alunos se beneficiem das propostas curriculares oferecidas.

Sendo assim, entendemos que:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e currículo (englobando não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para *todos* os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou socioculturais. Esse processo requer o envolvimento do conjunto de educadores presentes no universo escolar, [...] (GLAT; PLESTCH, 2011, p. 31)

Nesse sentido, é preciso que os gestores estejam comprometidos com esse paradigma. Nos relatos percebemos que alguns gestores ainda entendem que é o aluno que precisa se adaptar à escola e não a escola ao aluno. Quando dizem que é preciso definir que cursos esses alunos podem frequentar, dependendo da sua deficiência, estão ratificando a concepção de integração discutida no Capítulo 2.

Com certeza, ao se refletir sobre formação profissional, não podemos ignorar que algumas condições específicas possam apresentar limites na formação e atuação do aluno; entretanto, estão presentes em todos os indivíduos, independente da deficiência. Algumas pessoas têm aptidões e/ou habilidades para determinadas profissões e outras não. Porém, a elas é dado o direito de escolherem sua área de formação, e até mesmo desistir ou trocar de opção no curso de suas vidas. Então, entendendo que as pessoas com necessidades específicas são possuidoras dos mesmos direitos que os demais cidadãos, não devemos nós, enquanto educadores, de antemão, determinar o que elas podem ou devem fazer. O que nos cabe é oferecer meios para que possam tomar decisões conscientes e realistas, e até mesmo se arriscar a fracassar, assim como as demais pessoas.

Finalizando, a presente pesquisa traz reflexões sobre o papel dos gestores na construção de propostas de formação profissional de pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como discussões sobre a atuação do NAPNE nesse contexto. Esperamos que este estudo possa servir para ampliar a discussão sobre o tema e oportunizar a complementação por demais pesquisadores da área, de forma que contribua como referencial para pesquisas educacionais voltadas para a profissionalização desta população.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. *Poiésis*, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A regulação da educação profissional do governo Lula: Conciliação de interesses ou espaço para a mobilização. In: GEMAQUE, Rosa Maria Oliveira; LIMA, Rosangela Novaes (Org.). *Políticas educacionais: o governo Lula em questão*. Belém – PA. CEJUP, 2006.

ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha. *Deficiência mental, suporte comunitário e transição para o trabalho*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2008.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CHRISTOFARI, Ana Carolina; ANDRADE, Simone Girardi. Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. *Anais*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Lúcia Cristina Dalago; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 2, p. 93-112, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/637/520>>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5452 de 1º de maio de 1943*. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Distrito Federal, 1943.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. 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, 1971.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991*. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 8213/1991*. Dispõe sobre a apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define critérios e dá outras providências. 1991a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. *Lei Orgânica da Assistência Social*. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993a.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 1.744 - de 8 de dezembro de 1995*. Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. 1995.

\_\_\_\_\_. *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, 22 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 9.720, de 30 de Novembro de 1998*. Dá nova redação a dispositivos da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, e dá outras providências. 1998.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência*. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. MEC/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual*. v. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília. MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Programa TEC NEP – Seminário Nacional, 13 a 16 de dezembro de 2005: Anais*. Setec/MEC. 2006a.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006*. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial de Direitos Humanos/SEDH, Brasília: 2006b.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, Senado Federal, 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. 2007a.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 17 de setembro, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado*. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, 2009b – 2003. Rio de Janeiro, julho de 2009. Disponível em: [www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br), acessado em 05 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7612-0, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original), 2011a.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 12.470, de 31 de agosto de 2011*. altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência, 2011b.

\_\_\_\_\_. MEC. PRONATEC. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o PRONATEC, 2011c. Disponível em: <[http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei\\_12513.pdf](http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. *Regimento Geral*. Aprovado pela Resolução n.º 16 do Conselho Superior do IFRJ em 10 de Agosto de 2011d. Disponível em: <[www.ifrj.edu.br](http://www.ifrj.edu.br)>, acessado em 07 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. IBGE. *Censo Demográfico 2010 - Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 103/2012 – Plano Nacional de Educação 2011/2020*. Enviado ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010 e aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) no dia 25 de setembro de 2013 – Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

BRAUN, Patrícia. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp- UERJ)*, ano 1, v. 1, n. 2, dez. 2012.



BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação especial*, v. 03, n. 05, p. 07-25, 1999.

BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. *Gestão da escola pública: representação social de professores do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2009.

CAMISÃO, Verônica. *Acessibilidade e Educação Inclusiva*. Disponível em: <[http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report\\_acessibilidade\\_educacao\\_inclusiva\\_pt.html](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report_acessibilidade_educacao_inclusiva_pt.html)> Acesso em: 10 nov. 2013.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. *A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional*. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <[http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

CARDOSO, Mariana. Educação especial e inclusiva: caminhos percorridos. *Revista Democratizar*, v. VI, n. 2. Ago./dez. 2012.

CARLOU, Amanda; RISSI, Rita de Cássia Cristino Marcos. Perspectiva docente sobre inclusão na educação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. UEL, Londrina, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. *Inclusão escolar: das intenções à prática*. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. 1997. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CEZAR, Kátia Regina. *Pessoas com deficiência intelectual: inclusão trabalhista: lei de cotas*. São Paulo: LTr, 2012.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun. As políticas públicas na formação de professores: A Licenciatura na UFF. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun; COSTA, Valdelúcia Alves da; CARNEIRO, Waldeck (Orgs.). *Políticas públicas em educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Editora Intertexto, 2009.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória, do trabalho e da educação e a formação integrada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 4., 2006, Goiás. *Eixo temático 7*. Goiás: Universidade Católica de Goiás, novembro de 2006. p. 27-37.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional o Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41; jan./jun. 2011.

CORREIA, Luís de Miranda. O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: Luís de Miranda Correia (org.). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 2003.

COSTA, Clarissa Benassi G. *A ampliação de recursos humanos no núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – campus Muzambinho*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização *Latu Sensu* a distância: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) - IFMT. Cuiabá, 2009.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. *Em Aberto*, Brasília, p. 23-42, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. *A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais*. 2005. 373 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FERRONATTO, Bianca Correia; WAGNER, Luciane Carniel; FALKENBACH, Atos Prinz. Inclusão laboral da pessoa portadora de deficiência. *Rev. Digital* (Buenos Aires). v. 12, n. 117. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Formação de Professores para a Inclusão dos Alunos no Espaço Pedagógico da Diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org). *O desafio das diferenças na escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.141-147.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. *A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições*: “um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino

FAETEC. Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONTES, Rejane de Souza. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. *Nuances: estudos sobre educação*, Ano IX, v. 09/10, p. 189-208, jan./jun. e jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. p. 103-138. v.01. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Lima, Júlio César França & Neves, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: editora Fiocruz/ EPSJV, 320p. 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. S. Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação numa Perspectiva Emancipatória. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis, 2012.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Wivian Welle; Nicolle Pfaff (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.29-38.

GLAT, Rosana. Da Educação Especial Segregada à Educação Inclusiva. *Disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar*. Curso de Pedagogia. Modalidade à Distância, Consórcio UERJ - CEDERJ, 2012.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Rosana Glat (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abril. 1995.

HONORATO, Hércules Guimarães. O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão. In: CONGRESSO ÍBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. *Anais*. Zaragoza, Espanha. 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise M.; Baptista, Claudio Roberto; Barreto, Maria Aparecida. S. C.; Victor, Sonia L. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. v. 1, p. 166-175.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KUENZER, Acacia. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

LIEBERMAN, Laurence M. Preservar a educação especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, Luis de Miranda. *Educação Especial e Inclusão: quem*

disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto, Portugal. Porto Editora, LDA, 2003.

LOBATO, Beatriz Cardoso. *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYKOUROPOULOS, Cristiana Beatrice. *Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. & PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo. Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise Meyrelles.; BAPTISTA, Cláudio Roberto.; VICTOR, Sonia Lopes. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UDUFES, 1. ed. digital, p. 363-388, 2012.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de capacitação profissional*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. *Revista Ciência & Cognição*, v. 13, n. 3, p. 199-213,

2008. Disponível em: <[http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13\\_3/m318286.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318286.pdf)>. Acesso em março de 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em março de 2014.

MENDONÇA, Rita de Cássia Tenório. *Breves comentários sobre os dispositivos legais que subsidiam a política de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. 2007. Disponível em: <<http://saci.Org.br/?modulo=akemi&parametro=19683>>

MULLER, Tania Mara Pedroso; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

NEVES, Lúcia M. W. *Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação*. São Paulo, Xamã, 2000.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: Um balanço – In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OIT. Convenção nº 159, de 1 de junho de 1983. Conferência Internacional do Trabalho. *Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes*, 1983.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lúcia Pereira. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, Eduardo José. *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP – Marília Publicações, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas, 1948, Paris. *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 06 out. 2013.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. *Declaração sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova Iorque, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos*. Curitiba, PR, 2006.

PEREIRA, Debie Janne Holanda de Souza. *O papel do gestor na busca por uma escola inclusiva no município de Novo Gama – Goiás*. Monografia (Especialização em

desenvolvimento humano, educação e inclusão) - Faculdade UAB/UNB – Pólo de Santa Maria – DF, Brasília, 2011.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: Jean Poupart; Jean-Pierre Deslauriers; Lionel-H Grouylux; Anne Laperrière; Robert Mayer; Álvaro Pires. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. p. 43-94, 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

PLOENNES, Camila. O impasse da inclusão. *Revista Educação: Políticas Públicas, Educação Inclusiva*, edição 177, jan. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. *Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. *O compromisso político-social do diretor como educador*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2000.

REVISTA ÉPOCA. *O mapa da educação profissional no Brasil*. 21 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Vida-util/noticia/2011/10/o-mapa-da-educacao-profissional-no-brasil.html>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANT\*ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: Luciano Mendes Faria Filho; Cynthia Greive Veiga; Eliane Marta Teixeira Lopes (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção a ação. In: Maria Teresa Égler Mantoan (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. p. 77-82, 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: Comentário Sobre as Controvérsias Internas ao Campo Marxista, *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/12343>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

SCAFF, Elisângela A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: Victor Paro (Org.). *A Teoria do Valor em Marx e a Educação*, São Paulo: Cortez, 2006.

SENNA, Luiz Antonio. O problema epistemológico da educação inclusiva. In: Luiz Antonio Senna. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 149-170.

SOUZA, Rita de Cácia; SILVA, Greice Santos. Desafios para o educador inclusivo. O educador frente à diversidade e à inclusão. *Revista da FAGED*, n.09, 2005.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

VEIGA, Ilma. Passos. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.



**APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os diretores de campus**

Campus:

Nome:

Idade:

Formação:

Cargo:

Contatos:

Quanto tempo de serviço no IFRJ:

Quanto tempo está na função:

O campus possui NAPNE:

Quantos alunos o NAPNE atende atualmente?

Que tipo de necessidades especiais eles apresentam?

Qual a composição da equipe?

Que infraestrutura o NAPNE dispõe?

Para você qual o papel do NAPNE no campus?

As ações do NAPNE tem algum tipo de articulação com a gestão?

De que maneira?

Na sua opinião, como é o trabalho do NAPNE no campus?

O NAPNE desenvolve algum projeto?

Quais?

Em que aspectos você acha que o NAPNE contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com NEEs?

Para você, quais as principais dificuldades e /ou obstáculos que o NAPNE enfrenta?

Baseado em sua experiência, você considera viável a proposta de uma educação profissional inclusiva?

Para todos os alunos?

Se não, por quê não tem?

Existe perspectiva de criação do NAPNE?

Baseado em sua experiência, você considera viável a proposta de uma educação profissional inclusiva? Para todos os alunos?

Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os coordenadores de NAPNE**

Campus:

Nome:

Idade:

Contatos:

Tempo de serviço:

Cargo:

Tempo de atuação no NAPNE:

Formação:

(possui alguma formação na área de educação especial?)

Se não: Você recebeu algum tipo de capacitação, orientação e /ou supervisão para atuar no NAPNE?

Como você começou a fazer parte do NAPNE?

Você sabe, em média, quantos alunos o NAPNE atende atualmente?

Que tipo de necessidades especiais eles apresentam?

Para você, como é o trabalho do NAPNE no campus?

O NAPNE desenvolve algum projeto?

Quais?

Como é a composição da equipe?

Que infraestrutura o NAPNE dispõe?

Para você qual é o papel do NAPNE no campus?

Em que aspectos você acha que o NAPNE contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com NEEs?

Para você, quais as principais dificuldades e /ou obstáculos que o seu NAPNE enfrenta?

O que você julga que seria necessário para aprimorar o trabalho desenvolvido no seu NAPNE?

Baseado em sua experiência, você considera viável a proposta de uma educação profissional inclusiva? Para todos os alunos?

Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

## **APÊNDICE C** - Orientações sobre a pesquisa (Documento entregue a todos os entrevistados)

O estudo “A Educação Profissional Inclusiva no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio de Janeiro” dedica-se à temática da formação profissional de pessoas com deficiência. Estaremos analisando as ações, programas e projetos desenvolvidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) para este alunado, através dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

A intenção é abordar a trajetória histórica, as políticas, o contexto e as práticas relacionadas à formação profissional inclusiva, numa perspectiva analítica sobre o panorama desta instituição. Pretende-se, assim, investigar como o IFRJ vem construindo possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) no contexto da formação profissional. Nesse sentido espera-se contribuir com a produção do conhecimento na área da educação de pessoas com deficiência no contexto do sistema regular de ensino, com ênfase na educação profissional.

Serão participantes desta pesquisa os diretores gerais de cada um dos 11 campi do IFRJ, e os oito coordenadores de NAPNE. A escolha pelos diretores gerais está baseada no fato de serem eles os responsáveis principais pela implementação das políticas nos campi. Os coordenadores de NAPNE têm papel não menos relevante, pois cabe a eles a missão de articular e operacionalizar a ação, propriamente dita.

O método será o estudo de caso e serão instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, análise de documentos institucionais e legislações.

Será respeitada a privacidade de todos os participantes, sendo mantido sigilo sobre seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-los.

Cada participante tem o direito de se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência a ela dispensada. O participante também poderá optar por métodos alternativos, que são: responder aos questionários de forma escrita e não gravada.

As entrevistas gravadas serão posteriormente transcritas e apresentadas ao participante para que este possa ter conhecimento do conteúdo e ratificar as informações registradas ou alterá-las se assim for o seu desejo.

O pesquisador Amanda Carlou Andrade Santos se compromete em dar todas as informações solicitadas sobre o andamento da pesquisa através dos contatos abaixo relacionados:

Telefone: 21-78701638

Email: [carlou.amanda@gmail.com](mailto:carlou.amanda@gmail.com) / [amanda.santos@ifrj.edu.br](mailto:amanda.santos@ifrj.edu.br)

**ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “A Educação Profissional Inclusiva no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio de Janeiro”, cujo objetivo geral deste estudo é investigar o processo de inclusão no âmbito do ensino/educação profissional de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. A intenção é discutir os caminhos e possibilidades de ação que colaborem com o desenvolvimento de estudos sobre a temática no cenário educacional brasileiro. Para tal, será feita uma análise diagnóstica sobre a atuação dos NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas) no que tange às práticas de suporte ao processo inclusivo.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer informações acerca da minha atuação na gestão da instituição no que se refere às questões de inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: aprofundamento teórico sobre o tema a partir dos resultados da pesquisa e informações que possam auxiliar na gestão em relação às questões inclusivas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a justificativa para a atuação do NAPNE frente às questões da educação profissional podem não ser comprovadas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair

da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: responder aos questionários de forma escrita e não gravada.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é *Amanda Carlou Andrade Santos*<sup>38</sup> e com ele poderei manter contato pelo telefone (21) 78701638.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: pagamento em espécie com comprovação dos casos por nota fiscal. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

*Nome e assinatura do sujeito da pesquisa*

---

*Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)*

---

<sup>38</sup> Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, email: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – Telefone: (21) 23342180

**ANEXO B - Termo de compromisso**

Eu, \_\_\_\_\_, Pró-reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, assumo o compromisso com **Amanda Carlou Andrade Santos**, aluna do curso de Pós-Graduação (Mestrado), da Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - no que se refere ao desenvolvimento do projeto de pesquisa “*A Educação Profissional Inclusiva no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio de Janeiro*”.

O objetivo geral deste estudo é investigar como o IFRJ vem construindo possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) no contexto da formação profissional. Para tal, será realizada uma pesquisa qualitativa com utilização de entrevistas semiestruturadas com os diretores gerais e coordenadores de NAPNE considerando a importância destes sujeitos para a viabilização das políticas de inclusão no IFRJ.

Autorizo a referida aluna a realizar a pesquisa durante os anos de 2013 e 2014, assim como aos profissionais a recepcionar a responsável pelo projeto, a qual se compromete a respeitar a rotina da instituição.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---