

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NO IFRJ – *CAMPUS* VOLTA REDONDA: UM ESTUDO
DE CASO DAS LICENCIATURAS EM FÍSICA E EM MATEMÁTICA**

ALINE HYGINO CARVALHO MONTEIRO

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS NO IFRJ – CAMPUS VOLTA REDONDA: UM ESTUDO
DE CASO DAS LICENCIATURAS EM FÍSICA E EM MATEMÁTICA**

ALINE HYGINO CARVALHO MONTEIRO

Sob a orientação da Professora

Márcia Denise Pletsch

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2014**

371.12

M775i

T

Monteiro, Aline Hygino Carvalho, 1978-

Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ - Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática / Aline Hygino Carvalho Monteiro. - 2014. 199 f.: il.

Orientador: Márcia Denise Pletsch.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 149-159.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Educação especial - Teses. 3. Inclusão escolar - Teses. I. Pletsch, Márcia Denise. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ALINE HYGINO CARVALHO MONTEIRO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO IFRJ - CAMPUS VOLTA
REDONDA: UM ESTUDO DE CASO DAS LICENCIATURAS
EM FÍSICA E EM MATEMÁTICA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 10/12/2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch (Orientadora)
UFRRJ


Prof^a. Dr^a. Patrícia Braun
UERJ


Prof^a. Dr^a. Flávia Faissal de Souza
UFRRJ

Seropédica (RJ)
Dezembro/2014



*Ao meu pai Élson Antônio de Carvalho
(em sua eterna presença)*

- *Adeus, disse ele...*
- *Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.*
- *O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.*
- *Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.*
- *Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.*
- *Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa...*
- *Eu sou responsável pela minha rosa... repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar (SAINT-EXUPÉRY, 1982, p. 74).*

*À minha mãe, meu marido, meu filho e meus irmãos,
Companheiros de vida, parceiros de jornada.*

AGRADECIMENTOS

... Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Ele brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: "Conte-me seus sonhos, para que sonhemos juntos!"

Rubem Alves (1933-2014)

Agora que este estudo se encerra em seu tempo, volto ao início, que não sei precisar quando foi. Nesse tempo incerto, em que cada vazio em mim pela ausência de respostas gritou estridente e intermitentemente para que eu me movesse e saltasse porque "no meio do caminho tinha uma pedra", alcancei um pico, e quando lá cheguei vislumbrei no horizonte um outro pico e assim, segui em frente, intrepidamente. Cã estou!

Se uma lágrima não cai é porque a palavra presa na garganta não encontra meios para, prudente, dizer-se, então, ousa e não cai, transforma-se em sonho. E assim se faz aventureira, desbravadora para o encontro possível. Então, nessa terra de sonhos, uma rosa foi cultivada, cativada e brotou do fundo da alma. Minha eterna gratidão, meu pai, que abdicou de muitos de seus sonhos para que sua rosa pudesse sonhar. Fique em paz!

Agradeço ao meu filho Matheus, meu eterno "pequeno grandão", que pacientemente suportou minhas longas horas sobre os livros, que soube me perdoar por não estar ao seu lado em todos os momentos que desejou, que reconheceu todo o esforço, me apoiou, mas sempre me trouxe de volta ao que realmente importa e me ajudou a enxergar, porque "o essencial é invisível aos olhos". Te amo para todo o sempre!

Ao meu marido e companheiro Fran Sérgio, que nesta vida tem lutado comigo o "Bom Combate", que inquieto e ansioso contou os segundos, as horas, os dias para que cada evento, cada artigo, cada capítulo, cada texto, cada defesa se concretizasse para que, enfim, eu pudesse voltar. Amo você e sim, eu aceito você, todos os dias da minha vida.

À minha mãe, que em sua fragilidade demonstra toda sua força, que quando eu racionalizo tudo, faz voltar em mim todo um turbilhão de emoções que me permitem enxergar sem vendas toda minha complexidade humana. Agradeço por tudo!

Aos meus irmãos Christian, que com a doçura da sua alma absorve o mundo, se sensibiliza e ruge como um leão “a dor que deveras sente”, que sempre torce por mim e me ama incondicionalmente e Wayne, que com sua serenidade imprime a marca da pessoa de bem que é, compartilha comigo dúvidas e certezas, afina comigo pensamentos e sempre faz com que eu reflita sobre diversos ângulos.

À Elídia, meu anjo, porque nunca desistiu de mim e à Laura por todas as reflexões que sempre me ajudam a transformar “a dor de existir” em alegria de viver.

Às minhas amigas e irmãs que tive a oportunidade de escolher e de ser escolhida: Renatinha, Alexandra e Cristina, por sempre me fazerem lembrar de quem eu sou.

Sou grata a todos que tornaram este sonho possível. Aos familiares, aos amigos e àqueles colegas de trabalho que sempre torceram por mim. Aos colegas do NAPNE pelas proveitosas discussões e parcerias. Aos diretores do *Campus Volta Redonda* do IFRJ, que concederam e autorizaram esta pesquisa, em especial à Professora Márcia Amira que na minha crise para decidir entre dois temas me aconselhou a seguir meu coração.

Aos Professores do PPGEduc/UFRRJ pela dedicação e compromisso com a nossa formação e, sobretudo, pelo carinho e companheirismo. Aos colegas de Mestrado que dividiram angústias e incertezas, caminhos e descaminhos na construção do pensamento. Aos colegas do grupo de pesquisa OBEDUC por terem me acolhido graciosamente. À Mãira Rocha, pelo exemplo, carinho e por todas as dicas e à Leila Ávila, minha grande companheira de todos os momentos nessa trajetória.

Agradeço imensamente às Professoras Rosana Glaz e Célia Otranto, pelas valiosas contribuições para o meu estudo na Banca de Qualificação e por me auxiliarem a desenvolver o olhar investigativo do pesquisador. Às Professoras Flávia Faissal e Patrícia Braun que gentilmente aceitaram participar da Banca de Defesa, valorizando ainda mais esta Dissertação. E, especialmente, sou grata à querida e admirável Professora Márcia Pletsch, que sem me conhecer aceitou me orientar e compartilhou comigo esse sonho. Por sua consideração e respeito por mim e por ter me acolhido com todo carinho.

Agora, cada um de vocês “Conte-me seus sonhos, para que sonhemos juntos!”

é preciso ter asas quando se ama o abismo...

Friedrich Nietzsche

RESUMO

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda**: um estudo de caso das Licenciaturas em Física e em Matemática. 2014. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

A presente dissertação analisa a inclusão educacional como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do *Campus Volta Redonda* (CVR) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Como objetivos específicos nos propusemos a analisar as concepções de futuros professores, os licenciandos, e servidores sobre a inclusão de educandos com necessidades específicas e refletir sobre o papel do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do CVR/IFRJ, inserido no Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), ação desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC). As bases teóricas, sob a ótica da teoria histórico-cultural, partiram do reconhecimento de que a produção de saberes no âmbito educacional representa um desafio aos grupos negligenciados ao longo da história e que a implantação e o alcance de projetos governamentais que possibilitem o desenvolvimento humano são significativos para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento da nação. A amplitude do assunto e a existência de grande leque de oportunidades de estudos, a partir da contextualização dos Institutos Federais como estruturas recém-criadas e seus NAPNEs são de relevância científica face aos significativos impactos sociais. Como caminho metodológico, adotou-se o estudo de caso com abordagem qualitativa. Como instrumentos para coleta de dados utilizamos registros escritos e imagéticos de observação participante e entrevistas semiestruturadas com doze participantes (professores, licenciandos e membros do NAPNE/CVR/IFRJ). Os resultados da pesquisa revelaram o potencial dos NAPNEs para se desenvolverem como uma rede de inclusão, porém, ainda carecem de um plano de capacitação; apontaram a necessidade do reconhecimento da afetividade e da intelectualidade como conceitos indissociáveis para o desenvolvimento humano e a formação de professores em uma perspectiva inclusiva pressupõe o rompimento com tabus que reforçam (pre)conceitos de que pessoas com necessidades específicas não possam ser professores. Compreendemos os grupos de pesquisa, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, no que tange ao favorecimento da interação com indivíduos mais capazes em determinadas atividades para o alcance a níveis superiores de desenvolvimento. Com base nessas reflexões, compreendemos o licenciando com necessidade específica, enquanto sujeito de sua história, também como um mediador, com a sua presença e interação com a comunidade acadêmica, para que a inclusão em educação supere a inserção social e se comprometa com o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um novo olhar para a formação de professores inclusivos e reflexivos.

Palavras-chave: Políticas de educação especial e inclusão no ensino superior; Educação Profissional; Institutos Federais; formação de professores; necessidades educacionais específicas.

ABSTRACT

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. **Inclusion of students with specific educational needs on IFRJ – Volta Redonda Campus**: a case study of Degrees in Physics and Mathematics. 2014. 199 p. Dissertation (Master Course in Education). Educational Institute and Multidisciplinary Institute, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

This present dissertation analyzes the educacional inclusion as public policy at the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and its effects on the graduation of teachers, having as profile the Degrees in Physics and in Mathematics on Volta Redonda Campus (CVR) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). As specific objectives we set out to analyze the conceptions of future teachers, the undergraduates, and the servers about the inclusion of the students with specific needs and reflect about the role of the Center of Treatment to the People with Specific Needs (NAPNE) of CVR/IFRJ, inserted in the Technology Program, Education, Citizenship and Professionalization for People with Specific Needs (TEC NEP), action developed by the Ministry of Education (MEC). The theoretical bases under the view of the historical-cultural theory, started from the acknowledgement that the production of knowledge in the educational scope represents a challenge for the neglected groups throughout the history, and that the implantation and achievement of governmental projects which enable the human development are meaningful to improve a better life quality and development of nation. The extent of subject and the existence of the great range of opportunities of studies, from the contextualization of Federal Institutes as newly-created structures and the methodological way, it was adopted the case study with a qualitative approach. As participant and semi structured interviews with twelve participants (teachers, undergraduates and members of NAPNE/CVR/IFRJ). The results of the research revealed the potential of the NAPNEs to develop themselves as a inclusion network, although they still need a plan of training; they point to the necessity of recognition of the affection and intellectuality as indissociable concepts for the human development and the formation of under an inclusive perspective foresees the disruption from bias which reinforces (pre)conceptions that people with specific needs cannot be teachers. It can be understood the research groups, under the historical-cultural perspective by Vygotsky, with respect to the fostering of the interaction with more capable individuals in specific activities for the achievement of higher levels of development. Based on these reflections, we understand that the undergraduate with specific need, as the subject of their own history, also as a mediator, with their presence and the interaction with the academic community for the inclusion in education overcome the social insertion and it compromise itself with the teaching-learning process, contributing for a new view for the formation of inclusive and reflexive teachers.

Key-words: Special education policies and inclusion in the graduation courses; Professional Education; Federal Institutes; formation of teachers; specific educational needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Limites do município de Volta Redonda.	58
Figura 2: Curva do Rio Paraíba, acidente geográfico que deu nome ao município de Volta Redonda.....	58
Figura 3: Organograma do <i>Campus</i> Volta Redonda.	62
Figura 4: Comparativo da titulação acadêmica máxima em quantidade de servidores por categoria profissional em relação ao total de servidores do <i>Campus</i> Volta Redonda.....	63
Figura 5: Comparativo da titulação acadêmica máxima em percentual de servidores por categoria profissional em relação ao total de servidores do <i>Campus</i> Volta Redonda.....	64
Figura 6: Quantidade de técnicos administrativos em educação (TAEs) por titulação máxima atual em comparação ao nível de ensino mínimo exigido para o cargo.....	65
Figura 7: Áreas/setores de atuação dos servidores membros do NAPNE/CVR/IFRJ.....	70
Figura 8: Áreas/cursos da titulação acadêmica máxima atual dos membros do NAPNE/CVR/IFRJ.....	71
Figura 9: Titulação máxima atual dos membros do NAPNE/CVR/IFRJ.....	168
Figura 10: Áreas/setores de atuação dos servidores membros do NAPNE/CVR/IFRJ.....	169
Figura 11: Áreas/cursos da titulação acadêmica máxima atual dos membros do NAPNE/CVR/IFRJ.....	170

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Composição de fotografias de acessos ao CVR/IFRJ.....	171
Imagem 2: Composição de fotografias da Sala de Professores (de estudo e de trabalho) do CVR/IFRJ.....	172
Imagem 3: Composição de fotografias da Sala de Professores (de convivência) do CVR/IFRJ, banheiros feminino e masculino exclusivos e área ao ar livre de acesso exclusivo.....	173
Imagem 4: Composição de fotografias da Sala de Professores (de Orientação) do CVR/IFRJ.....	174
Imagem 5: Composição de fotografias de mesa adaptada do CVR/IFRJ para pessoa que utiliza cadeira de rodas.....	174
Imagem 6: Composição de fotografias de sala de aula do CVR/IFRJ.....	175
Imagem 7: Composição de fotografias do Auditório do CVR/IFRJ.....	176
Imagem 8: Composição de fotografias da Biblioteca José de Oliveira	177
Imagem 9: Composição de fotografias da cantina do CVR/IFRJ.....	178
Imagem 10: Composição de fotografias dos corredores do CVR/IFRJ.....	179
Imagem 11: Composição de fotografias do pátio interno do CVR/IFRJ.....	180
Imagem 12: Composição de fotografias de acessos às quadras esportivas e ao estacionamento do CVR/IFRJ.....	181
Imagem 13: Composição de fotografias de vestiários e banheiros do CVR/IFRJ.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da pesquisa	68
Quadro 2: Cargos e Formação Acadêmica dos membros do NAPNE/CVR.....	69
Quadro 3: Titulação acadêmica concluída e por concluir dos membros do NAPNE/CVR ...	69
Quadro 4: Cronograma de pesquisa	73
Quadro 5: Núcleos temáticos identificados nas transcrições das entrevistas semiestruturadas.....	82
Quadro 6: Eixos temáticos de análise.....	84
Quadro 7: Fases de elaboração das categorias de análise dos dados.....	85
Quadro 8: Objetivos, fontes, principais núcleos e categorias temáticas do Eixo 1.....	88
Quadro 9: Objetivos, fontes, principais núcleos e categorias temáticas do Eixo 2.....	108
Quadro 10: Objetivos, fontes, principais núcleos e categorias temáticas do Eixo 3.....	126

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APADEFI: Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Físicos

CD: Cargo de Direção

CEDERJ: Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEFET(s): Centro(s) Federal(is) de Educação Tecnológica

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CONCEFET: Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CSN: Companhia Siderúrgica Nacional

DE: Dedicção Exclusiva

EAD: Educação a Distância

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FCC: Função Comissionada de Coordenador de Curso

FG: Função Gratificada

FIES: Financiamento Estudantil

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF(s): Instituto(s) Federal(is) (sigla utilizada a partir da criação dos Institutos Federais)

IFET(s): Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia (sigla utilizada na proposta de criação dos Institutos Federais)

IFRJ: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro ou Instituto Federal do Rio de Janeiro (Nome Fantasia)

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MEC: Ministério da Educação

NAPNE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PIB: Produto Interno Bruto

PMVR: Prefeitura Municipal de Volta Redonda

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC: Projeto Político Pedagógico

PPFH: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

PPGEduc: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PROEJA FIC: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

ProEx: Pró Reitoria de Extensão

PROEXT: Programa de Extensão Universitária

PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESU: Secretaria de Educação Superior

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAEs: Técnicos Administrativos em Educação

TEC NEP: Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

UBM: Centro Universitário de Barra Mansa

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, na língua portuguesa brasileira: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP: Universidade de São Paulo

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTFRJ: Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS QUE PERMEIAM A PESQUISA ..	11
CAPÍTULO 1 – MAIS DE CEM ANOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	12
1.1. Contextualizando a criação dos Institutos Federais	17
1.2. A verticalidade do ensino nos Institutos Federais: os desafios para a prática educativa e para a construção de uma identidade institucional	25
CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	30
2.1. A educação inclusiva como parte da história da Educação	33
2.2. Um panorama da inclusão no ensino superior e a Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	45
PARTE II – CAMINHOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS, CAMPO DE PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES	52
3.1. Metodologia	52
3.2. Contextualizando o campo de pesquisa	67
3.3. Cenário de pesquisa: O <i>Campus Volta Redonda</i>	69
3.4. Perfil dos entrevistados	77
3.4.1. <i>Membros do NAPNE/CVR/IFRJ</i>	77
3.4.2. <i>Professores atuantes nos cursos de licenciatura oferecidos no CVR/IFRJ</i>	80
3.4.3. <i>Licenciandos em Física e em Matemática com necessidades educacionais específicas</i>	81
3.5. Procedimentos da pesquisa	55
3.5.1. <i>Primeira etapa: levantamento bibliográfico, construção do instrumento de pesquisa, concessão e autorização da pesquisa</i>	56
3.5.2. <i>Segunda etapa: pesquisa de campo</i>	59

3.5.2.1. <i>Observação participante e registros</i>	59
3.5.2.2. <i>Contato com participantes da pesquisa e entrevistas</i>	60
3.5.3. <i>Terceira etapa: transcrição das entrevistas, organização, categorização, análise dos dados e resultados</i>	63
PARTE III – AS ENTREVISTAS: DISCUSSÃO E ANÁLISE	83
CAPÍTULO 4 – O PAPEL DO NAPNE ANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.	84
CAPÍTULO 5 – INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ROMPENDO TABUS COM OS LICENCIANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS	104
5.1. Os desafios para aprender de quem aprende a ensinar: uma análise sobre a dupla perspectiva da inclusão do aluno e futuro professor	105
5.2. Entre a teoria e a prática: refletindo sobre os desafios para a implementação da política pública em inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em cursos de licenciaturas nos Institutos Federais...	109
CAPÍTULO 6 – AS INTERRELAÇÕES DA AFETIVIDADE E DA INTELLECTUALIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTE A DIVERSIDADE	121
6.1. Mais longe do que se deseja, mais perto do que se espera	126
6.2. Chegou quem faltava! O “pulo do gato” para uma educação inclusiva: pessoas com necessidades específicas nos cursos de licenciaturas.	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
LISTA DE APÊNDICES	155
ANEXO 1: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CVR/IFRJ	179

INTRODUÇÃO

O investigador em Ciências Humanas é, sobretudo, um investigador de gente, das gentes, de toda gente que passa ou da que fica pelas veredas da vida. Sendo investigador de gentes, mas também educador, é um inconformado, um ser que não quer ver ninguém se perder em sua senda e luta para que todos tenham condições de seguir o seu caminho.

Este caminho que por ora me encontro, se o escolhi ou se por ele fui escolhida, não sei dizer. Enquanto autora de minha história, cometi o atrevimento de tomar parte na discussão sobre a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Inclusão no ambiente educacional, porque enquanto educadora reconheço que as pessoas são diferentes e precisam ser respeitadas em suas especificidades, e inclusão na vida, porque enquanto pessoa reconheço o outro como um ser singular.

Assim, nessa busca pela razão da escolha dessa temática, não posso responder o porquê dessa investigação sem falar da paixão e da relação que se estabelece com a minha história de vida, pois:

Independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para si. Em investigação, a autodisciplina só o pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 85-86).

Escrever (sobre) nossa vida não é tarefa fácil. Exige um esforço profundo para selecionar dentre tantas memórias, aquelas que podem dizer sobre as circunstâncias, escolhas e “desvios” do caminho que não só nos trouxeram para onde estamos, como nos tornaram quem somos. Sobretudo, recordar é um encontro consigo, ainda que tenhamos em mente nos apresentar e compartilhar com os outros a nossa história e sua relação com nosso objeto de pesquisa.

Como disse Paulo Freire:

Ora, toda a criança, que um dia fica “grande” e vira “uma pessoa adulta”, carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes. E pela vida afora a gente esquece tanta coisa! Será que esquece mesmo, ou será que “aquilo esquecido” fica apenas guardado em algum lugar da gente, esperando o lugar e a hora de voltar, de ser lembrado de novo? De ser vivido outra vez, revivido? Mas quem é que consegue esquecer a criança que foi um dia? (1981, p. 24 *apud* BRANDÃO, 2005, p. 15).

É preciso despir-se do medo. Do medo de sermos ridículos, de não sermos bem vistos aos olhos alheios, de não sermos perfeitos como gostaríamos, de não sermos assim... tão apresentáveis. Coragem de sermos quem somos, de nos olharmos por inteiro, refletidos por um espelho que Narciso abandonou... Talvez assim possamos ser fiéis ao que somos, mas capazes de reconhecermos nossa complexidade, nossa incompletude, e ampliarmos nosso pensamento sobre tantas possibilidades do que ainda podemos ser, porque como disse Paulo Freire: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (1992, p. 104).

Busco agora, em minhas memórias, aquelas que, marcantes, remetem às impressões com relação ao ambiente escolar e de como a educação formal se estabeleceu em minha vida e de como cheguei até aqui.

Recordo-me de que na minha infância, a escola era para mim um mundo de vida e de alegria, onde teria amigos, hora do recreio, brincadeiras, professoras e diretoras, aulas de arte, jogos, momentos de escrever, livros... Ah... os livros... sempre foram incríveis! Para quantos lugares eu poderia ir?! Quantas vidas poderia viver?!

Como a maioria das crianças, fui extremamente ativa, cheia de energia, de atitude e muito curiosa, mas principalmente com as “antenas” ligadas a tudo. Meus pais, de Minas Gerais, eram de origem humilde e se mudaram para o Rio de Janeiro, em busca do sonho de ascender socialmente na promissora cidade maravilhosa.

Meu 1º grau (atual primeira fase do ensino fundamental), que à época iniciava na 1ª série (hoje seria o 2º ano), foi iniciado na 2ª série (atual 3º ano), após uma avaliação realizada em uma escola de Volta Redonda, amparada no artigo 5º da Deliberação 13/76 CEDERJ, quando vim transferida do Rio de Janeiro, cidade onde nasci. Esta mudança de município se deu por apenas um ano, o de 1986, mas a aceleração nos estudos, pelo salto de um ano em minha formação, foi bastante positiva e me senti melhor adaptada.

O período da infância à adolescência foi conturbado por questões financeiras, mas principalmente, por questões de saúde na família, que ao longo dos anos foram sendo explicadas por vários nomes: depressão, esquizofrenia, psicose maníaco-depressiva e mais recentemente por transtorno afetivo bipolar. Diagnósticos e tratamentos que jamais foram definitivos. Era uma época em que, no senso comum, muitas pessoas ainda acreditavam que transtornos mentais poderiam ser transmitidos pela saliva.

Compreendi bem jovem, com as experiências de vida, que alguns comportamentos não são aceitos socialmente e que a ignorância pode ser determinante para a discriminação, assim

como um padrão de culpa se dissemina nas famílias em que um de seus membros apresenta uma condição que foge ao padrão tido como de “normalidade” pela sociedade.

Aprendi que a falta de orientação provoca outros problemas que ultrapassam as dificuldades da especificidade em si, extrapolando para questões sociais, de direito, entre tantas outras.

Cursei Formação de Professores de 1ª a 4ª séries no Instituto de Educação Professor Manuel Marinho, em Volta Redonda. Ser professora no interior não propiciava condições financeiras de sustento e aos 15 anos fui trabalhar em uma locadora de vídeos.

Em 1997, passei a trabalhar como promotora de vendas de um café local, mesmo ano em que me casei. Continuava estudando, fazendo cursos complementares, pois os recursos financeiros e as condições de vida na época não possibilitavam iniciar uma graduação, então, em 1999, participei de um processo seletivo para o SENAC e os cinco anos que permaneci neste trabalho me aproximaram novamente da área de Educação.

Aprovada em 1º lugar para o curso de Administração no Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) em 2001, não pude iniciar o curso, pois não formou turma para o período da manhã, eu trabalhava de 13 às 22h e não podia estudar à noite. Migrei, então, para Direito, cursei um ano com sucesso, mas não tinha pretensões de advogar. A vontade pela maternidade ressurgiu e interrompi o curso para viver experiências marcantes: a gestação e o nascimento do meu filho.

A falta de uma graduação era impactante para minhas possibilidades de trabalho e em 2004, iniciei o curso recém-criado de Psicologia na Universidade Estácio de Sá, em Resende, a 51 Km de casa.

Saí do SENAC em 2005 e comecei a trabalhar em 2006 no Colégio ACAE e na implantação de outra unidade o Colégio NOVOACAE. Atuei na coordenação de turno do ensino médio com foco no pré-vestibular e assessorei a Direção Pedagógica.

Continuava o curso de Psicologia, contando com o Financiamento Estudantil (FIES). Com a oportunidade do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que integra diversas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, prestei vestibular para Pedagogia e iniciei o curso semipresencial no segundo semestre de 2007, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Aprovada no concurso público da Universidade Federal Fluminense (UFF) para o cargo Assistente em Administração, fui nomeada em 2008, lotada na Faculdade de Educação,

Campus Gragoatá, em Niterói. Dedicava o tempo de viagens diárias, entre cochilos, a estudar para outros concursos, devido ao custo elevado e ao pouco tempo com a família.

Participei de outro concurso público e, em 2009, fui nomeada para o mesmo cargo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus Volta Redonda (CVR)*. Interrompi o curso de Psicologia por questões financeiras e para me dedicar à Pedagogia. Como aluna de Educação a Distância (EAD) precisava de um esforço diferenciado para cumprir prazos, de ter muita autodisciplina e de vencer preconceitos dos que não acreditavam na qualidade desta modalidade de ensino.

Em 2011, passei a atuar como Chefe de Gabinete do CVR/IFRJ. Também tive a oportunidade de coordenar um curso de extensão: “Gestão: uma nova perspectiva da Administração Pública”, a partir do qual colegas e eu, como autora principal, submetemos para comunicação oral, o trabalho intitulado “A Gestão Educacional Pública: uma análise sobre competências, liderança e trabalho em equipe com foco na qualidade” no ADM 2011 – Congresso Internacional de Administração e fomos premiados com a publicação do trabalho completo na Revista ADMpg Gestão Estratégica e agraciados com o Prêmio Professor Sergio Escorsim pelo melhor artigo científico em Gestão Pública.

Na Licenciatura em Pedagogia, logo no início do curso, através do contato com a disciplina Educação Especial e motivada especialmente em razão da atual perspectiva inclusiva que preconiza a escola para todos e de todos, com o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente em sala de aula comum, tendo como foco suas potencialidades, desenvolvi o trabalho monográfico intitulado “Dislexia¹ e inclusão: das dificuldades às potencialidades”, sob orientação da Prof.^a Ma. Rosa Maria Souza Braga, e tive a oportunidade de apresentá-lo na modalidade pôster no IV Congresso Multidisciplinar de Transtornos de Aprendizagem e Reabilitação, sob a presidência do Prof. Dr. Fernando Capovilla da Universidade de São Paulo (USP).

Iniciei a Especialização em Gestão Pública e passei a atuar como Coordenadora Adjunta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) –

¹ A dislexia é uma condição hereditária por alterações genéticas, que apresentam alterações no padrão neurológico, não é considerada uma doença, trata-se de um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, levando a dificuldades na compreensão de textos e à leitura lenta e silabada, em especial pela dificuldade em associar as letras aos sons, organizando-as mentalmente em uma sequência temporal. Os indivíduos apresentam inteligência na faixa de média a superior e sua condição não é resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação ou condição sócio-econômica. (AND, 2010; ABD, 2010). Para mais informações consultar os sites da Associação Nacional de Dislexia e da Associação Brasileira de Dislexia.

Cursos Técnicos, no CVR/IFRJ, também participando de bancas de concurso. Concluí a Especialização em 2012.

O percurso acadêmico foi extremamente rico em aprofundamentos teóricos e exigiram o exercício da disciplina e do bom aproveitamento do tempo, que me levaram ao interesse em prosseguir os estudos em pesquisas em níveis mais elevados.

Assim, retomando as questões tão presentes na minha vida quanto às dificuldades de ser diferente da maioria e o quanto o conhecimento científico é importante para amenizar o sofrimento, bem como a importância de se divulgar e propagar este conhecimento para combater o preconceito, associadas à minha atuação no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas² (NAPNE) no CVR/IFRJ, submeti pré-projeto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para a linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas.

Minha aproximação com a linha de pesquisa iniciara-se na Graduação, quando referenciei em minha monografia, a Prof.^a Dra. Rosana Glat da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em consulta ao seu currículo, disponível na Plataforma Lattes, identifiquei a Prof.^a Dra. Márcia Denise Pletsch, passando a conhecer a linha de pesquisa e o Programa de Mestrado da UFRRJ.

Classificada para o ingresso no Mestrado, tive o prazer de integrar o grupo de pesquisa OBEDUC e juntamente com todos os colegas compartilhar práticas e leituras para uma produção de conhecimentos verdadeiramente coletiva.

Em meados de dezembro de 2013, solicitei dispensa da função de Chefe de Gabinete e em março de 2014 encerrei minhas atividades enquanto Coordenadora Adjunta do Pronatec no *campus*, juntamente com o término do segundo semestre letivo de 2013, à época de transição da gestão do *campus*, após as eleições para Reitor e Diretores Gerais dos *campi* para o mandato 2014-2017. A partir de março de 2014 passei a atuar na Secretaria Acadêmica.

Esta mudança institucional fez com que a realização da pesquisa de campo que havia sido recebida de forma positiva pela, então, Diretoria do *Campus* Volta Redonda, tendo sido

² O termo “específicas” é utilizado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, compreendendo além das necessidades relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme definido para o público-alvo da educação especial no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, também as necessidades das pessoas que apresentam dificuldades e transtornos/distúrbios de leitura e de aprendizagem, como dislexia, assim como transtornos mentais e outras, que venham impactar de forma temporária ou permanente o processo de ensino-aprendizagem. As duas formas serão utilizadas no texto, de acordo com o contexto, utilizando o termo “especiais” de forma genérica, em relação a qualquer instituição ou rede educacional, e quando tratarmos especificamente das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, utilizaremos “específicas”.

assinado termo para sua concessão e autorização de realização, passasse por um novo crivo, da gestão atual, a qual demonstrou receptividade e possibilitou a continuidade da investigação, também assinando sua concessão e autorização.

A defesa do projeto de qualificação, em 11 de junho de 2014, marcou de forma muito positiva os rumos desta investigação, com as valiosas contribuições da Banca Examinadora que nortearam a pesquisa de campo e elevaram sobremaneira a qualidade desta produção científica.

Neste mesmo momento que se encerra esta etapa, começo uma nova etapa em minha vida, ingressando em 02 de dezembro de 2014 em uma nova instituição: o CEFET-RJ. Classificada em segunda posição no concurso público realizado em junho deste ano, assumo novos desafios no cargo de Pedagoga na Unidade de Valença. Alçando voos mais altos, tenho a oportunidade de dar continuidade às minhas contribuições à Educação Profissional, também através da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao observar minha trajetória profissional nesta rede de ensino, verifico que assim como participei de um momento histórico importante para a educação brasileira, com a criação dos Institutos Federais, tendo participado do processo de construção coletiva de um *campus*, desde sua inauguração até o atual padrão de excelência atingido no curto espaço de tempo, de seis anos de sua implantação no município, ainda como Unidade Descentralizada do CEFET Química de Nilópolis, passo agora por mais um momento histórico para a rede: o ingresso de 250 novos servidores no CEFET-RJ, após anos sem possibilidades de oferecer vagas em concursos públicos para admissão de novos servidores.

Assim, nasce em mim uma nova indagação: a abertura que o atual Governo Dilma Rousseff propiciou ao CEFET-RJ com o ingresso de tantos servidores estará indicando caminhos para sua tão sonhada transformação em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro (UTFRJ)³? Feliz, constato que estarei imersa neste contexto, em uma posição privilegiada para observar quais os rumos serão tomados e participar ativamente da continuidade da construção histórica desta instituição no campo da Educação Profissional.

Hoje, sob a orientação e com a parceria da Professora Márcia Pletsch, compartilhamos os resultados deste estudo, devolvendo à sociedade o seu investimento, tendo em vista os recursos públicos envolvidos no desenvolvimento de pesquisas em uma universidade pública, com a expectativa de que os conhecimentos científicos aqui produzidos contribuam para o

³ Para melhor compreensão do “sonho” desta nova institucionalidade a que nos referimos, recomendamos a leitura do capítulo 1, seção 1.1., mais especificamente, as discussões das páginas 19-21.

atendimento às demandas da sociedade, em especial no que tange à inclusão educacional das pessoas com necessidades específicas, que urgem no tempo presente.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do CVR/IFRJ.

Como objetivos específicos procuramos analisar as concepções de servidores⁴ e de futuros professores, os licenciandos, sobre a inclusão educacional de pessoas com necessidades específicas e refletir sobre o papel do NAPNE/CVR/IFRJ, inserido no Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), uma ação desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), que visa criar “a cultura da ‘educação para a convivência’, que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais” (BRASIL, S/D, p. 3).

As bases teóricas, sob a ótica da teoria histórico-cultural de Vygotsky, partem do reconhecimento de que a produção de saberes no âmbito educacional representa o processo interacional, de comunicação no nível interpessoal como base para a internalização ou apropriação no nível individual, regulado pela consciência, e conseqüentemente, o desenvolvimento humano pressupõe a mediação, por meio da linguagem.

Os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 3).

Neste sentido, sendo as pessoas com necessidades especiais mantidas à margem do processo educacional, ao longo da história, pelo não reconhecimento dos desafios colocados

⁴ Esclarecemos que neste estudo ao identificarmos servidores, não fazemos distinção entre carreiras profissionais, tendo em vista que tanto professores quanto técnicos administrativos em educação são servidores. A partir deste entendimento, consideramos inadequada a referência de servidores exclusivamente para identificar técnicos administrativos em educação para diferenciação da carreira de professores. Este posicionamento se justifica não somente em função do regime jurídico a que estão submetidos os profissionais de ambas as carreiras, como pela defesa do reconhecimento social dos profissionais da carreira de técnicos administrativos em educação, muitos dos quais também licenciados e com formação em níveis de ensino similares aos dos professores, como será apresentado na análise dos dados. Acreditamos em uma educação que reconhece de forma igualitária a importância de todos os profissionais que atuam no ambiente escolar/acadêmico. Assim, quando necessária a distinção, utilizaremos devidamente a denominação de cada carreira.

por suas limitações como possibilidades criativas para novas rotas de desenvolvimento, muitos talentos têm sido desperdiçados.

Deste modo, as dificuldades na implantação e no alcance de projetos governamentais que visem o desenvolvimento do potencial humano são impactantes para o desenvolvimento da nação, na medida em que restringem as oportunidades educacionais, sociais e laborais, bem como as condições de melhorias na qualidade de vida dessas pessoas.

A partir dessas reflexões algumas questões se impuseram:

- Como a atual política pública de inclusão educacional está sendo estruturada em uma rede de instituições federais de educação profissional que na última década passou por um intenso processo de expansão e por profundas mudanças em sua institucionalidade?
- Os cursos de licenciaturas oferecidos pelos Institutos Federais têm possibilitado uma formação docente inclusiva e reflexiva?
- Como a inclusão de licenciandos com necessidades educacionais específicas tem sido concebida pelos mesmos e pelos servidores?
- Esta política tem sido vista como responsabilidade exclusiva de professores especialistas em educação especial ou a partir de um olhar comprometido com a *práxis* educativa que transforma a realidade por meio de ações que integram teoria e prática na sala de aula comum e envolvem a comunidade acadêmica/escolar, a sociedade e o Estado?

Neste sentido, importante esclarecer ao leitor que ao definirmos nosso objeto de estudo, procuramos estabelecer um diálogo entre a Educação Profissional e a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior, tendo como linha transversal a Formação de Professores.

Desta forma, ao estudarmos a inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, perpassamos por questões contemporâneas que têm sido objeto de estudo de várias pesquisas atuais, como: as políticas públicas para a educação profissional, a inclusão de educandos com necessidades educacionais específicas, a formação inicial e continuada de professores, as licenciaturas e os primeiros passos dos Institutos Federais como uma nova arquitetura acadêmica.

A temática é ampla e há muitas possibilidades para pesquisas sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais em cursos superiores, em especial de licenciaturas, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Neste sentido, tendo em vista a existência de um grande leque de oportunidades de estudos acerca dos Institutos Federais como estruturas de recém-criação e os seus NAPNEs, que geram impactos de grande relevância para a sociedade brasileira, delimitamos o estudo no município de Volta Redonda, situado no interior do Estado do Rio de Janeiro, onde se localiza um dos *campi* do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Como metodologia adotamos o estudo de caso com abordagem qualitativa, baseada em pressupostos dialéticos e dialógicos, tendo como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas a professores, licenciandos e membros do NAPNE/CVR/IFRJ e registros de observação de campo.

A amostra de pessoas enquanto sujeitos da pesquisa que contou com 12 participantes, compreendeu: dois professores que em sua trajetória no magistério tiveram a oportunidade de conviver com alunos com necessidades educacionais específicas, em especial nos cursos de licenciaturas; dois licenciandos com necessidades específicas e membros do NAPNE, constituído por dez servidores formados nas Áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Ciências Sociais, Física, Arte, Educação Física e Administração, dos quais oito foram entrevistados, entre professores e técnicos administrativos em educação (TAEs)⁵.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

Esta Introdução, na qual apresentamos nossa trajetória pessoal, especialmente nas dimensões acadêmica e profissional, contextualizada com a escolha do tema em articulação com a linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas do PPGEduc/UFRRJ.

O desenvolvimento do texto foi estruturado em três partes, contemplando seis capítulos, sendo que a primeira parte contempla dois capítulos, a segunda parte se constitui com o terceiro capítulo e a terceira e última parte com o quarto, o quinto e o sexto capítulos.

Na Parte I, com o Capítulo 1 contextualizamos historicamente os Institutos Federais (IFs), bem como discutimos a verticalidade do ensino nos Institutos Federais que contempla em um mesmo espaço físico desde o ensino médio até a pós-graduação, sendo realizado por um mesmo grupo de professores, um ponto que os distingue de forma ímpar em relação às Universidades.

⁵ Neste estudo, utilizamos TAEs para identificar a carreira de Técnicos Administrativos em Educação. Este esclarecimento é importante para que não se confunda com o cargo Técnico em Assuntos Educacionais, comumente, identificado com a mesma sigla. Assim, quando nos referirmos ao cargo, para que fique claro, registraremos o nome por extenso.

Para a construção deste capítulo referenciamos pesquisadores que têm se dedicado a estudos sobre a educação profissional no Brasil, tais como Otranto, Frigotto (2007a, 2007b), (2010), Nosella (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), dentre outros. Também buscamos embasamento, dentre outros autores, em Fichtner *et al* (2012), Marx e Engels (1848), Marx (1866) para discutir trabalho e educação e em Shön (1992), para auxiliar a pensar o professor em reflexão-ação.

No Capítulo 2 analisamos o atual cenário da política pública educacional brasileira na perspectiva inclusiva, contextualizado pela trajetória histórica da Educação Especial no país, um panorama de implementação dessa proposta no IFRJ e refletimos sobre os desafios que se apresentam, tendo como base estudos anteriores de Carlou (2014), Glat e Pletsch (2012; 2013), Glat e Blanco (2009), Glat e Nogueira (2003), Pletsch e Braun (2013), Bueno (1999), CONCEFET (2007), Corrêa (2006), Pereira (2009), Smolka e Laplane (2005), Souza (2013), entre outros autores, assim como a legislação pertinente à área, dados e informações disponibilizados pelo MEC e pelo IFRJ.

Na Parte II, que conta com o Capítulo 3, apresentamos os caminhos metodológicos, os procedimentos escolhidos para coleta e análise dos dados, o cenário de pesquisa, contextualizado quanto à sua localidade e vocação, assim como a caracterização dos participantes da pesquisa. Para a discussão em foco foram referenciados autores como Vygotsky⁶ (1991) *apud* Fichtner *et al* (Orgs, 2012), Bardin (2012), Fichtner *et al* (2012), Ponzio (2012), Bogdan e Biklen (1994), Silva e Menezes (2005), Minayo *et al* (1994), Ludke e André (1986), Manzini (1991, 2003, 2008), Pletsch (2005), Glat e Pletsch (2010), entre outros.

A Parte III se constitui nos três últimos capítulos, nos quais analisamos os dados coletados ao longo da pesquisa de campo, tanto em relação aos registros da observação participante quanto em relação às entrevistas, traçamos perfis dos grupos das pessoas que participaram enquanto sujeitos da pesquisa; refletimos sobre o papel do NAPNE; apresentamos as concepções construídas pelos participantes da pesquisa acerca da inclusão, enquanto política pública em sua articulação teoria e prática e em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas incluídas em classes comuns, em especial os licenciandos.

Buscamos na literatura especializada, principalmente em pesquisadores que se

⁶ Neste texto o leitor encontrará duas formas de se grafar o nome do autor, “Vygotsky” e “Vigotski”. Adotamos a primeira forma em nossa escrita, mas nas citações, preservamos a grafia fiel ao original. Ambas as formas aparecem nas fontes consultadas.

debruçam, especialmente, sobre Educação Especial e Inclusiva e Educação Profissional, para o embasamento necessário para articular as discussões e análise dos dados coletados.

O Capítulo 4 foi fundamentado em Carlou (2014), Ponzio (2012), Brau e Marin (2012), entre outros. O Capítulo 5 foi referenciado em Cruz e Glat (2014), Glat e Pletsch (2011), Pletsch (2011), Carlou (2014), Leite (2005), Moreira, Bolsanello e Seger (2011) Castro (2011), Lobato (2009). Mendonça, Silva e Miller (2012), Lima e Rodrigues (2007) e outros. Finalmente, no Capítulo 6, dialogamos com Otranto (2012, 2011), Costa e Pascual (2012) e Leite (2005).

Com os elementos pós-textuais, informamos as Referências Bibliográficas que embasaram a pesquisa, nos Apêndices apresentamos alguns dados complementares e registros de imagens sobre a acessibilidade do *campus* e no Anexo, a estrutura organizacional do *Campus Volta Redonda* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

PARTE I

ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS QUE PERMEIAM A PESQUISA

CAPÍTULO 1

MAIS DE CEM ANOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo objetiva contextualizar historicamente os Institutos Federais (IFs), bem como discutir a verticalidade do ensino nos Institutos Federais. Para atender tal intento, fazemos, inicialmente, um retrospecto da história das instituições de educação profissional no Brasil, para, então, aprofundarmos as especificidades do ensino nos IFs, especialmente no que tange ao que se denomina sua verticalidade, termo que será oportunamente discutido.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Contudo, a trajetória histórica das instituições de Educação Profissional teve seu início há mais de cem anos, em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto n.º 7.566, com o qual Nilo Peçanha, o então Presidente da República instituiu em cada uma das capitais uma Escola de Aprendizes Artífices, de ensino profissional primário gratuito.

A leitura do Decreto possibilita perceber que o foco era a profissionalização voltada para as pessoas de menor poder aquisitivo. Também fica evidente a preocupação com problemas de ordem socioeconômica evidenciada pela correlação entre pobreza e criminalidade:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite as classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torne necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909, *sic*, grafia da época)⁷.

Se por um lado é flagrante o intento de uma educação voltada para o trabalho, em especial para as classes em desvantagem social, por outro lado não se verifica qualquer preocupação com o ensino propedêutico⁸. Aos “desfavorecidos da fortuna” basta um ofício,

⁷ Grafia da época. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/decretode-criacao-da-escola-de-aprendizes-artifices/decreto1909.pdf/view>>. Acesso em: 22 abr 2011.

⁸ Ensino que serve de introdução e que se prepara alguém para receber, mais tarde, ensino de nível mais alto. Conjunto de estudos que, como estágio preparatório, antecede os cursos superiores. (DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro. Edição Antares: Nobel, 1986, 175p.). Disponível

que livre o Estado de problemas relacionados à saúde pública e à criminalidade, decorrentes do aumento demográfico na área urbana. Não se revela qualquer intenção em promover acesso a níveis superiores de ensino ou mesmo de atender jovens e adultos:

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias ao Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais⁹ (BRASIL, 1909, *sic*, grafia da época).

A dicotomia de uma educação marcada pela distância entre a elite e a classe proletária se revela na dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional, sob a égide de uma legislação que distancia o trabalho manual do trabalho intelectual. Trata-se de uma (re)produção do vivenciado em uma sociedade classista, na qual aos “providos de fortuna” é reconhecida a intelectualidade e aos “desvalidos da sorte” o trabalho braçal, entendido como inferior e que dispensa o pensar.

Desta forma, naturaliza-se o entendimento de que a intelectualidade é prerrogativa da elite, e assim, naturalmente, a ela estariam reservadas as profissões de maior *status* e destinados os cargos de maior remuneração, e aos mais vulneráveis socialmente, os pobres (ou melhor, explorados), intelectualmente desfavorecidos, ignorantes, restava o trabalho manual, tido como inferior, primitivo, bruto (ou seria brutalizado? Escravizado?!) para, meramente, salvaguardar sua subsistência.

Assim, longe dos vícios e dos crimes, considerados características exclusivamente associadas à pobreza, a elite estaria protegida dos problemas que clamavam nas ruas que se tornavam a cada dia mais populosas e o Estado se livraria desses “incômodos”.

Pela aproximação entre cristãos progressistas e marxistas, era possível ver como “libertação” e “oprimido” traziam a forte carga que derivava dos conceitos de “pobre” e de “explorado”. O primeiro remetia a um referencial bíblico-cristão fundamental e o segundo expressava a condição do trabalhador no sistema capitalista desvendado pelo marxismo. Os dois, cada um a seu modo, contribuíam na construção da proposta de “libertação” tanto com suas aspirações redentoras como por seu ímpeto revolucionário (FICHTNER *et al*, 2012, p. 31).

em:<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175ete2=36876ete3=36878ete4=36688ete5=36903>. Acesso em: 22 abr 2011.

⁹ *Idem* à nota 4.

Ora, trata-se de um Decreto de 1909 e ainda hoje essa reflexão causa a sensação de contemporaneidade. Uma visão colonialista de educação que se perpetua ao longo da história. Um ideal de educação dominante que reflete os interesses de uma classe dominante, como Marx e Engels (1848) auxiliam a compreender: “Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante” (p. 12).

É neste sentido, por assim dizer marxista, que compreendemos a questão da pobreza e rechaçamos a coisificação do ser humano, a culpabilização da vítima e mais, o processo de vitimização, no qual não se reconhece o proletário como sujeito ativo no processo de transformação social.

Acreditamos que, mesmo em se tratando de uma reciprocidade assimétrica, em que o trabalho determina mais a educação do que vice-versa, ambos se orientam mutuamente de maneira que, por vezes, a formação profissional aponta um modelo formativo aquém ou além das necessidades qualitativas e quantitativas dos processos produtivos vigentes na indústria e decorre das políticas públicas (econômicas e educacionais) em seu conjunto. Ou seja, partimos do pressuposto de que há nas relações entre trabalho e educação, no Brasil, determinações dinâmicas e recíprocas que, conforme o momento histórico, se mostram por vezes sincrônicas, mas, na maioria das vezes, anacrônicas ou, no mínimo, defasadas, nas quais os modelos e os ciclos formativos e os modelos e os ciclos produtivos, embora se influenciem mutuamente, poucas vezes coincidem seja qualitativamente seja quantitativamente. Em outras palavras, há um deslizamento entre essas esferas, a da educação e a do trabalho, que, embora se toquem e interajam, não perdem as suas especificidades nem as suas inércias institucionais e identitárias, o que ocorre, em nível nacional, no desenvolvimento histórico da educação profissional e no seu eixo orientador, a industrialização (FICHTNER *et al.*, 2012, p. 128-129).

Importante pontuar que compreendemos o método de Marx, fundamentado em Nosella (2007), como um processo contínuo de investigação, aberto aos desdobramentos históricos influenciados por reveses econômicos, lutas e vontades ou mesmo fortuna/sorte. Neste sentido, a compreensão da história pode ser mediada pelo “método dialético marxista, que aponta para um horizonte de valores humanos que, nesta sociedade, existem apenas potencialmente, a saber, a liberdade, a igualdade e a justiça social entre os homens” (p. 138).

Embora os escritos de Karl Marx não tenham sido sistematizados para tratar a questão pedagógica, a correlação trabalho e educação permeiam sua obra. Aqui defendemos o trabalho como um princípio educativo, no sentido em que a partir da industrialização, passa a ser compreendido como fundamento da educação, ampliando a relação entre sobrevivência e

formação de valores, hábitos, gostos, habilidades e competências, conforme Nosella (2007, p. 138).

No texto intitulado “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores”, de agosto de 1866, Karl Marx, afirma que nem pais nem patrões poderiam ser autorizados a usar o trabalho juvenil sem que este esteja combinado com educação e esclarece o que entende por educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todo o processo de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1866, p. 5).

Nesta ótica, a defesa por uma educação tecnológica, “omnilateral”¹⁰, capaz de ascender a classe operária é, sobretudo, a compreensão do trabalho como princípio educativo capaz de transformar a sociedade.

Abrindo um parênteses quanto à adoção da terminologia “tecnológica” em lugar da “politécnica”, adotou-se para o desenvolvimento do presente trabalho o termo “tecnológica”, fundamentado em Nosella (2007, p. 137) que critica o termo “politecnicia” para além de apenas uma questão semântica, por considerar que a “linguagem (e até mesmo a gramática) é uma expressão histórica que nasce do processo cotidiano de comunicação com toda a sociedade, e por isso revela intencionalidades e interesses práticos, políticos ou ideológicos”.

Nosella (2007) coloca que o termo “politécnica” inclusive é adotado por autores de referência que se debruçam nos estudos da educação profissional no Brasil e cita Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto, mas argumenta a importância de que a linguagem precisa acompanhar as mudanças do tempo e da história e apresenta razões de natureza semântica, histórica e política para justificar a opção pelo termo.

Quanto às razões de natureza semântica, Nosella (2007) pontua que não questiona os conceitos, com os quais concorda em boa parte, mas quanto ao uso das expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” como sinônimas, enquanto que o significado que cada

¹⁰ Termo compreendido, a partir de uma ótica marxista, pela ruptura com a visão do homem limitado de uma sociedade capitalista e pela superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, possibilitando ao sujeito a ampliação de suas potencialidades e plenitude humana, compreende o ser humano em sua universalidade, tendo como base a liberdade, a consciência, a autonomia e a sua emancipação. Neste sentido, uma educação omnilateral visa proporcionar ferramentas para o pensar e o agir que supere o domínio do capital e desenvolva o ser humano de forma integral, sujeito de direitos e deveres, sujeito de sua história (NEVES, 2009; LOURENÇO, 2012).

palavra assume é distinto. Destaca que a politecnia traria o sentido de uma instrução pluriprofissional e adaptável a diversas profissões, o que representaria o interesse e a proposta da burguesia, conforme criticado por Marx, cuja preferência, o autor afirma, não era pela expressão “ensino politécnico”.

Em relação às razões de natureza histórica, o autor se pauta de que no texto original de Marx, *The General Council of the First Internacional, 1868-70, Minutes, Moscou, Progress Publishers, s.d. (1864?)* em língua inglesa, o termo *technological* foi equivocadamente traduzido para o alemão como *polytechnisch*, o que levou Manacorda em 1991 pedir desculpas aos leitores em nota n. 25 da p. 41 do livro “Marx e a pedagogia moderna”, pela tradução errônea de 1966 (NOSELLA, 2007, p. 144).

Nosella (2007) ainda cita Manacorda:

[...] o “politecnismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa (MANACORDA, 1991, p. 32 *apud* NOSELLA, 2007, p. 145).

Entre outros apontamentos, o autor passa às razões de natureza política, mas destaca:

A principal refere-se ao sentido que o senso comum letrado atribui a esse termo [...]. Na luta político-ideológica pela hegemonia as propostas devem ser apresentadas numa linguagem moderna e acessível basicamente a todos. Nem todo mundo é obrigado a realizar estudos de caráter histórico-filológicos para entender o termo politecnia. Os bons dicionários são suficientes para os nossos interlocutores entenderem o que estamos dizendo. A não ser que consideremos a luta política um exercício de comunicação entre um restrito grupo de pesquisadores.

Existe uma segunda razão que eu chamaria de política científica. [...] uma palavra não apropriada não prejudica somente certa harmonia entre palavra e conceito, mas interfere também nos conceitos, forçando nossa mente a fixar-se e priorizar o conceito que lhe é próprio. [...] Assim, nos anos de 1990, o termo politecnia operou semanticamente como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista. Pouco a pouco, nós, educadores marxistas, aceitamos tornar-nos especialistas do ensino médio profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade do ensino (NOSELLA, 2007, p. 147).

A crítica de Nosella (2007) quanto a essa priorização pode ser observada no seguinte trecho: “[...] a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da **educação básica**, como a mantém diferenciada e dual”

(FRIGOTTO, 2007a, p. 1138, grifo nosso). Entretanto, vale apontar que Frigotto em textos posteriores utiliza ambas terminologias, como exemplificamos a seguir:

[...] não basta o convencimento da classe trabalhadora da justeza e da necessidade da luta contra o projeto do capital. É preciso, como assinala Gramsci, a elevação moral e intelectual das massas. Por isso a agenda da luta da esquerda, independentemente de onde atue, tem que 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 os 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 das novas bases científico-técnicas que lhe são inerentes. (FRIGOTTO, 2007b, p. 277-278, grifo nosso)

Não se trata de desconsiderar o entendimento de Frigotto (2007b), muito pelo contrário, trata-se de ampliá-lo, para além da educação básica e nesta perspectiva é que os estudos de Nosella (2007) apresentam afinidade com a presente pesquisa, focada no ensino superior.

Os Institutos Federais (IFs), foco de estudo do presente trabalho, são estruturas que compreendem não só a educação básica com o ensino médio profissional, como formação inicial e continuada e alcançam também os níveis superiores de ensino, até cursos de pós-graduação *stricto sensu*, questão que será tratada de forma mais detalhada ainda neste capítulo.

1.1. Contextualizando a criação dos Institutos Federais

Originária em sua maioria pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que se poderia dizer de recente criação, “carrega em sua bagagem” o *know how* de um centenário de história de instituições de educação profissional pelo país afora, uma trajetória marcada por lutas e transformações ao longo do tempo.

Pacheco e Silva (2009) informam essas transformações: de Escolas de Aprendizes e Artífices para os Liceus em 1937, para escolas industriais e técnicas em 1942, escolas técnicas federais em 1959, período em que simultaneamente se constituiu uma rede de Escolas Agrotécnicas Federais. Em 1978, três das Escolas Técnicas Federais foram transformadas,

com equiparação a Centros Universitários, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs): Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

Os IFs, criados em 2008, no mesmo documento legal que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹¹, são originados a partir da agregação e transformação das seguintes instituições federais de educação profissional: todas as 36 Escolas Agrotécnicas Federais, 31 CEFETs dos 33 existentes à época, oito Escolas Vinculadas às Universidades das 32, então, existentes e uma Escola Técnica Federal, e, portanto, precisam ser considerados a partir da história dessas estruturas, contextualizada pelos caminhos e descaminhos da Educação Profissional no Brasil (OTRANTO, 2011).

Segundo Pacheco e Silva (2009) a transformação de várias Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFETs formou a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica instituído em 1994. Porém, no período de 1998 a 2004 houve a proibição de construção de novas escolas federais, além de diversos atos normativos que impulsionaram o oferecimento de cursos superiores e a dissociação do ensino técnico e do ensino médio.

Tal proibição foi dada pela Lei nº 9.649, promulgada em 27 de maio de 1998 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso em seu art. 47 que alterou o art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passando a vigorar o seguinte parágrafo:

§ 5o A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Logo, a União foi proibida de criar novas escolas técnicas federais de forma independente, sendo possível somente mediante parceria. O ensino técnico ficou sob a responsabilidade dos estados e da iniciativa privada, tornando o ensino médio regular a referência para as instituições federais de educação profissional e tecnológica, que deslocadas da sua proposta de profissionalização, passaram por intensos debates e se viram na luta pela sua própria sobrevivência.

Somente após 7 anos, tal situação foi revertida e houve abertura para que a União tivesse autonomia para criar novas escolas técnicas federais, com a nova redação dada pela

¹¹ A Lei nº 11.892 que instituiu a rede e criou os Institutos Federais é de 29 de dezembro de 2008 e foi publicada no DOU de 30 de dezembro de 2008, de forma que o efetivo funcionamento com essa nova institucionalidade se deu somente a partir do ano de 2009.

Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, promulgada pelo Presidente, à época, Luiz Inácio Lula da Silva:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **ocorrerá, preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação dos IFs e contando também com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais¹².

Cabe ressaltar que os CEFETs do Paraná, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e da Bahia alimentavam a esperança de se tornarem Universidades Tecnológicas, porém a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005 contemplou somente o Paraná, frustrando os demais, como Otranto (2010) esclarece. De acordo com a autora, tratava-se de um pleito que datava de 1998, mas que passou por um longo processo desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e que foi assumido como promessa de campanha e concretizado no governo Luiz Inácio Lula da Silva.

A instituição da nova formatação da rede (Lei 11.892/08, art. 1º), coloca em seu inciso primeiro os IFETs e, para simplificar, chama-os de Institutos Federais. Em segundo lugar, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que foi mantida como universidade em virtude de sua transformação ter sido feita por esse mesmo governo, em seu primeiro mandato, a partir de promessa de campanha política.

A Exposição de Motivos do Ministro da Educação ao remeter ao Congresso Nacional a proposta de transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) data de 21 de setembro de 2004, apesar de a Instituição ter pleiteado essa transformação desde 1998. A Lei que oficializou o processo – Lei nº 11.184 – data de 07 de outubro de 2005. Recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – financiados pelo BID muito contribuíram para transformar o sonho em realidade, com valores que chegaram a ordem dos 500 milhões de dólares, entre os anos de 1997 e 2003 (Lima Filho, 2006). Isso demonstra que foi um longo processo, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, mas assumido como promessa de campanha e concretizado no governo Lula da Silva. Por esse motivo, a UTFPR tinha que ser mantida, mas era necessário conter o ímpeto das outras instituições, daí o impedimento aos CEFET-RJ e CEFET-MG, que passaram a compor o inciso III do art. 1º da

¹² Somente em 2012, o Colégio Pedro II passou a integrar a Rede, incluído pela Lei nº 12.677 de 25 de junho do mesmo ano.

lei em análise. Já o inciso IV refere-se às escolas técnicas vinculadas às universidades federais que decidiram não se transformar em IFETs, agora em número de 24 (OTRANTO, 2010).

Segundo Otranto (2011, p. 7), os “CEFETs, quando a reforma começou a ser delineada, tinham como principal objetivo alcançar o *status* de Universidade Tecnológica, a exemplo do acontecido com o CEFET Paraná, em 2005”. A contraposição do governo a esse movimento, com a indicação de criação dos Institutos Federais, consubstanciado pelo Decreto 6.095, provocou uma reação inicial. Contudo, declinaram da proposta governamental o CEFET-RJ e o CEFET-MG, resistindo à adesão até a presente data, em função de suas lutas pela transformação em Universidades Tecnológicas, conforme Otranto (2010) esclarece:

Os CEFET-MG e CEFET-RJ, continuam tentando a transformação em Universidade Tecnológica e, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET. Alegam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná, em 1978, e que apresentam os requisitos básicos necessários para a transformação em universidade, uma vez que oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado (mestrado e doutorado), desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico. Foram, no entanto, os únicos que declinaram da proposta governamental (p. 96).

Todos os demais CEFETs aderiram à transformação por terem considerado a proposta governamental como uma possibilidade de crescimento e reconhecimento, além de serem vistas como as instituições de maior importância nos novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFETs (primeira sigla utilizada), alçando o *status* de Reitorias, especialmente porque muitos CEFETs à época não contavam com as condições de instituições de educação superior com as inovações trazidas pelos Decretos 5.224 e 5.225, ambos de 1º de outubro de 2004.

Mas, por que o MEC não possibilitou ao CEFET-RJ e ao CEFET-MG a transformação em Universidades Tecnológicas? Para responder a esta questão, Otranto (2010) se pauta na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, em especial quanto à flexibilidade e integração ao sistema produtivo dos cursos superiores nas áreas técnicas, representando um custo inferior aos cursos universitários tradicionais. A autora coloca:

No Brasil, a abertura de cursos de tecnologia pavimentou o caminho da transformação das instituições de ensino técnico e médio em instituições de educação superior, possibilitando a diversificação da educação superior, principalmente a pública federal. As instituições federais de educação

superior, agora, não são, exclusivamente, as universidades de pesquisa, mas contam com outros modelos que oferecem, prioritariamente, a formação profissional, através de cursos tecnológicos (OTRANTO, 2010, p. 103).

Logo, a autora responde à questão apontada quanto à razão da falta de incentivo e mesmo o impedimento imposto pelo MEC para o atendimento aos anseios dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais a partir da consideração de que a transformação de CEFETs em Universidades Tecnológicas seria uma proposta similar a das universidades federais e também por não serem uma prioridade na política vigente de educação profissional técnica e tecnológica.

Otranto (2010) alerta que a estrutura dos IFETs prevê a otimização de custos e o controle que possibilita fiscalização, direcionamento e subordinação da educação aos interesses e à lógica do mercado. Dentre os objetivos dos IFs, previstos na Lei nº 11.892/2008, está o estímulo e o apoio a “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” e dentre suas finalidades e características, a legislação coloca a formação e qualificação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

Uma estrutura em rede poderia prover condições de unir os diversos atores sociais para a formação de uma rede de apoio e possibilitar acesso à tecnologia, educação, cidadania e profissionalização e a ênfase dada ao desenvolvimento socioeconômico conduz a pensar na possibilidade de redução das desigualdades sociais impostas pela falta de oportunidades. Contudo, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as políticas públicas em educação profissional do Governo Lula tiveram um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as opções e omissões no exercício do poder, marcado por intensos conflitos e contradições, essa posição é corroborada por Otranto (2010), com o alerta pontuado anteriormente.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) questionam se as bases do projeto de desenvolvimento econômico e social brasileiro não estariam promovendo uma redução dos trabalhadores aos fatores de produção, acomodando à lógica da divisão internacional do trabalho, ao invés de superá-la e, portanto, tornando sua formação meramente “um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital” (p. 1105).

Relembram os autores que o MEC, no início do Governo Lula, anunciou a reconstrução como política pública da educação profissional, como fica claro no trecho a seguir:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

Sob esse aspecto destacam que uma das mais relevantes correções foi a revogação do Decreto nº 2.208/97, restabelecendo a integração dos ensinos médio e técnico, em consonância ao disposto no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN. Contudo, os autores tecem críticas às políticas de educação profissional do Governo Lula associadas a programas focais, tutelados pelo empresariado e sem integração com outros programas de inserção profissional e melhoria de rendas das famílias. Eles argumentam que o Brasil estaria se rendendo à economia internacional globalizada em detrimento ao projeto nacional democrático popular de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda.

Pacheco (2010)¹³ defende os IFs como uma rede que interage e compartilha, desenvolvendo a cidadania, a partir de uma postura dialógica e na busca de garantir o acesso à informação e sintetiza que sua principal função é “a intervenção na realidade, na perspectiva e de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional” (p. 18).

Para Silva (2009, p. 16) o termo rede utilizado no texto da lei de criação dos IFs compreende “não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento”.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma

¹³ Cabe pontuar que o referido autor já foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esteve por longo período à frente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e foi um dos idealizadores da Reforma da Educação Profissional, de forma que seu posicionamento não se afasta do discurso oficial e, portanto, precisa ser considerado com a clareza da impossibilidade de uma pretensa neutralidade.

profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (SILVA, 2009, p.16).

Conforme apreendido em Ribeiro (2009, p. 8), os movimentos sociais se caracterizam pela associação de pessoas para a conquista de sua inserção social e pelas lutas sociais como força para o reconhecimento sociopolítico e econômico destas organizações e como forma de valorização da sua expressão cultural. Neste sentido, os movimentos sociais expressam a luta da classe proletária por um reposicionamento no panorama social.

Ainda que a expansão e a interiorização¹⁴ da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a inauguração de novos *campi* se apresentem como possibilidade de inclusão social, importa indagar se, de fato, oportunizam uma ruptura da ordem instituída, promovendo as camadas populares mais carentes de oportunidades através de uma educação integral.

Para aprofundar esta reflexão, apresentamos a crítica de Arruda (2011) ainda na época do Governo Lula:

O que os reformadores se recusaram a enfrentar, e o governo Lula parece acompanhá-los, é que a crise não é exclusiva do campo da educação, muito menos do ensino médio técnico, mas sim dos fundamentos da própria sociedade brasileira.

Como um país campeão em desigualdade social pode supor que seu sistema de ensino não espelhe essa fratura social?

A recusa em (re)pensar o sistema de ensino público brasileiro para além dos limites estreitos da produção não se deve a nenhuma estratégia perversa de negar às classes populares uma educação consistente, mas a uma visão de mundo que não contempla outras alternativas para os pobres que não uma formação estrita para o trabalho.

Nesse sentido, quando figuras expressivas do empresariado nacional vão à mídia e se integram a projetos em defesa de uma educação pública de qualidade, elas na realidade estão defendendo não só sua visão de mundo, como também sua solução para a pobreza do país: educação – a panacéia dos problemas socioeconômicos brasileiros (p. 136).

Nesta mesma linha, Costa (2011) faz a seguinte consideração:

¹⁴ De acordo com Costa (2011), o processo de expansão “sinaliza para uma expansão da oferta de educação profissional claramente comprometida com um novo padrão de distribuição territorial, que tem nas cidades médias, e não apenas nos centros metropolitanos, os novos pontos de referência das regiões não-metropolitanas. Contudo, mesmo compreendendo a interiorização como movimento central desse processo, outros vieses referentes à diversificação estão claramente aí vinculados” (p. 80).

As desigualdades societárias, especialmente aquelas vinculadas à divisão entre trabalho simples e trabalho complexo, na qual as diferenças entre classes sociais possuem lugar estratégico, se espalham por todos os setores da vida social e não seria a educação uma exceção. A escola, mais do que instituição reprodutora do nosso modelo social, também o produz tendo em vista as relações traçadas dentro dela. Todas as desigualdades percebidas entre ensino propedêutico e profissional não são privilégios dessa modalidade, mas estão presentes em toda educação nacional (p.51).

Pensar a necessidade de ações afirmativas que possibilitem acesso, permanência e conclusão com êxito é naturalmente pensar que a exclusão é uma realidade nos ambientes escolar e laboral. Historicamente, grupos de pessoas em desvantagem social têm sido excluídos do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e voltada para processos formativos profissionais e, portanto, sem a possibilidade de uma formação profissional e integral, marginalizados do processo produtivo, subtraídos do mundo do trabalho.

A equiparação dos Institutos Federais às Universidades Federais quanto à regulação, avaliação e supervisão da educação superior, conforme a Lei de criação dos Institutos Federais representa uma mudança de paradigma, uma vez que reposiciona a Rede no panorama nacional.

A criação dos IFs, em grande parte foi realizada pela agregação de duas ou mais unidades educacionais, que pesquisas de Otranto (2010, p. 100) revelaram que “fundir em um mesmo *campus* várias escolas com tradições e estruturas diferentes também não agradava aos docentes de 81% das escolas pesquisadas” e após a integração muitos docentes não aceitaram a mudança de vínculo institucional, contrapondo à visão de Pacheco (2010) que defende ter se tratado de uma adesão democrática.

A autora pondera que sendo o Instituto Federal não somente um novo modelo institucional, mas a “expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” que está “produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental”, é preciso acompanhar de perto as mudanças. Também aponta a importância de novos estudos que tentem responder a questões como as relacionadas à identidade construída ao longo dos anos por cada instituição e à concepção desta nova estrutura institucional, bem como a questões associadas à convivência e à autonomia dos *campi* e do próprio Instituto Federal (OTRANTO, 2010).

Neste sentido, faz-se necessária uma análise sobre os rumos que estão sendo traçados e se o alcance dessas políticas públicas tem sido efetivo no atendimento às demandas locais, considerada a territorialidade observada na constituição dos IFs e, conseqüentemente, às ações voltadas às peculiaridades da comunidade na qual cada *campus* está inserida.

Importante observar a necessidade da estruturação interna destas novas instituições para a consolidação do seu projeto social no enfrentamento das iniquidades sociais e territoriais a partir da democratização da educação (tecnológica) pública, universal, gratuita, laica, de qualidade (teórica, técnica, política e social) e sobretudo, humanizada que promova a emancipação da classe trabalhadora e conseqüentemente a redução de problemas socioeconômicos, advindos da falta de oportunidades.

1.2. A verticalidade do ensino nos Institutos Federais: os desafios para a prática educativa e para a construção de uma identidade institucional

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A verticalidade do ensino nos IFs é compreendida como a peculiaridade de uma mesma instituição educacional oferecer diversos níveis e modalidades de educação, em um mesmo espaço físico, sendo realizado por um mesmo grupo de professores que transitam pelos diversos níveis e modalidades de ensino, atuando na educação superior, básica e profissional, em cursos de formação profissional inicial e continuada até cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Congrega, portanto, ampla diversidade de públicos.

O mesmo professor que em um momento está ministrando aulas no ensino médio profissionalizante, no momento seguinte pode estar em uma sala de aula da graduação e em outro momento na pós-graduação, bem como realizando pesquisas. Essa natureza verticalizada também permite que o aluno construa todo seu percurso formativo em uma mesma instituição.

Neste sentido, a proposta de uma formação de professores de cunho reflexivo, parece favorecida pela possibilidade do diálogo, da articulação e da flexibilidade de itinerários formativos em uma perspectiva inter e transdisciplinar, em função de os professores terem esta possibilidade de transitar entre níveis em um ambiente, a princípio, natural, caracteristicamente diverso que favoreceria uma *práxis* educativa.

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o

problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SHÖN, 1992, p. 83).

Refletir-na-ação, como compreendido em Shön (1992) minimiza a possibilidade de limitação à simples absorção intelectual de teorias e potencializa a conversão em experiência e, deste ciclo, em produção de conhecimentos, que os professores podem compartilhar com os futuros professores, os licenciandos, os desafios e as possibilidades do cotidiano de sua *práxis* educativa, proporcionando uma visão ampliada do mundo do trabalho e da relação da educação com a sociedade.

Conforme o art. 6º da Lei 11.892/2008, a verticalização é uma das finalidades e características dos Institutos Federais:

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Nota-se que a questão ao tratar de otimização, está implícita a preocupação em relação à economicidade, um dos princípios constitucionais da Administração Pública. (BRASIL, 1988, art. 70, *caput*).

No entanto, o Estado precisa garantir, a partir de planejamento e investimentos, que a expansão da rede não se pautar na precarização dos recursos físicos e na sobrecarga de trabalho dos servidores tanto da carreira de técnico administrativo quanto da carreira de professor, em função do atendimento simultâneo dos níveis técnico, de graduação e pós-graduação, bem como de formação inicial e continuada e educação de jovens e adultos.

Otranto (2010) coloca a importância de todos os envolvidos na educação profissional na fiscalização, observação e ação, citando Neves (2005, p.95), para quem o Estado estaria buscando a conformação cognitiva e comportamental do brasileiro, através de um pacto social.

Em outras palavras, a partir de uma submissão consentida à hegemonia burguesa, por intermédio de uma reeducação técnico-ético-política, conforme a seguir:

É um exemplo do ‘pacto nacional’ e da ‘submissão consentida’, no campo da educação profissional. Pode constituir-se em importante ferramenta de idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de

democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2005). Por outro lado, como afirma o MEC/SETEC e alguns diretores das escolas envolvidas, pode ser uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil. O caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, e dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais (OTRANTO, 2010, p. 106-107).

O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET) à época da proposta de criação dos Institutos Federais, com referência principal ao Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, se pronunciou no documento intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” de 23 de agosto de 2007 de que a Educação Profissional e Tecnológica como “potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade” poderia ser melhor traduzida com a nova construção institucional.

No que se refere à verticalização do ensino e acesso ao ensino superior, o documento ressalta os resultados de destaque obtidos pelos egressos de suas instituições, demonstrando que se trata de um modelo de qualidade educacional aprovado no país, defende a otimização da infraestrutura que comporta instalações de salas de aulas, laboratórios, equipamentos, salas especiais, dentre outros ambientes de apoio didático-administrativo, além dos recursos de pessoal técnico-administrativo e de docentes, destacando a possibilidade de associação entre teoria e prática.

Compreende ainda que a criação dos IFETs representa um “referendo do Governo no sentido de colocar com maior destaque a educação tecnológica no seio da sociedade como instrumento vigoroso no trabalho na construção, resgate de cidadania e transformação social” (CONCEFET, 2007, p. 18).

No entanto, essa singularidade dos IFs, dada pela verticalização do ensino, é abordada por Otranto (2011) de forma crítica e cautelosa:

Para serem equivalentes às Universidades, os IFs têm que oferecer ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que maioria das universidades oferece, além do ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos. São muitas as atribuições para uma só instituição. Só o tempo poderá nos informar se ela conseguirá atuar em tantas frentes, com a qualidade esperada. Como têm tradição no ensino médio e técnico, espera-se que a qualidade já comprovada nesse campo se mantenha. No entanto, a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior, mas que também recebem turmas dos ensinos

médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que lei denomina de *verticalização*. Por outro lado, os professores mais antigos e com experiência razoável na educação técnica também estão sendo recrutados para lecionar no ensino superior para suprir vagas ainda não repostas. Poderá esse fato acarretar a queda da tradicional qualidade do médio/técnico oferecido pelas antigas escolas profissionalizantes? (p. 13).

Atentamos para o fato de que apesar de se tratar de uma verticalização do ensino, esta afeta toda a instituição, não sendo exclusiva, portanto, dos professores, na medida em que todos os setores e conseqüentemente, todos os TAEs precisam organizar suas ações, sejam de ordem administrativa ou pedagógica, assim como adaptar sua linguagem para atender adequadamente cada público, tendo em vista que a convivência em um espaço e tempo comum congrega pessoas com idades que variam em média entre 15 anos até a terceira idade e com diferentes níveis de formação.

De acordo com Otranto (2010), os desafios que se colocam aos Institutos Federais quanto à sua prática perpassam sobretudo a questão da sua identidade institucional e algumas questões se colocam:

A primeira delas diz respeito à identidade construída, ao longo dos anos, por cada uma das instituições individualmente. Lutar pela manutenção dessa identidade pode comprometer a concepção do Instituto Federal? A segunda e terceira estão associadas à autonomia institucional: A autonomia prometida aos *campi* pode comprometer a autonomia do Instituto Federal? Como será a convivência entre elas? (OTRANTO, 2010, p. 105-106).

O CONCEFET (2007) ao tratar da questão da nova identidade ressalta a polissemia do termo instituto, que poderia significar organizações, normas, regulamentos ou rituais e que o complemento federal explicaria tão somente a natureza pública e o vínculo ao Governo Federal. Entretanto, destaca que “é na **Educação, Ciência e Tecnologia** que se revela o seu espaço de atuação e na função social a que está intrinsecamente visceralmente vinculada, que é possível compreender melhor a sua identidade” (p. 3, grifo no original).

Para a construção da identidade institucional, o documento se pauta em pontos relacionados à institucional trajetória e ao contexto histórico; ao desenvolvimento regional e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); ao acolhimento de novos públicos; à formação em novas áreas; à formação de professores, à verticalização do ensino e acesso ao ensino superior; à pesquisa, à inovação tecnológica e à democratização do conhecimento científico, à institucionalização do modelo, além de apresentar proposta de Minuta de Anteprojeto de Lei.

A manifestação do CONCEFET (2007) destaca que a autonomia se trata de uma decisão

já firmada pelas instituições como identidade, ao longo de mais de um século de trabalho, e que deste modo estaria sendo apenas reafirmada e ampliada.

Cabe ressaltar, no entanto que, por sua trajetória histórica, essas instituições possuem uma identidade com as classes menos favorecidas e com um trabalho no sentido da emancipação. É neste sentido que desenha diferentes traçados de formação, cria caminhos libertadores também para aqueles que não puderam realizar uma trajetória de formação acadêmica como seria de seu direito e se afastaram dos bancos escolares e voltam em fase adulta, com sua bagagem de vida para resgatar sua cidadania; constrói caminhos alternativos para grupos organizados que almejam, de forma empreendedora, em parceria com comunidades organizadas, resgatando o sentimento de pertencimento à sociedade; atinge comunidades antes não imaginadas quando dialoga com municípios das regiões próximas, construindo com as instâncias do poder público, possibilidades diversas no sentido do acesso ao conhecimento, à produção científica e às novas tecnologias; dialoga com o setor produtivo no sentido de atender as exigências na formação do cidadão produtivo (CONCEFET, 2007, p. 18-19).

Por oportuno, o documento faz referência ao tripé que constitui o espaço universitário: ensino-pesquisa-extensão, apoiado no comprometimento com a inovação tecnológica como forma de garantir a propriedade de suas ações, elevar o nível do trabalho na produção e na democratização do conhecimento. Por fim, ressalta:

Que da diversidade de seu público, do mosaico que constitui a diversidade da sociedade brasileira, essas instituições extraem elementos para construir seu projeto de educação profissional e tecnológica, sua identidade, pois reconhecem que congregam, em tom de esperança, vozes que lutam por um mundo mais digno e ético (CONCEFET, 2007, p. 19).

Importante observar que, neste sentido, as instituições que passaram a compor os Institutos Federais defendiam que se reconheciam, em sua função social, como representantes de grupos em desvantagem social, posicionados à margem do mundo escolar/acadêmico e do mundo do trabalho. A expressão dessa identificação institucional, na medida em que atinge diretamente a grupos excluídos, nos impulsiona a refletir como se estruturou a perspectiva inclusiva na rede federal de educação profissional enquanto política pública, o que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Neste segundo capítulo, analisamos a política pública nacional de educação inclusiva, traçando uma trajetória histórica sucinta. Também, apresentamos ao leitor um panorama de implementação dessa proposta no IFRJ, refletindo sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino superior.

A temática de inclusão para a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia se faz presente antes mesmo da criação dos Institutos Federais. O acolhimento de novos públicos é ponto destacado na Manifestação do CONCEFET. O documento coloca como um dever para a reestruturação organizativa da Educação Profissional e Tecnológica, que esta seja realizada em função do contexto histórico e regional e observa como reivindicações das comunidades locais, dos movimentos sociais e dos setores produtivos, “a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, educação de pessoas portadoras¹⁵ de deficiência, formação continuada de técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados, educação para a diversidade cultural (população do campo, indígena, quilombolas, ribeirinhos)” (CONCEFET, 2007).

Neste sentido, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia juntamente com os Institutos Federais nascem com o compromisso de promover os grupos sociais historicamente alijados do processo de desenvolvimento e modernização do país. Um compromisso que procura por meio de políticas públicas “pagar” uma dívida social, em busca da justiça e de uma educação que se efetive para todos.

Os Institutos Federais nascem no berço da atual proposta de inclusão educacional no Brasil, tendo em vista que o processo de criação dos IFs se deu na mesma época em que o MEC elaborou o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na

¹⁵ O termo “portador” não é mais utilizado atualmente, pois o indivíduo não porta uma deficiência, isto é, trata-se de uma condição e o foco deve estar voltado para a pessoa e não para a deficiência. Segundo Sasaki (2003), mundialmente, se convencionou o uso do termo “pessoas com deficiência” em todos os idiomas, sendo este termo o utilizado no texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. No Brasil, foi promulgada através do Decreto nº 6.949/2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, texto no qual o termo se faz presente (BRASIL, 2009).

Perspectiva da Educação Inclusiva”¹⁶, por meio de um Grupo de Trabalho composto pelos seguintes membros: Claudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial; Claudia Maffini Griboski, Diretora de Políticas da Educação Especial; Denise de Oliveira Alves, Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; Kátia Aparecida Marangon Barbosa, Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹⁷ do MEC; Antônio Carlos do Nascimento Osório, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Cláudio Roberto Baptista, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Denise Fleith, da Universidade de Brasília (UnB); Eduardo José Manzini, da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); Maria Amélia Almeida, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Maria Teresa Egler Mantoan, da Universidade de Campinas (UNICAMP); Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará (UFC); Ronice Muller de Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Soraia Napoleão Freitas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professores das respectivas universidades (BRASIL, 2008, p. 14-15).

Destaca-se, entretanto, que o movimento pela inclusão não é só nacional, mas internacional, amparado na luta pelos direitos humanos. Pensar a necessidade de inclusão educacional significa que o ambiente educacional/acadêmico não tem sido um espaço para todos, como preconizado na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1998).

Tal pensamento provoca a reflexão sobre o binômio inclusão-exclusão no que concerne ao acesso, à permanência, à aprendizagem e à conclusão com êxito de educandos com necessidades educacionais especiais.

O Brasil, por meio da SEESP/MEC, apresentou, então, uma política de âmbito nacional que acompanha o contexto dos avanços de conhecimento e lutas sociais na promoção de uma educação de qualidade para todos, conjugando “igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como objetivo:

¹⁶ O documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, sob a coordenação da SEESP/MEC.

¹⁷ Esta Secretaria foi extinta em 2011 e seus programas e ações atualmente estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Destacando a importância e reconhecendo a necessidade de se confrontar práticas discriminatórias que, historicamente, provocam exclusão dentro e fora da escola, e de se buscar alternativas de superação, o documento coloca a educação inclusiva no centro dos debates sociais.

Incluir implica na necessidade de mudança estrutural e cultural dos sistemas de ensino para o atendimento a todos os alunos, em especial às suas especificidades. Vejamos as palavras do documento:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008, p. 6).

As desigualdades, fora dos sistemas de ensino, se (re)produzem no contexto educacional, na medida em que a escola busca uma homogeneização, acabando por desconsiderar as diferenças quanto às características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, de seus alunos. “Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar” (BRASIL, 2008, p. 6). A partir de uma perspectiva inclusiva, o grande desafio é o de atender as especificidades de todos os alunos em um mesmo ambiente educacional.

Destacamos que frente aos objetivos definidos para os Institutos Federais, estes se constituem como uma importante rede que tem a formação de professores como uma de suas prioridades, o que possibilita inferir as possibilidades de se estruturar uma rede que forme professores reflexivos e inclusivos.

Em cada ano de exercício, 20% (vinte por cento) das vagas ofertadas pelos IFs são

destinadas a cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, visando a formação de professores para a educação básica, em especial nas áreas de ciências e de matemática e para a educação profissional, e ainda, a formação de especialistas em diferentes áreas do conhecimento através de cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e de especialização, por força do art. 7º da Lei nº 11.892/2008, da Seção III, que estabelece os objetivos dos Institutos Federais.

O artigo 8º da referida lei determina ainda que os Institutos Federais devem garantir a cada ano de exercício, o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para cursos de formação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Assim, deduz-se que os 30% (trinta por cento) das vagas restantes são destinadas a:

- Cursos superiores de tecnologia, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- Cursos de bacharelado e de engenharia, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- Cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e de especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- Cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, visando o processo de geração e inovação tecnológica, conforme descritos nas alíneas a), c), d) e e) do inciso VI, art. 7º,
- Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica, conforme inciso II do mesmo artigo. Contempla, assim, também a Educação de Jovens e Adultos em outros níveis de ensino, que não o técnico, já previsto no percentual de 20% das vagas.

Para que se possa refletir sobre a inclusão educacional, na atualidade, é importante compreender historicamente como as pessoas com necessidades especiais, notadamente as pessoas com deficiências e outras condições típicas, eram percebidas socialmente. Na próxima seção trataremos dessa reflexão.

2.1. A educação inclusiva como parte da história da Educação

Nesta seção, destacamos no percurso histórico até o que denominamos hoje, educação inclusiva, as diferentes formas de pensar a deficiência e os impactos na vida das pessoas que apresentavam uma condição física ou mental diferenciada da maioria.

O extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram de forma profunda a história de pessoas com deficiência. Na Antiguidade, na justificativa de não corromper outras crianças, de separar o “joio do trigo”, já no nascimento as crianças nascidas com deformações ou quaisquer tipos de deficiências eram asfixiadas, afogadas. Quando não mortas, eram abandonadas e posteriormente exploradas, utilizadas como pedintes para arrecadarem esmolas. Em outros lugares eram vistas como “possuídas pelo demônio” e precisavam ser purificadas (CORRÊA, 2006, p. 13).

A partir do Cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser considerada como tendo alma, filha de Deus e ser humano como outros e logo, não poderia ser exterminada, abandonada ou maltratada. Durante a Idade Média, o pensamento em relação à pessoa com deficiência era de punição pela ira de Deus. Viver à margem da sociedade, por esmolas, era sua garantia de sobrevivência. Já ao final da Idade Média e início da Era Moderna, a Inquisição Católica se incumbiu do extermínio de centenas de milhares de pessoas, como loucos, adivinhos, endemoniados, deficientes. A superstição e a intolerância marcaram o período (CORRÊA, 2006).

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”¹⁸. Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido.

Outro importante representante dessa época foi o também médico Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais (MIRANDA, 2004, p. 2).

¹⁸ Trata-se do caso, que se tornou bastante conhecido, de um menino, aparentando entre 12 e 15 anos de idade, encontrado nas florestas do sul da França, nos primeiros dias do ano de 1800, que andava como quadrúpede, não falava, não compreendia o que lhe falavam, emitia grunhidos e sons estranhos, apresentava poucas expressões faciais e embotamento afetivo. Philippe Pinel concluiu que o garoto do Aveyron teria sido abandonado por ser idiota e não haveria esperança alguma na possibilidade de educá-lo. O jovem médico Jean-Marc-Gaspard Itard, que havia sido aluno de Pinel e admirava seu Mestre, discordou por considerar que sua condição se devia ao isolamento e à privação de contato com outros seres humanos, defendendo com convicção a ideia de educá-lo e de (re)integrá-lo à sociedade (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

De fato, os médicos, especialmente, foram os primeiros a defenderem a necessidade de educar a pessoa com deficiência. Neste sentido, Glat e Fernandes (2005) explicam que a Educação Especial se constituiu enquanto campo de saber, a partir de um modelo médico ou clínico, com avaliação e identificação baseadas em exames médicos e testes psicológicos e de inteligência, com etiologia rigidamente classificada.

De acordo com Miranda (2004, p. 2), “nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais”.

A partir de 1945, no pós-guerra, milhões de civis e militares morreram e muitos foram mutilados, aumentando a quantidade de pessoas com deficiências mobilizadas na luta por direitos. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos passa a nortear a comunidade internacional.

Devido à escassez de serviços e ao descompromisso com investimentos por parte do poder público brasileiro para atender as pessoas que sempre estiveram excluídas das escolas comuns, de acordo com Jannuzzi (2004), nas décadas de 1950 a 1970, houve o aumento de instituições especializadas – majoritariamente, privadas filantrópicas – a partir de movimentos de educação popular e o Governo incentivava o trabalho voluntário.

Conta-nos, a autora, que em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão federal de política específica para esse público que passou por transformações até se tornar SEESP, atualmente extinta.

Após anos de ditadura e luta pela democracia, em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). A Carta Magna trouxe artigos pautados no respeito aos direitos humanos, contrários a todas as formas de discriminação e voltados para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e igualitária.

Pouco tempo depois, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), que explicita os direitos das crianças, inclusive as que têm deficiências físicas ou mentais, e tem como um de seus princípios levar os educadores a valorizarem essas pessoas como indivíduos e seres sociais, garantindo sua dignidade, autonomia e participação ativa na sociedade (CORRÊA, 2006).

Neste período que se desenvolve o modelo da integração, que se propunha a oferecer aos alunos com deficiência um ambiente menos restritivo possível, preparando os alunos de classes e escolas especiais para o ingresso em classes comuns, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas, de acordo com suas

necessidades, conforme esclarecem Glat e Blanco (2009).

Contudo, naquela época, a ausência de uma Política Nacional da Educação Especial, de acordo com Mazzotta (1999), propiciou a incoerência entre os textos legais e as propostas dos planos oficiais, assim como a segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas.

Para Bueno (1999), o movimento da integração se pautava no pressuposto de que o problema residia nas características das crianças, uma visão acrítica das instituições de educação e baseada em diagnósticos e avaliação contínua. Aprofundando esta questão, Glat e Pletsch (2012) se posicionam criticamente a esse respeito, conforme podemos verificar a seguir:

Quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão escolar [...] é a escola que precisa adaptar-se para atender a todos os alunos, e não esses que têm de se adaptar à escola –, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas, sim, resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre essas incluem-se metodologias de ensino inadequadas, currículos fechados, que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região em que a escola está inserida, formação desatualizada dos professores e inúmeros outros aspectos presentes no cotidiano escolar. Em outras palavras, a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem propriamente, dificuldade para aprender, mas dificuldade para aprender da forma como são ensinados! (p. 19).

Assim, aqueles que não se adaptavam às escolas comuns eram mantidos segregados e a eles era atribuída a culpa pelo próprio fracasso, muitas vezes justificado por disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas sociais que afetavam as possibilidades de aprender. Ainda que tais condições, de fato, estejam presentes, entendemos que o fracasso ou o sucesso educacional é um fenômeno multideterminado e como tal, precisa ser analisado em sua amplitude. Responsabilizar exclusivamente o próprio aluno, em função de sua condição humana, revela não só a desconsideração da complexidade dos múltiplos fatores determinantes para o insucesso escolar/acadêmico como um pensamento reducionista em relação às possibilidades do desenvolvimento humano.

“A esse fenômeno de busca de causas orgânicas e soluções terapêuticas para o fracasso na aprendizagem de um grande número de alunos denominou-se ‘medicalização’ do fracasso escolar (PATTO, 1997; WERNER, 1997; GLAT e FERNANDES, 2005)”, o qual responsabiliza o próprio aluno pelo seu insucesso (GLAT; BLANCO, 2009, p. 23).

O tema da medicalização da vida escolar é abraçado por Helena Rego Monteiro, que compreende o fenômeno da medicalização como

[...] um modo de subjetivação que aciona os processos de constituição de uma subjetividade como resultante das forças que constroem e conformam modos de existir. Medicalização adquire aqui, o sentido de força de invenção e fabricação de subjetividades medicalizadas (MONTEIRO, H.R., 2006, p. 13).

Para Monteiro, H. R. (2006), a intervenção da medicina na vida escolar, não atua de forma violenta e coercitiva nem somente como reguladora de corpos, mas como produtora de realidades, na medida em que relaciona de forma intrínseca doença e não aprendizagem. Para a autora, *a priori* existiriam distúrbios que se não tratados levariam ao fracasso escolar.

Para os casos de fracasso do escolar, se o aluno não aprende o problema é dele, que possui uma doença, a do não-aprender. Se o problema é médico, o professor julga que não há nada a ser feito e, com isso, livra-se da implicação que possui nesta relação e do compromisso de rever as estratégias que utiliza para ensinar. O aprender passa a ser visto como uma atividade natural do aluno, uma equação sem variáveis e com duas resultantes: ou se aprende ou não se aprende (MONTEIRO, H.R., 2006, p.77).

Ressaltamos que não desconsideramos a importância que os avanços das ciências médicas trazem, pois conforme Glat e Blanco (2009) ponderam:

É preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (p. 19).

Certamente, que a parceria entre as Áreas Educação e Saúde é importante, mas o que defendemos aqui é que os profissionais da educação devem se apropriar do seu papel, uma vez que laudos e diagnósticos poderão dizer sobre a condição física e/ou mental da pessoa, mas não informarão as possibilidades para sua aprendizagem e seu desenvolvimento humano. Estas sim, precisam ser o foco dos educadores, pois pertencem ao seu campo de atuação.

As instituições educacionais como detentoras do privilégio de passar para as próximas

gerações o legado de conhecimento e cultura da humanidade, podem contribuir tanto para o fracasso quanto para o sucesso do educando, dependendo da postura que assumem como mediadoras e facilitadoras, ou não, do processo de ensino-aprendizagem e devem ser, portanto, o foco de investimentos, tornando as políticas públicas para a educação inclusiva expressivas e efetivas em suas ações pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme Glat e Nogueira (2003), a formação do professor o preparou para uma concepção de normalidade, construída historicamente, que gerou dois tipos de processos de ensino-aprendizagem:

[...] Neste contexto, a prática pedagógica do professor, está impregnada pelo mito, pela concepção – hoje considerada errônea, mas por muito tempo tomada como verdade científica – de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os "normais" que frequentam a escola regular e os "excepcionais", que são clientela da Educação Especial. Em outras palavras, ou ele ensina o aluno em um processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno "normal"; ou, então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontra frente a um sintoma de doença ou desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem, algum tipo de deficiência ou doença mental e, portanto, este aluno não pertence ao seu universo de ensino (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 136).

Cabe aqui, retomar uma questão que há tempos nos afeta: “Bem, se a escola só está preparada para os alunos que aprendem, que mérito há em seu ensinar?” (MONTEIRO, A. H. C., 2011, p. 35).

Depreendemos em Perrenoud (2003), citado por Pereira (2009), que uma boa escola precisa ser capaz de ensinar o que o seu aluno não sabe e promover a aprendizagem para todos os seus alunos. Sob esta ótica, a escola pode ser responsável pelo fracasso ou sucesso dos seus alunos tanto quanto o próprio aluno, suas condições biopsicossociais, a família, a sociedade, o contexto socioeconômico, cultural, entre outros fatores multideterminantes (MONTEIRO, A. H. C., 2011, p. 35).

Conforme Smolka e Laplane (2005):

Em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura (p. 82).

Assim, em uma escola inclusiva, a partir de uma concepção que valoriza a diversidade, as intervenções buscam promover as potencialidades dos educandos e não se moldarem pelas limitações, o que não significa desconsiderar as diferenças, mas oportunizar condições para que cada um possa a partir de suas condições alcançar níveis mais elevados, em interação com os pares.

Esse entendimento é compatível com a abordagem de Vygotsky, da qual, segundo Correa (2009, p. 61) se pode depreender “que o desenvolvimento, afetado por um defeito, representaria um processo criativo, gerado pela incapacidade, que daria origem a novos processos, substituindo, equalizando e criando diferentes rotas de desenvolvimento”.

A autora chama a atenção para o alerta dado por Vygotski de que seria um erro considerar a transformação de “um defeito invariavelmente em uma habilidade”, há entre os extremos de sucesso e fracasso, “uma infinidade de pontos possíveis” (CORRÊA, 2009, p.61).

Glat e Blanco (2009) trazem importantes contribuições a esse respeito:

Necessidades educacionais especiais, portanto, são construídas socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, consequências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo. [...]

Isto não significa, certamente, negar condições orgânicas que tornem o sujeito mais propenso a encontrar dificuldades para aprender. O aspecto que queremos reforçar é que uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar. [...]

Não existem, a princípio, necessidades educacionais especiais predeterminadas, nem entre alunos com o mesmo diagnóstico clínico; ao contrário, trata-se de condições *interativas* e *relativas*. [...] Escolas que oferecem acessibilidade em suas dependências, que desenvolvem currículos flexíveis, que estão voltadas às características individuais e sociais da comunidade do entorno, observam um número muito menor de necessidades educacionais especiais em seus alunos com algum tipo de deficiência; conseqüentemente terão menos adaptações curriculares a serem construídas (p. 28-29, grifo das autoras).

Destacamos o quanto o preconceito permeou a forma de a sociedade pensar a pessoa com necessidade específica, especialmente em relação à sua capacidade de aprender, como também já apontamos em nosso estudo anterior:

Ao longo da história educacional, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais foi realizado arraigado do preconceito historicamente construído a toda diferença em relação aos demais indivíduos [...] Trata-se, portanto, não apenas de questões individualizadas, mas de representações amplamente disseminadas e que revelam o limiar entre saúde e doença, a partir não somente das necessidades educacionais do indivíduo face o quadro de seu transtorno, mas das interferências negativas que recebe do ambiente que o educa para o reconhecimento de si mesmo como capaz ou incapaz (MONTEIRO, A. H. C., 2011, p. 25-26).

A respeito da atitude preconceituosa, Menezes (2013, p. 33) informa que esta “possui três componentes: estereótipo (componente cognitivo), preconceito (afetivo) e discriminação (comportamental)”. O estereótipo estaria ligado ao conjunto de crenças que circundam a cultura de uma sociedade e que de acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999) funciona como um esquema mental, uma representação que agiliza a visão de mundo, na medida em que possibilita perceber o outro por intermédio de crenças compartilhadas sobre atributos, traços de personalidade e comportamentos atribuídos a determinadas pessoas ou grupos de pessoas. Para o autor, o estereótipo é a base cognitiva do preconceito.

Menezes (2013) pautando-se em Rodrigues *et al* (2000) esclarece que o preconceito, propriamente dito, é a parte afetiva de uma atitude e se traduz em sentimentos positivos ou negativos em relação ao objeto.

Com base em Crochík (2011), a autora ressalta que o pensar estereotipado, ainda que baseado em fatos, pode se transformar em preconceito, dimensionado pelas disposições internas do indivíduo e cita o autor: “por deturparem a realidade, ocultando aquilo que gera a desigualdade, os estereótipos servem de justificativa para a dominação. Como tal, tornam natural uma situação de opressão” (p. 27). Por fim, a autora esclarece a discriminação, neste sentido, seria o componente comportamental, manifesto ou não contra o outro e que se apresenta com formas mais ou menos explícitas, porém, sempre prejudiciais a quem as sofre e que o rompimento das barreiras atitudinais, a partir da mudança de atitude para a aceitação da diversidade, sobretudo de educadores, é decisiva para a inclusão educacional das pessoas com necessidades específicas (MENEZES, 2013, p. 34).

Retomando a trajetória histórica, destacamos que, em 1990, no Brasil, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com ênfase aos preceitos constitucionais de proteção à vida, à saúde, ao desenvolvimento saudável e a condições dignas de vida.

De acordo com Glat e Blanco (2009), o Brasil acompanhou a tendência mundial de “normalização” das condições de vida da pessoa com deficiência, que em outras palavras, significa que a ênfase não era mais nas condições intrínsecas da pessoa, mas nas condições do

meio, com os recursos e serviços oferecidos à pessoa com deficiência, de maneira mais próxima possível aos oferecidos às demais pessoas.

Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até nossos dias (GLAT; BLANCO, 2009, p. 21-22).

Assim, de acordo com as autoras, a partir da filosofia da “normalização”, desenvolveu-se o paradigma educacional da integração que visava a preparação dos alunos de classe e escolas especiais para poderem ingressar nas escolas comuns. Com o tempo, marcadamente a década de 1990, houve muitas críticas em relação ao movimento de integração, por exigir uma prévia preparação da pessoa com deficiência para transpor as diversas barreiras e se inserir na sociedade e não exigir que a escola e a sociedade como um todo é que deveriam promover as adaptações necessárias para acolher as pessoas, independentemente de sua condição.

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que originou a Declaração de Salamanca, que lançou os princípios fundamentais da educação inclusiva, conforme ressalta Valle (2008), dando lugar a um novo movimento, o da inclusão, na qual é a sociedade que se modifica para receber a pessoa com necessidades especiais para que esta possa se desenvolver, tornando-se o marco principal da inclusão.

O documento registra:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 1)

A Declaração de Salamanca proclamou a educação como direito fundamental e para todos; o respeito à singularidade dos educandos quanto a características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem individuais; a designação de sistemas

educacionais e a implementação de programas educacionais que levem em conta a vasta diversidade de características e necessidades; o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular¹⁹ com base em uma pedagogia centrada na pessoa; as escolas regulares com orientação inclusiva constituem meios mais eficazes de se combater atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Valle (2008, p. 47) afirma que o documento marca uma mudança de perspectiva, um novo olhar para as pessoas com necessidades educacionais especiais e reafirma o compromisso da Educação para Todos assinado na Conferência de Jomtien (Tailândia) de 1990, destacando no texto do documento:

[...] no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, declarando que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, inclusive crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados (UNESCO, 1994).

A contribuição da Declaração de Salamanca para a Educação Especial é que se constituiu em uma mudança de paradigma²⁰, pois deixa claro em seu texto que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, assim como a importância de se garantir o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais, ao ensino, na escola comum. Para Bueno (1999), se constituiu um avanço significativo, posto que indica que todos os governos devem investir política e financeiramente, de forma prioritária, no aprimoramento dos sistemas educacionais, para que se tornem aptos a incluírem todas as crianças, a despeito de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Em 1996 foi promulgada a Lei 9.394/1996, a LDBEN, também conhecida pelo nome de seu autor, Darcy Ribeiro, que reforçou artigos da Constituição Federal, previu a garantia de atendimento educacional especializado, de forma preferencial e gratuita na rede regular de

¹⁹ Utilizamos neste texto tanto a expressão “escola regular” quanto “escola comum”, assim como as expressões “classe regular” e “classe comum”, de forma fiel a como foi utilizada no original das fontes. Contudo, ponderamos que tais expressões, embora comumente utilizadas como sinônimos, admitem sentidos distintos, haja vista que ao utilizar “regulares” para identificar tanto as escolas como as classes não especializadas no atendimento às pessoas com necessidades educacionais poderia expressar por outro viés, de forma implícita e equivocada, que as escolas e as classes especiais seriam irregulares. Assim, consideramos que o termo “comuns” expressa de forma mais aproximada o sentido a que se aplica.

²⁰ “Um paradigma é um modelo fundamental, básico, muito freqüente, com pressupostos implícitos, que determinam as nossas perspectivas de ver uma coisa, um fenômeno, um processo numa certa perspectiva” (FICHTNER, 2010, p. 4).

ensino. Note-se que enquanto preferencial, o legislador não nega a possibilidade de o atendimento ser realizado em escolas especiais, porém, promove abertura para que a prioridade seja na escola comum.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Resolução CNE/CEB nº 2 DE 11 de setembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e sua importância se destaca pela Educação Especial passar a se inserir em todos os níveis da Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2001).

De acordo com Glat e Blanco (2009):

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se assim, da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação. O conceito de resposta educativa indica a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um *processo de reestruturação* de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais (GLAT; BLANCO, 2009, p. 17).

Enquanto na integração, a pessoa com necessidades especiais precisa se adaptar, na inclusão, a sociedade é que precisa se modificar para receber e atender a pessoa com necessidades especiais, promovendo o seu desenvolvimento. A perspectiva inclusiva, portanto, é o caminho que se espera da sociedade e da escola. Contudo, segundo as autoras, na maioria dos sistemas escolares, coexistem integração e inclusão. “Ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 24).

No contexto inclusivo, as práticas pedagógicas precisam se adaptar às diversas necessidades dos alunos e promover a educação para todos, considerando cada educando como sujeito da construção de seu saber. Assim, é preciso:

Compreender a política de inclusão como uma proposta em que não basta apenas oferecer acesso ao aluno com necessidades especiais na escola, mas garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e,

consequentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades (PLETSCH; BRAUN, 2013).

Compartilhamos da compreensão de Pletsch e Braun (2013) de que é necessário compreender a proposta inclusiva com base no contexto social, econômico e cultural, concepções e representações sociais relativas à deficiência, recursos materiais e financeiros disponíveis.

Valle (2008) destaca que é coletiva a responsabilidade de realizar as adequações e ações necessárias para intervenções em propostas curriculares, arranjos organizacionais, utilização de recursos, parcerias e atitudes que promovam a cooperação e a formação de uma rede de apoio pela inclusão educacional. Atualmente, a reivindicação por direitos e garantias constitucionais é uma ação em rede, que envolve diversos atores sociais: família, organizações, instituições, as próprias pessoas com necessidades educacionais especiais e o Estado.

Em sala de aula, o professor para atingir os objetivos propostos pode precisar modificar a atividade em atenção às especificidades de um aluno, mas isso pode beneficiar a todos. Além disso, a oportunidade de conviver com as diferenças contribui para o respeito à diversidade, educa para a tolerância e para a solidariedade. A escola inclusiva é mais humana, é para todos e de todos (HERCULANO; RAMOS; CORRÊA, 2009).

Souza (2013) ao analisar as condições de desenvolvimento de alunos com deficiência na instituição escolar, a partir de uma visão macro, se dedica a verificar o lugar da pessoa com deficiência no Sistema ONU e afirma que a força motriz de suas políticas:

Atendem mais às demandas do capital do que às do humano; indicam o estabelecimento de políticas sociais com ajustes e cortes financeiros, movidos pela lógica custo-benefício; mostram ambiguidades e, ao mesmo tempo, apresentam um leque demasiadamente extenso de diretrizes para a implementação das políticas de Educação Inclusiva, nas quais importa que o sistema viabilize a inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem (p. 127).

No contexto brasileiro, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que determinam às instituições de ensino superior a previsão em sua organização curricular de formação docente, pautada na diversidade, de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Souza (2013) coloca que essa política vem se efetivando por meio de vários programas governamentais. Contudo, a autora afirma:

A questão do êxito ou não da implementação das políticas de Educação Inclusiva que concerne aos alunos com deficiência, não está no não cumprimento, pelos sistemas educacionais e instituições escolares, das estratégias propostas pelos organismos internacionais e pelo governo nacional [...]. Mas, sim, em como as políticas de educação básica, em especial as de Educação Inclusiva, vem sendo desenhadas e implementadas, sem considerar e de forma a apagar os conflitos históricos, sociais, políticos, econômicos e a concretude do cotidiano escolar. E ainda, atendendo mais as preocupações econômicas, do que do desenvolvimento humano propriamente dito (SOUZA, 2013, p. 254).

Assim, entendemos que apesar do avanço em políticas públicas nas duas últimas décadas, a distância entre os dispositivos legais e o cotidiano dessas pessoas é grande. É necessário compreender que para que a inclusão se efetive, investimentos são indispensáveis.

Não se faz inclusão sem custos, pois são necessários recursos financeiros para romper barreiras relativas não só à acessibilidade física, mas também acadêmicas, o que envolve inclusive oferecer a todos os profissionais da educação, condições de trabalho e disponibilizar os recursos e instrumentos necessários para as adaptações necessárias em sua prática educativa. Além disso, como já discutido anteriormente, a efetiva mudança de atitude dos educadores em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas, é mola propulsora do movimento pela inclusão.

As instituições educacionais precisam estar atentas aos caminhos necessários a um atendimento que desenvolva alternativas para minimizar as dificuldades e para maximizar as habilidades de seus educandos. A seguir, apresentaremos um panorama das políticas públicas de inclusão focalizando o ensino superior e as pertinentes aos Institutos Federais, a fim de melhor compreender como se estrutura a educação inclusiva na rede federal de educação profissional e tecnológica.

2.2. Um panorama da inclusão no ensino superior e a Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado do Rio de Janeiro

As políticas públicas nacionais, na perspectiva inclusiva, têm sido fortalecidas nas últimas décadas e a discussão sobre a inclusão educacional se faz urgente, tendo em vista que a inserção de educandos com necessidades especiais em classes comuns tem sido a realidade encontrada pelos professores nos diferentes níveis de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva coloca a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Contudo, apesar dos avanços no movimento de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, a preocupação com a ausência de quantitativos nos Censos Escolares de alunos com deficiência no ensino superior no Brasil se faz presente, pois a falta de dados oficiais promove uma invisibilidade desses alunos e impossibilita indicadores concretos de sua real situação educacional (MOREIRA, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Ainda, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) destacam em seus estudos sobre as políticas inclusivas de acesso e permanência ao aluno com deficiência na Universidade Federal do Paraná (UFPR):

- A reserva de vagas em processos seletivos;
- importância de bancas especiais e cuidado em avaliações, nas quais haja conteúdos que possam se tornar inacessíveis, como por exemplo, a um candidato cego, em virtude de gráficos, mapas e desenhos;
- falta de adaptações, apoios e recursos pedagógicos e tecnológicos na grande maioria das instituições de ensino;
- despreparo dos professores quanto às especificidades do aluno;
- escassez de acessibilidade; e
- a existência de preconceitos que estabelecem a deficiência como incapacidade, que acabam por considerar a reserva de vagas como privilégio e não como direito.

Além dessas questões, relatam que constataram em estudo anterior (2004) que a queixa geral dos alunos com deficiência na UFPR era sobre a hesitação dos professores em se aproximar e discutir abertamente os encaminhamentos didático-pedagógicos necessários, afetando assim diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Apresentam esses autores, a ideia de que tornar uma instituição de ensino superior inclusiva “só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes” e que se trata de um processo que não tem fim, mas precisa coletiva e constantemente ser enfrentado (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 141).

Os Institutos Federais, foco desta pesquisa, criados no mesmo ano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foram inseridos no Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), uma ação desenvolvida pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da extinta SEESP, desde julho de 2001. A Ação TEC NEP visa:

Constituir Centros de Referência para garantir o acesso, permanência e saída com sucesso desse público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, graduação e pós-graduação bem como seu encaminhamento ao mundo produtivo. A ação mobiliza inúmeras parcerias: família, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, organizações não governamentais além de estados e municípios, almejando melhorar as condições de vida dos alunos com necessidades específicas permitindo inclusive, quando for o caso, sua reinserção no mundo laboral (BRASIL, S/D, p. 1)

Através do texto disponibilizado no Manual de Orientação SETEC TEC NEP – A Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, que apresenta a Ação TEC NEP, fica clara a formação de uma rede de apoio às pessoas com necessidades específicas, através da disposição de parcerias entre diversos atores sociais que se dispõem a uma rede educativa de inclusão.

Estruturar a gestão de todo processo, formar recursos humanos, fomentar a criação de NAPNEs, fomentar o uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e realizar eventos de sensibilização são as ações a serem desenvolvidas pela Ação TEC NEP (BRASIL, S/D, p. 1).

Ainda segundo o Manual de Orientação, a gestão desta ação governamental se estrutura em diversas instâncias: central, regional, estadual e coordenação de Núcleo. Na gestão estadual, há a previsão de apoio à criação dos NAPNEs em cada uma das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de seu estado.

O NAPNE é:

O setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a

quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais (BRASIL, S/D, p. 3).

Nos IFs, os NAPNEs são formados pelos recursos humanos da instituição, de caráter multiprofissional e prevê a participação de pais, parentes e outras pessoas envolvidas com a inclusão. A expansão da Rede representa um aumento potencial em termos de atendimento.

A constituição desses NAPNEs e as ações provenientes de suas pesquisas podem representar uma rede de inclusão com a interação *intercampi* e com outras instituições, organizações e os diversos atores sociais, através da qual os IFs contribuiriam para o acesso à tecnologia, educação, cidadania e profissionalização, para garantir as condições de permanência dos educandos, a conclusão com êxito e sua inserção laboral.

Carlou (2014) pesquisou a inclusão na educação profissional a partir da visão dos gestores do IFRJ, trabalho que traz importantes contribuições para o presente estudo, em razão de apresentar dados e reflexões sobre a instituição que também pesquisamos, sua dinâmica de funcionamento, e especialmente quanto à estrutura dos seus NAPNEs.

A autora (2014, p. 87; 90) informa que oficialmente o IFRJ dispõe de oito NAPNEs constituídos, porém um deles está desativado e o outro em processo de reestruturação. Os oito *campi* com NAPNEs são: Nilópolis, Paracambi, Arraial do Cabo, Pinheiral (Colégio Agrícola Nilo Peçanha), Engenheiro Paulo de Frontin, Duque de Caxias, Realengo e Volta Redonda. Informa ainda que, apesar de o primeiro NAPNE ter sido inaugurado em 2008, ainda não existem diretrizes oficiais (entendidas no âmbito institucional), que regulamentem suas ações.

Carlou (2014) menciona que em abril de 2013 foi aprovada pelo Conselho de Extensão, um órgão colegiado consultivo e instituído pelo Estatuto e pelo Regimento Geral do IFRJ, uma proposta de regimento para o funcionamento dos NAPNEs, porém o documento para ter validade legal depende de ser aprovado pelo Conselho Superior, o órgão máximo do IFRJ, de caráter consultivo e deliberativo, com competência e atribuições definidas no Estatuto do IFRJ e na legislação pertinente.

Segundo a autora, a falta de aprovação do referido documento faz com que o funcionamento seja distinto entre os *campi*, baseado em combinados entre os membros e a diretoria do *campus*. Destacamos que até o término da presente pesquisa ainda não há nenhum documento da instituição que regule o funcionamento de seus NAPNEs.

Outro dado importante que Carlou (2014) destaca, refere-se à falta de infraestrutura, de modo geral, para o desenvolvimento eficaz das ações dos NAPNEs, bem como a carência de materiais, equipamentos e acessibilidade na maioria dos *campi*.

Dentre outras questões institucionais que carecem de maior atenção, Carlou (2014, p. 93) destacou a falta de intérprete de LIBRAS e a ausência de cotas para pessoas com deficiências nos processos seletivos discentes para o ingresso nos diversos cursos oferecidos pelo IFRJ. A partir dessa contextualização, a autora coloca a importância de investimentos em recursos humanos, acessibilidade e ações inovadoras visando uma cultura institucional inclusiva, pontuando que se trata de uma trajetória longa, ainda que já estejam sendo realizadas ações nesse sentido.

Para Glat e Pletsch (2012) “uma escola que se considere inclusiva tem de partir do pressuposto de que, independentemente de fatores de ordem orgânica ou social, *as necessidades educacionais especiais dos alunos se originam e se manifestam em sua interação com a situação formal de ensino-aprendizagem.*” (p. 75, grifo das autoras).

Clarificando esta ideia, as autoras colocam:

Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam – oriundas ou não de alguma patologia ou pressão social – resultam, de modo geral, da maneira como é desenvolvido o projeto pedagógico da escola e como este se concretiza na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem levado a cabo na sala de aula (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 75).

Esta colocação nos remete a pensar que no atual paradigma inclusivo da educação brasileira, o foco de atuação dos educadores precisa se voltar, especialmente, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e às necessárias adaptações curriculares.

As necessidades específicas são elementos a serem considerados na construção do projeto político-pedagógico, a fim de promover o desenvolvimento integral do aluno. Trata-se de uma mudança de olhar, da limitação para a potencialidade do educando. É preciso pensar: O que nosso aluno é capaz de realizar? Em que áreas do conhecimento ele se identifica? Se nosso aluno não está aprendendo desta forma, que outra estratégia podemos adotar? Como poderemos levar nosso aluno a aprender? O que precisamos aprender para poder ensiná-lo?

Ressalte-se o uso do plural nas questões colocadas, posto que não se trata de uma responsabilidade exclusiva do professor, seja especialista ou seja de classes comuns. A perspectiva inclusiva exige se pensar em coletividade, no envolvimento de toda a comunidade escolar/acadêmica.

Para ampliar essa discussão, retomamos o estudo de Carlou (2014) que apresenta relatos dos diretores dos *campi* e dos coordenadores dos NAPNEs quanto ao que consideram ser função do NAPNE, dos quais podemos depreender:

- Contribuir para a formação docente para o atendimento ao processo de inclusão;
- capacitar os docentes para o atendimento às necessidades e especificidades dos alunos (uma questão levantada foi sobre o processo seletivo de professores que não contempla formação específica na área, com destaque de que a maioria dos professores estão ligados às Ciências Exatas e Biomédicas, em cursos com currículos escassos sobre direitos humanos, diversidade, educação inclusiva e didática);
- atender os alunos com necessidades educacionais específicas;
- sensibilizar, preparar e qualificar a comunidade acadêmica, mesmo antes de receber demandas;
- realizar adaptações metodológicas e curriculares; e
- atender às exigências legais relativas às políticas de inclusão.

Tais apontamentos refletem as expectativas que os gestores têm em relação aos NAPNEs, que parecem sugerir que o Núcleo seja o responsável pela inclusão no IFRJ. Outra questão que parece sugerir é a de que existe uma crença de que ter uma formação especializada resolveria todas as questões.

O imaginário que se apresenta, distancia tanto da ideia de participação, comprometimento e envolvimento de toda a comunidade quanto do reconhecimento dos aspectos de singularidade e subjetividade que estão envolvidos no processo de inclusão educacional.

Cada pessoa é única e mesmo que duas pessoas tenham uma mesma deficiência ou habilidade, as formas como (re)agem frente à sua condição e no mundo, podem ser bem diferentes. Imprescindível é buscar o que a pessoa é capaz de fazer, para trabalhar a partir daí e não constatar o que ela não consegue fazer.

Neste sentido, Glat e Pletsch (2013, p. 25) colocam que “os métodos utilizados frequentemente focam no diagnóstico clínico em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação prioriza o déficit do aluno e não suas possibilidades de desenvolvimento”.

Refletimos, em diálogo com os dados da pesquisa de Carlou (2014), os dados levantados com o presente estudo, tendo em vista que a pesquisa de campo com membros do NAPNE, licenciandos com necessidades específicas e professores trouxe novos olhares e ampliaram nossas perspectivas. Com a clareza de sua complexidade, que apresentaremos na terceira parte deste estudo nossa análise.

No próximo capítulo, que se constitui na Parte II desta dissertação, o leitor poderá conhecer os caminhos metodológicos que adotamos, assim como os dados analisados relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa.

PARTE II

CAMINHOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

CAPÍTULO 3

PERCURSOS METODOLÓGICOS, CAMPO DE PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos, contextualizamos o campo de pesquisa quanto à sua localidade e vocação, os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados, o cenário de pesquisa e o perfil das pessoas enquanto sujeitos participantes da investigação.

3.1. Metodologia

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético (VYGOTSKY, 1991, p. 74, *apud* FICHTNER *et al*, 2012, p.232-233).

Conforme Fichtner *et al* (2012) a escolha de um referencial teórico está relacionada à visão de homem e de mundo do pesquisador. Assim, a maneira de pesquisar e de produzir conhecimento será influenciada por essa escolha. Pensar o homem a partir de uma visão sócio-histórica, e o mundo a partir do seu acontecer histórico significa, conforme Fichtner *et al* (2012) a compreensão de uma dimensão de totalidade, que não separa conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, e portanto, baseada na própria condição humana. Nesta mesma direção, seguem Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que é indispensável que o pesquisador tome decisões, desde o momento em que precisa escolher a temática. As conclusões a que chegará poderão ser diferentes, de acordo com a decisão tomada, mas não, necessariamente, mais ou menos válidas.

Nesta linha de pensamento, a presente pesquisa se pauta na visão integral do homem, que considera as diversas dimensões de sua vida e, sobretudo, enquanto sujeito de seu mundo e de sua história. A nossa visão de mundo e do homem revelou-se, portanto, intimamente sintonizada com os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky e entendemos que nessa abordagem, o processo investigativo é compreendido em uma perspectiva dialética.

A dialética, como princípio metodológico, significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações (totalizações) e que o todo é mais que a soma de singularidades e ao mesmo tempo diferente do singular, que tem suas propriedades particulares, num movimento de

mútua constituição envolvendo não só o objetivo, o teórico e o coletivo, mas o subjetivo, o indivíduo, o espiritual e o intuitivo. Como categoria metodológica, significa integrar teoria e prática, consciência e ser, matéria e ideia no processo histórico. No pensamento dialético, o exercício totalizador busca a complexidade na ação, que será sempre parcial e particular, e historicamente condicionada (LOUREIRO, 2006, p. 147).

Consideramos também, que pesquisador e pesquisado integram o processo investigativo e se ressignificam, a partir de uma relação dialógica. Tal compreensão permeou todo o processo de desenvolvimento do estudo e norteou a escolha de autores que convidamos a dialogar ao longo deste estudo. Em outros termos compreendemos a produção de conhecimento envolve “a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FICHTNER *et al*, 2012, p. 239).

Logo, a escolha pelo estudo de caso como metodologia de pesquisa se mostrou como adequada à pesquisa em tela, que segundo Ludke e André (1986) é uma das várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa e em função do seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola, tem sido crescente sua aceitação na área de educação. Para Gil (2008) com base em Yin (2005):

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...] o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (p. 57-58).

Ludke e André (1986) diferenciam o estudo de caso em relação a outros tipos de pesquisa em função da compreensão de uma instância singular, de um valor intrínseco, no tratamento do objeto estudado como único, como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

A atual pesquisa se caracteriza pela sua essência exploratória, que conforme Gil (2008, p.27) tem “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” e em se tratando de um estudo de caso, também apresenta características descritivas. Acreditamos no fluxo contínuo de reflexão-ação e por isso, entendemos que os resultados da pesquisa possibilitarão a indicação de possibilidades de ação e transformação da realidade.

Enquanto pesquisadora imersa no contexto e no objeto de estudo, a decisão por esse caminho metodológico possibilitou o aprofundamento necessário. Em se tratando de pesquisas em Ciências Humanas, posto que por mais importante que seja um tema, se o investigador não tiver por ele paixão, tenderá a perder o ânimo, haja vista que o caminho da pesquisa apresenta desafios e por vezes pode ser arenoso. Por isso:

Independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para si. Em investigação, a autodisciplina só o pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 85-86).

Importante pensar sobre os paradigmas incutidos e que norteiam as discussões e análises a serem realizadas, haja vista a necessidade de se atentar ao olhar do pesquisador, influenciado por seus valores e concepções e que, portanto, não se reveste de neutralidade.

O paradigma histórico-cultural, pelo qual o presente estudo se norteia, pelas lentes de Vygotsky, compreende que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado quanto ao aspecto relacional do educando com o ambiente, seus professores, seus pares e outros que estejam em nível de desenvolvimento superior que atuariam na zona de desenvolvimento proximal de forma a tornar o que está em potência em ação.

A abordagem histórico-cultural nunca foi pensada como uma abordagem fechada e sistematizada, como uma teoria acabada. Muito pelo contrário, ela representa uma riqueza de perguntas, problemas e visões, que permitem as mais variadas interpretações.

A abordagem histórico-cultural pode ser compreendida como uma tentativa complexa de determinar o que é o sujeito no seu contexto social (FICHTNER, 2010, p. 5).

Temos, portanto, na crítica propositiva e no diálogo, os condutores para as possibilidades de transformação da realidade que vislumbramos, com base em um posicionamento político em relação à inclusão das pessoas com necessidades específicas e o seu processo de empoderamento, pelo exercício de sua cidadania e pelas mudanças sociais.

Nas palavras de Vygotsky:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o

processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (VIGOTSKI, 2003, p. 77 *apud* MENDONÇA; MILLER, 2010, p. 59).

A partir desse olhar, compreendemos a educação como possibilidade de emancipação do ser humano, de ruptura com uma ordem social que o aliena e o subjuga pela força do capital. Assim sendo, reconhecemos que o poder de transformação da educação se encontra em sua intencionalidade e na organização de ações efetivas em favor do desenvolvimento pleno do ser humano.

Conforme Minayo *et al* (1994, p. 61), a base teórica se faz necessária para “nos permitir ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado”. No sentido em que a subjetividade, inevitavelmente, se faz presente e não é possível alcançar uma neutralidade absoluta, a criticidade se impõe para se pensar a quem serve e que interesses a produção de um conhecimento atende, tendo o referencial teórico como prisma para essa leitura de mundo, a fim de fundamentar os resultados da pesquisa.

Dentre as pesquisas que encontramos aproximações com o presente estudo, ainda que sob outros enfoques, destacamos: Carlou (2014), Flogli (2013), Menezes (2013), Silva (2011), Castro (2011), Costa (2011), Lobato (2009), entre outros. Tais estudos revelaram entendimentos similares aos que encontramos ao longo deste estudo e contribuíram para a articulação de nossas investigações empíricas em diálogo com os autores de referência.

3.2. Contextualizando o campo de pesquisa

Por se considerar os impactos da história e da cultura de uma comunidade para o seu estar no mundo, é que a compreensão sobre a trajetória do município se revela importante para o contextualizar o *Campus* Volta Redonda do IFRJ e refletir sobre as correlações que se podem estabelecer para sua constituição enquanto instituição e sua vocação local.

O município de Volta Redonda, onde se localiza o *campus* do IFRJ, *lócus* do presente estudo está localizado na microrregião do Vale do Paraíba, dentro da mesorregião Sul Fluminense, interior do Estado do Rio de Janeiro. Abrange 182,483 Km² de extensão e população de 257.803 habitantes, conforme dados do IBGE/2010, sendo 99,95% em zona urbana e apenas 0,05% em zona rural, constituindo-se a maior aglomeração urbana fora da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Durante a maior parte de sua história que contam menos de sessenta anos, todo o desenvolvimento do município se deu em função da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), criada por decreto, após acordos diplomáticos, denominados “Acordos de Washington”, feito entre os governos brasileiro e estadunidense para o fornecimento de aço aos aliados durante a Segunda Guerra Mundial e para o desenvolvimento do Brasil. Em 1946, entra em operação, durante o governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra. A história de Volta Redonda se confunde com a história da CSN e a tornou conhecida como a “Cidade do Aço”.

Volta Redonda, atualmente, tem alto índice de qualidade de vida, com suporte do serviço público mais estruturado que atende também as populações de municípios vizinhos, que buscam recursos em especial na área da saúde e também em educação, que não têm atendidos nos locais onde moram e passa a atrair investimentos. A violência e a urbanização descontrolada das capitais têm feito com que muitas famílias busquem nas cidades do interior a tranquilidade perdida nos grandes centros e Volta Redonda se apresenta como boa opção.

O IDHM²² do município é elevado, de 0,771, o quarto melhor do Estado do Rio de Janeiro, segundo *ranking* do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, que tem como base os dados do Censo de 2000, abaixo de Niterói (0,837), Rio de Janeiro (0,799) e Rio das Ostras (0,773). O PIB é de R\$ 7.763.567,00, PIB *per capita* de R\$ 35.546,76 IBGE/2010, renda *per capita* de R\$ 27.577,00 e Orçamento anual de R\$ 889.000,00.

Volta Redonda conta ainda com o 1º Lugar no Índice de Desenvolvimento do Esporte do RJ; possui a primeira escola pública municipal da América Latina especializada em crianças com autismo (criada por meio do Decreto nº 5.017, de 13 de agosto de 1993); cinco instituições de ensino superior, sendo duas públicas; oito instituições profissionalizantes; 115 estabelecimentos de ensino fundamental; 27 estabelecimentos de ensino médio; sete hospitais, sendo dois públicos, cinco unidades de emergência e um Hospital Regional Estadual de alta complexidade (em construção); conta também com 9.829 empresas, sendo uma das principais economias do Estado do Rio de Janeiro, com uma infraestrutura de comércio e serviços que emprega mais de 40 mil pessoas em seis grandes centros comerciais: Vila Santa Cecília, Aterrado, Retiro, Ponte Alta, Santo Agostinho e Amaral Peixoto, conforme dados disponíveis no sítio da Prefeitura Municipal de Volta Redonda.

²² Índice de Desenvolvimento Humano Municipal segundo critérios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

3.3. Cenário de pesquisa: O *Campus Volta Redonda*

A relação entre trabalho e educação é histórica. Contudo, é preciso que a educação não forme apenas para o trabalho, mas também para a cidadania, que o educando possa construir uma visão crítica da realidade para que seja capaz de transformá-la. A educação profissional e tecnológica tem ainda mais marcante esta relação e a possibilidade de associar teoria e prática, através de conteúdos que estejam contextualizados com a realidade, promovendo consequentemente o desenvolvimento econômico e social da região onde a instituição está inserida.

Dada a importância do município de Volta Redonda para o desenvolvimento regional, em função de seu potencial estratégico, o MEC o reconheceu como terreno promissor para a implantação de uma escola técnica federal. O discurso do governo era o de que se tratava de colocar em prática o plano de democratização e interiorização da educação profissional e tecnológica pública, gratuita e de qualidade na busca pelo acesso, permanência, conclusão com êxito e inserção laboral, com vias ao desenvolvimento da nação a partir da qualificação dos trabalhadores.

Assim, no final de 2007, a Prefeitura Municipal de Volta Redonda (PMVR) concedeu as dependências da Escola Municipal Prof.^a Delce Horta, que contava 40 anos de existência e dispunha de 20 salas de aula. Como toda mudança, houve algumas resistências por parte dos profissionais da referida escola, que se sentiram preteridos com a chegada de uma nova instituição de uma outra rede de ensino. Contudo, o novo espaço que passaram a ocupar atendeu os anseios da comunidade escolar e enfim, iniciaram-se as obras de reforma do prédio em maio de 2008 e no dia 27 de agosto de 2008 iniciou a primeira aula, no Curso Técnico em Metrologia.

O CVR/IFRJ foi inaugurado em 27 de agosto de 2008, ainda como Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ – CEFET de Química de Nilópolis/RJ, que no mesmo ano, em 29 de dezembro, se transformou em Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

A Lei nº 11.892/2008, já mencionada anteriormente, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dando outras providências, dentre as quais a integração aos Institutos Federais de escolas técnicas vinculadas às Universidades. No caso do IFRJ, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha – CANP – até então vinculado UFF, passou a integrá-lo.

Em 06 de janeiro de 2009, a Portaria nº 4 do MEC estabeleceu a relação dos *campi* que passaram a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o IFRJ passou a ser composto pelos *campi* de Nilópolis, Rio de Janeiro, Pinheiral (Colégio Agrícola Nilo Peçanha – CANP), Paracambi, Duque de Caxias, Volta Redonda (*locus* da presente pesquisa), Realengo e São Gonçalo.

A proposta que apresentou exposição de motivos e solicitação de credenciamento para transformação do CEFETEQ/RJ em IFET, no atendimento à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, como parte da política de interiorização do Estado e expansão da oferta de cursos atendendo aos arranjos produtivos locais e nacionais, na formação de mão-de-obra tecnológica qualificada, contemplou Volta Redonda.

A escolha do município aparece justificada na proposta pela sua liderança no *ranking* de ofertas de emprego na região, tendo tido um aumento de 180% em 2007, por concentrar o ciclo de desenvolvimento da região, seguido por Resende e Porto Real, respondendo os três municípios por mais de quatro quintos dos novos empregos do Médio Paraíba Fluminense e a carência de trabalhadores qualificados.

Estes dados deixam claro que Volta Redonda vive um bom momento econômico, no qual se dá a expansão das indústrias existentes. Não obstante esta circunstância a cidade em questão conta com baixo índice de qualificação de seus cidadãos, dificultando, por esta forma, que haja maior número de contratações.

Diante disto, é preciso que haja mais investimentos em parcerias que proporcionem a qualificação de trabalhadores junto às escolas. Por este modo será possível que as novas vagas de emprego sejam todas ocupadas por moradores do local, sem que haja a necessidade de se contar com mão-de-obra vinda de fora (CEFETEQ, 2008, p. 6).

Para a Unidade de Volta Redonda foram previstos cursos de educação profissional nas áreas de Metalurgia, Siderurgia, Metalmeccânica, Automação e Formação de Professores das áreas de Ciências.

Atualmente, conforme dados disponíveis no sítio do IFRJ, o CVR/IFRJ funciona em três turnos e oferece cursos técnicos de nível médio: Automação Industrial (Integrado²³), Metrologia (Concomitante²⁴/Subsequente²⁵) e Eletrotécnica (Concomitante/Subsequente),

²³ Trata-se da formação técnica de educação profissional e o ensino médio incorporados em um único curso, com certificação única.

²⁴ Formação técnica de educação profissional em que o estudante cursa de forma simultânea ao ensino médio, podendo ser realizado na mesma instituição ou não, em turno distinto, tendo sua certificação condicionada à conclusão do ensino médio.

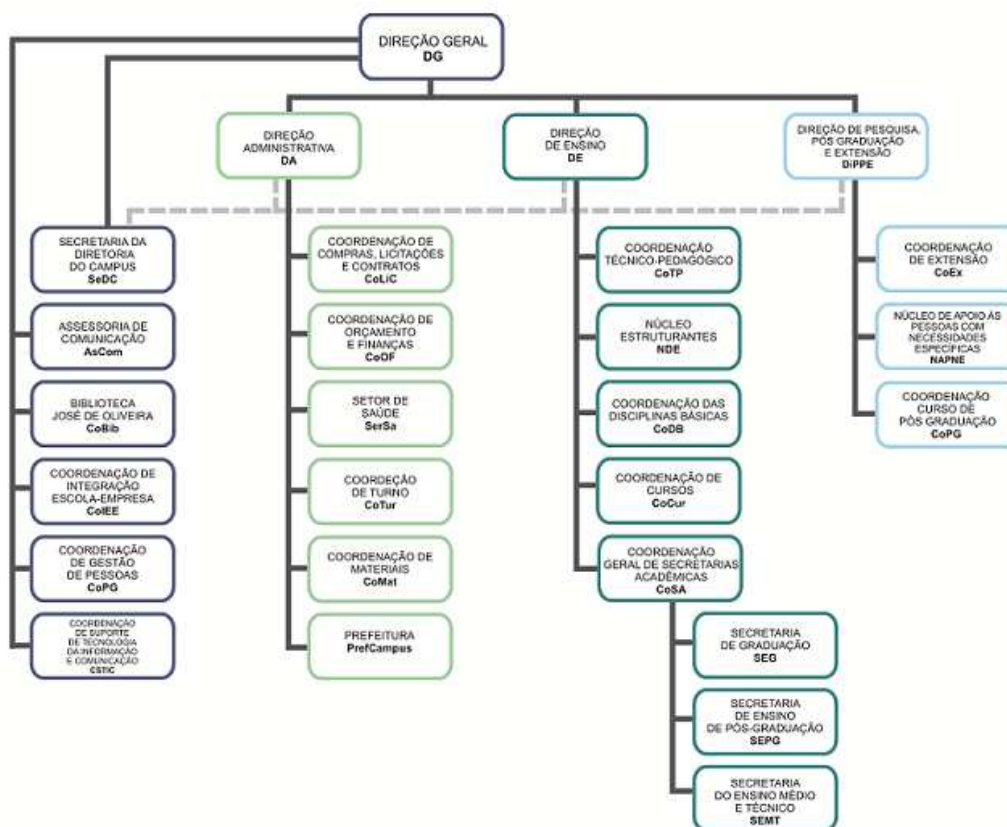
sendo este último oferecido através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cursos de graduação: Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática e um curso de pós-graduação: Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

O *campus* oferece ainda cursos de extensão, formação inicial e continuada e na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), por meio dos programas de governo PROEJA FIC, Pronatec FIC e Mulheres Mil (que em 2013, passou a integrar o Pronatec).

O Anexo 1 mostra a estrutura organizacional, com base no “Regimento Interno *Campus* Volta Redonda 2013, implementado em caráter experimental pelo Colegiado do *Campus*, após consulta pública, aguardando aprovação do Conselho Superior do IFRJ”. Conforme tal estrutura e o organograma que apresentamos a seguir, verificamos que o NAPNE/CVR/IFRJ está ligado diretamente à Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, juntamente com outras duas coordenações.

Segue o organograma do *campus*:

Figura 3: Organograma do *Campus* Volta Redonda.



Fonte: Sítio do IFRJ na internet.

²⁵ Formação técnica de educação profissional oferecida ao estudante que já tenha concluído o ensino médio.

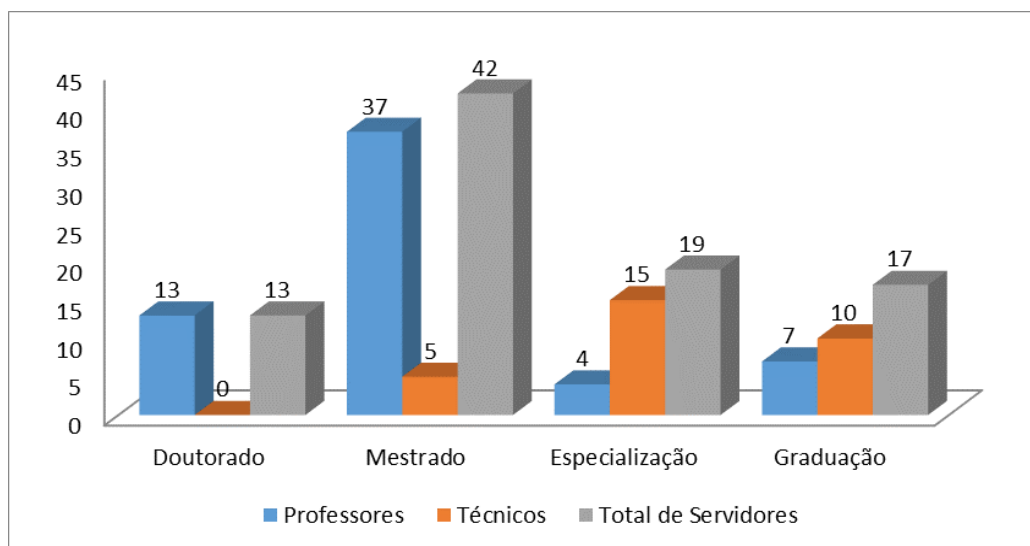
Os artigos 47 e 48, Seção XXIII do referido Regimento Interno, retomando o texto do Manual de Orientação da Ação TEC NEP, mencionado anteriormente, tratam especificamente do NAPNE, conforme a seguir:

Art. 47. É o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais para pessoa com necessidades específicas.

Art. 48. As atribuições do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) estão definidas em regulamento próprio (IFRJ/CVR, 2013).

Embora o documento cite regulamento próprio do NAPNE, este ainda depende de aprovação institucional que ainda não se concretizou, como discutido anteriormente. No intuito de possibilitar ao leitor maior aproximação com a realidade do campo de pesquisa, apresentaremos dados gerais da estrutura e do funcionamento do *campus*, assim como do seu NAPNE. Em relação ao quadro de pessoal do *campus*, apresentamos o que verificamos em relação à formação acadêmica dos servidores:

Figura 4: Comparativo da titulação acadêmica máxima em quantidade de servidores por categoria profissional e em relação ao total de servidores do *Campus Volta Redonda*

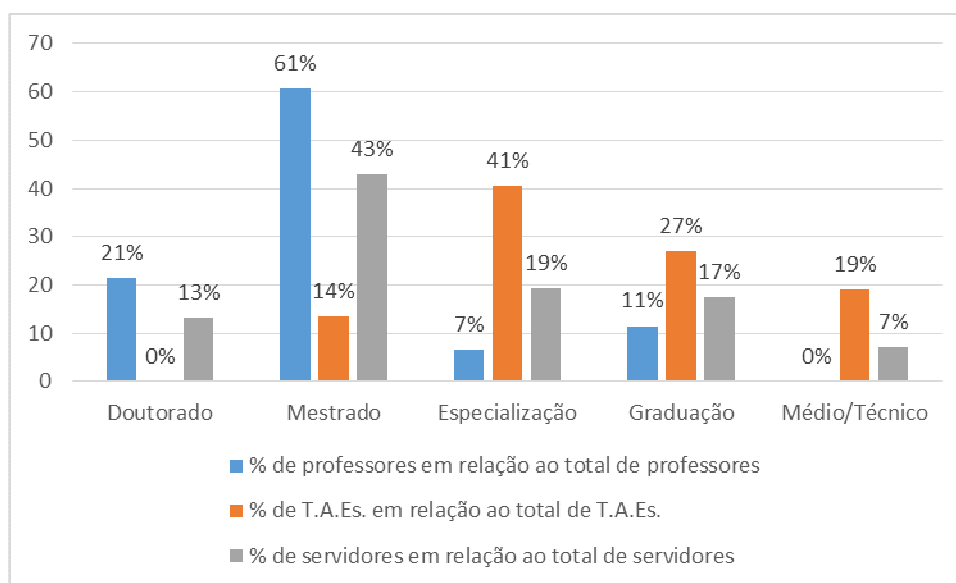


Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

A Figura 4 demonstra que os 91 servidores²⁶, de modo geral, são bem qualificados. Dos 13 servidores com Doutorado, todos são professores. A maior concentração se encontra em nível de Mestrado, com 37 professores e cinco técnicos administrativos em educação (TAEs) dos 42 servidores que apresentam esta formação. Em nível de Especialização, o *campus* conta com 19 servidores, dos quais 15 são professores e quatro TAEs. Com titulação máxima em nível de graduação há sete professores e dez TAEs, totalizando 17 servidores.

Ao tratarmos da formação acadêmica, com base na titulação máxima, estamos desconsiderando a formação em curso dos servidores. Cabe registrar que esta é uma realidade da maioria. Na sequência, apresentamos os resultados do comparativo da titulação acadêmica máxima entre as categorias profissionais.

Figura 5: Comparativo da titulação acadêmica máxima em percentual de servidores por categoria profissional e em relação ao total de servidores do *Campus Volta Redonda*



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

A Figura 5 indica que 43% dos servidores são Mestres, 19% Especialistas, 17% Graduados, 13% Doutores e 7% tem titulação acadêmica máxima em nível Médio/Técnico.

Em relação ao total de 54 professores, 61% deles são Mestres, 21% são Doutores, 11% são Graduados e 7% Especialistas. Quanto aos TAEs, dos 37 ao todo, entre profissionais da carreira de nível superior e da carreira de nível médio, não encontramos nenhum que já

²⁶ Dos quais 37 são TAEs e 54 são professores. Conforme o Acordo de Metas celebrado entre o MEC/SETEC e o IFRJ é responsabilidade do MEC/SETEC desenvolver ações para garantir a relação entre as carreiras de quatro professores para cada três TAEs (1:0,75), o que equivale a dizer que em função da atual quantidade de professores, deveria haver 41 TAEs, quatro a mais do atual quadro de pessoal desta categoria (BRASIL, 2010, p. 5).

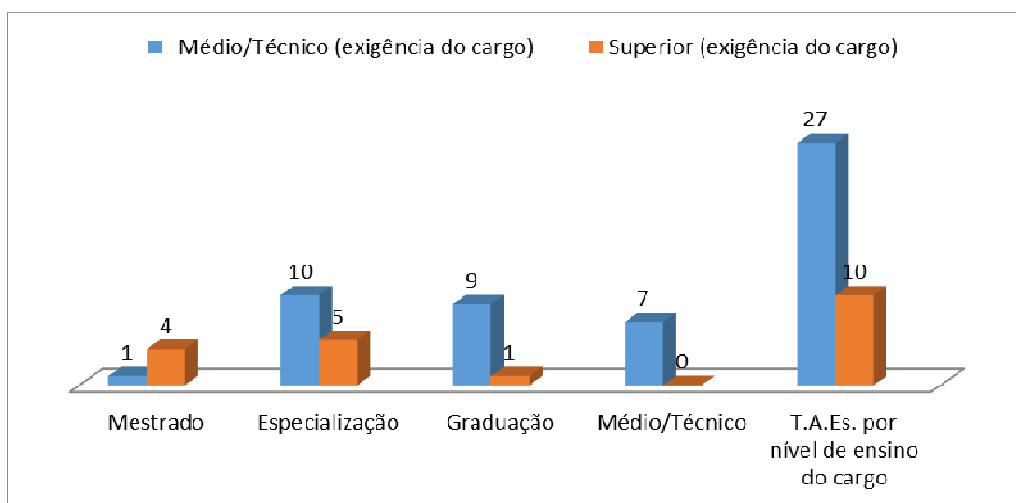
possua Doutorado. Com 41%, a maioria é de Especialistas, 27% são Graduados, Mestres representam 14% e com Ensino Médio/Técnico, apenas 19% dos TAEs.

Os dados revelam ótimo nível de qualificação profissional. Considerando que a maior parte dos servidores está cursando níveis mais elevados de ensino, indicando uma linha ascendente na formação acadêmica, em breve os percentuais se apresentarão ainda mais elevados com relação à titulação acadêmica máxima de ambas as carreiras, em especial em nível de Doutorado e Mestrado. Além do que, tais resultados representam maior remuneração dos servidores, dado o incentivo à qualificação e a gratificação por titulação, previstos nos planos de carreiras dos TAEs e dos professores, respectivamente.

Considerando que diferente da carreira de professor que tem como exigência mínima o ensino superior completo, a carreira de TAEs possui cargos com exigência mínima desde o ensino fundamental até o ensino superior, a fim de melhor conhecer o perfil desses profissionais, comparamos titulação acadêmica máxima dos TAEs com exigência do cargo.

No *Campus Volta Redonda* não há servidores de cargos que exijam somente o ensino fundamental (Classe C). Dos 37 TAEs, a maioria composta por 27 pessoas são de cargos de nível Médio/Técnico (Classe C e D) e somente dez pessoas são de cargos que têm como exigência mínima o ensino superior (Classe E), como podemos verificar a seguir:

Figura 6: Quantidade de técnicos administrativos em educação (TAEs) por titulação máxima atual em comparação ao nível de ensino mínimo exigido para o cargo



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

Os dados coletados demonstram, a partir da Figura 6, os seguintes resultados: dos T.A.Es formados em nível de Mestrado, quatro são de cargos de nível superior e um de nível médio/técnico; Especialistas encontramos cinco de cargos de nível superior e dez de nível

médio/técnico; Graduados verificamos que somente um é de cargo de nível superior e nove são de nível médio/técnico. Por fim, com titulação acadêmica máxima em nível médio/técnico há sete TAEs.

Destacamos nessa análise que somente uma das dez pessoas de cargos de nível superior e apenas sete das 27 pessoas de cargos de nível médio/técnico têm sua titulação acadêmica máxima igual à exigida pelo cargo, o que significa que 78% dos TAEs têm formação acadêmica em níveis superiores ao exigido para o seu cargo, demonstrando o alto nível de qualificação do corpo técnico administrativo em educação do *campus*.

Por outro lado, esses resultados sugerem os desafios que a comunidade acadêmica precisa enfrentar para conseguir de forma coletiva integrar as dimensões acadêmica e administrativa, que ao longo da história, a partir de uma visão culturalmente construída estabelecem uma divisão de atribuições (GODOY, 2006) e que entendemos, precisa ser superada e ressignificada a partir da coletividade e da efetividade da tão defendida gestão democrático-participativa nas instituições educacionais. A este respeito entendemos que:

É sobretudo a valorização das pessoas e a compreensão de que o sucesso é parte de um processo colaborativo que possibilitarão a Gestão Pública, especialmente no âmbito educacional cumprir sua função social com o foco em resultados e na excelência em qualidade (MONTEIRO, A.H.C.; SILVA; OLIVEIRA; DIAS, 2011, p. 114).

No sentido de que é no processo colaborativo que pode ser construída uma cultura organizacional inclusiva, que respeite a diversidade humana, as instituições educacionais precisam agregar as potencialidades de todos os que compõem a comunidade acadêmica para atingir seus objetivos.

Ao analisarmos a estrutura de gestão do *campus*, verificamos que a maior parte dos cargos de Direção (CDs) são ocupados por professores, sendo três ocupados por professores e um por TAE, enquanto as 13 Funções Gratificadas (FGs) destinadas a Coordenadores são majoritariamente de TAEs, em um total de oito, enquanto cinco professores recebem FGs. Ressaltamos que estão incluídos Coordenadores de Cursos/Área, pois até a coleta dos dados, a remuneração pelo exercício da função não havia sido migrada para a Função Comissionada de Coordenador de Curso (FCC).

A partir dessa compreensão, verificamos como se configura a gestão do *campus*, em comparação às categorias profissionais, sem distinção entre cargos de direção e funções gratificadas. Observamos que a distribuição se apresenta bem próximo do equilíbrio entre as categorias profissionais, representando 53% de TAEs ocupando funções de confiança e 47%

de professores, o que sugere maior possibilidade de diálogo entre as esferas acadêmica e administrativa e de construção de caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade compartilhada, em favor da comunidade acadêmica.

Cabe destacar que os professores que exercem cargos de direção no IFRJ podem reduzir ou suprimir sua carga horária de sala de aula e atuarem exclusivamente na gestão, com contratação de professor substituto. Os coordenadores de curso/área são contemplados com redução de carga horária em sala de aula.

Prosseguindo, verificamos o vínculo institucional de trabalho dos professores, que não só definem o tempo de trabalho na instituição, como se constitui importante fator que, entendemos, favorece o alcance da qualidade em educação.

Os resultados são bastante positivos, revelando que de forma majoritária, contando 72% dos professores possuem Dedicção Exclusiva (DE) e 15% dos professores em tempo integral (40h), totalizando 87%. Dos demais 13% dos professores, 6% são de tempo parcial (20h), 5% possuem contrato temporário de tempo integral (40h) em caráter substitutivo e 2%, que representa um servidor, de Colaboração Técnica, ou seja, originário de outra instituição federal de educação exercendo suas atividades em caráter temporário no IFRJ, por meio de acordo celebrado entre as instituições.

Ter a maioria dos professores dedicados exclusivamente ao IFRJ representa além de maior qualidade de vida para esses profissionais, por não terem que se deslocar entre várias escolas e terem um acréscimo em sua remuneração, como a possibilidade de ampliação das ações educativas que integram ensino-pesquisa-extensão em favor da sociedade.

De forma complementar, apresentamos no Apêndice F as áreas de atuação dos professores e de forma mais detalhada os cargos ocupados pelos TAEs e seus setores de lotação.

3.4. Perfil dos entrevistados

Esclarecemos que todos os nomes dos entrevistados são fictícios, a fim de garantir a preservação do anonimato das pessoas enquanto sujeitos da pesquisa. A apresentação dos resultados da pesquisa, por questões éticas, foi feita de forma a preservar a identidade dos participantes.

A seguir, apresentamos quadro geral dos doze participantes da pesquisa, dos três

grupos já descritos no Capítulo 3, na seção quaternária 3.2.2.2. *Contato com participantes da pesquisa e entrevistas.*

Quadro 1: Participantes da pesquisa.

Nome fictício	Vínculo com IFRJ
Bernardo	Licenciando
Daniel	Licenciando
Gabriel	Professor
Guilherme	Professor
Marcela	Professora
Sophia	Professora
Emilly	TAE
Flávia	TAE
Kelly	TAE
Mirela	TAE
Nicole	TAE
Talita	TAE

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, apresentamos o perfil de cada um dos três grupos de entrevistados. A caracterização dos participantes foi feita com base nos dados coletados junto à Coordenação de Pessoal do CVR/IFRJ, complementados com informações obtidas durante as entrevistas.

3.4.1. *Membros do NAPNE/CVR/IFRJ*

O NAPNE/CVR/IFRJ é composto por dez membros²⁷, majoritariamente do gênero feminino, com idades que variam entre 29 e 45 anos de idade. O tempo de atuação dos membros está entre menos de um ano até três anos, o tempo de existência do Núcleo, sendo que a maioria participa desde a formação do grupo que se constituiu no NAPNE do *campus*.

A seguir, apresentamos os dados relativos à formação acadêmica dos membros:

²⁷ Destacamos que foram entrevistados oito membros do NAPNE. Contudo, os dados apresentados nesta seção contemplam todos os membros, a fim de que por exclusão, não se quebre o sigilo quanto à identidade dos participantes.

Quadro 2: Cargos e formação acadêmica dos membros do NAPNE/CVR.

CARGO	CARREIRA	FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL
Psicólogo	Nível Superior	Psicologia
Assistente Social	Nível Superior	Serviço Social
Técnico em Assuntos Educacionais	Nível Superior	Pedagogia com habilitações
Técnico em Assuntos Educacionais	Nível Superior	Licenciatura em Educação Física
Técnico em Assuntos Educacionais	Nível Superior	Licenciatura em Ciências Sociais
Professor	Nível Superior	Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia
Professor	Nível Superior	Licenciatura em Artes Visuais
Professor	Nível Superior	Licenciatura em Física
Assistente em Administração	Nível Médio	Licenciatura em Pedagogia
Assistente em Administração	Nível Médio	Administração

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal, complementadas com algumas entrevistas.

Observamos que todos têm formação em nível superior, apesar de haver servidores de carreira de nível médio. Destacamos que a maioria tem formação na Área de Educação.

No quadro a seguir, verificamos a titulação acadêmica máxima atingida e em curso.

Quadro 3: Titulação acadêmica concluída e por concluir dos membros do NAPNE/CVR/IFRJ

TITULAÇÃO MÁXIMA (ATUAL E EM CURSO)	FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MEMBRO			QUANTIDADE DE MEMBROS
DOUTORADO	Doutorado em Física	Mestrado em Física	Especialização em Gestão Estratégica em Finanças	1
MESTRADO CONCLUÍDO	Mestrado em Educação	Educação Profissional		3
	Mestrado em Educação	Especialização em Psicopedagogia		
	Mestrado em Psicologia	Especialização em Psicopedagogia Escolar e Clínica		
MESTRADO EM ANDAMENTO	Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente	Especialização em Psicopedagogia Institucional; Educação Especial com ênfase em Deficiência Mental; e Ensino a Distância		2
	Mestrado em Educação	Especialista em Gestão Pública		
ESPECIALIZAÇÃO CONCLUÍDA	Psicomotricidade			4
	Estética Moderna e Contemporânea no Ensino de Arte			
	Gestão de Pessoas e Projetos Sociais			
	Educação Profissional; e Direito Público			

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal, complementadas com algumas entrevistas.

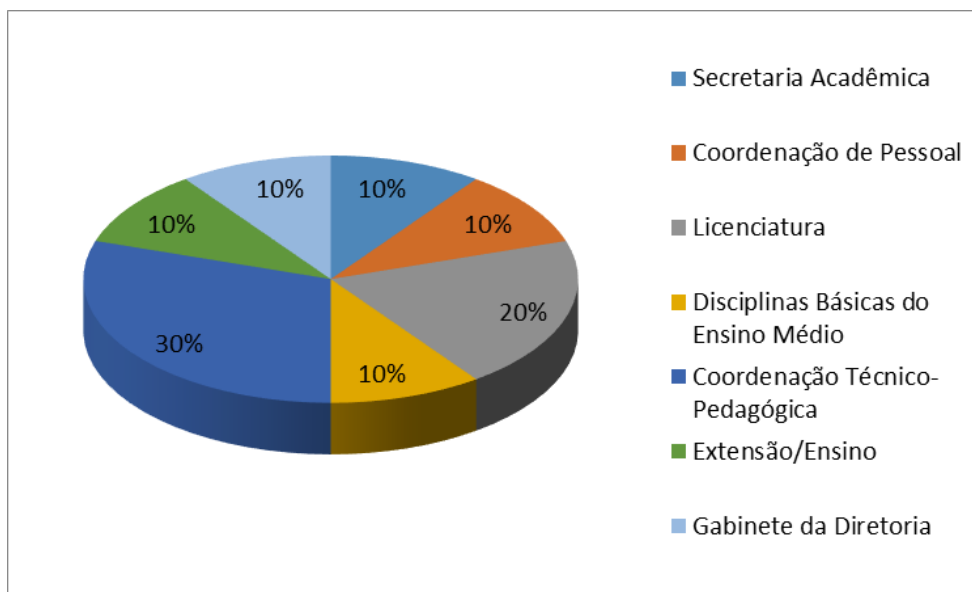
O Quadro 6 possibilita perceber o nível elevado de formação acadêmica dos membros. Quatro membros são Mestres, sendo que um está cursando Doutorado, dois estão cursando o Mestrado e quatro tem última titulação em nível de Especialização.

Cabe destacar que todos os membros cursaram ao menos uma Especialização, porém somente um deles possui formação especializada em Educação Especial. Chamamos atenção para este ponto, que será aprofundado no Capítulo 4, sobre os desafios e as possibilidades de atendimento educacional especializado (AEE) pelo NAPNE e de que forma a identidade institucional do Núcleo é percebida por seus membros e pela comunidade acadêmica.

Dos dez membros do NAPNE, oito são de cargo de nível superior, dos quais quatro são Mestres e e quatro são Especialistas. A titulação máxima dos outros dois membros de cargos de nível médio/técnico é em nível de Especialização. Logo, todos os membros possuem titulação acadêmica máxima superior ao nível de ensino exigido para o cargo.

Em seguida apresentamos as áreas de atuação dos membros.

Figura 7: Áreas/setores de atuação dos servidores membros do NAPNE/CVR/IFRJ

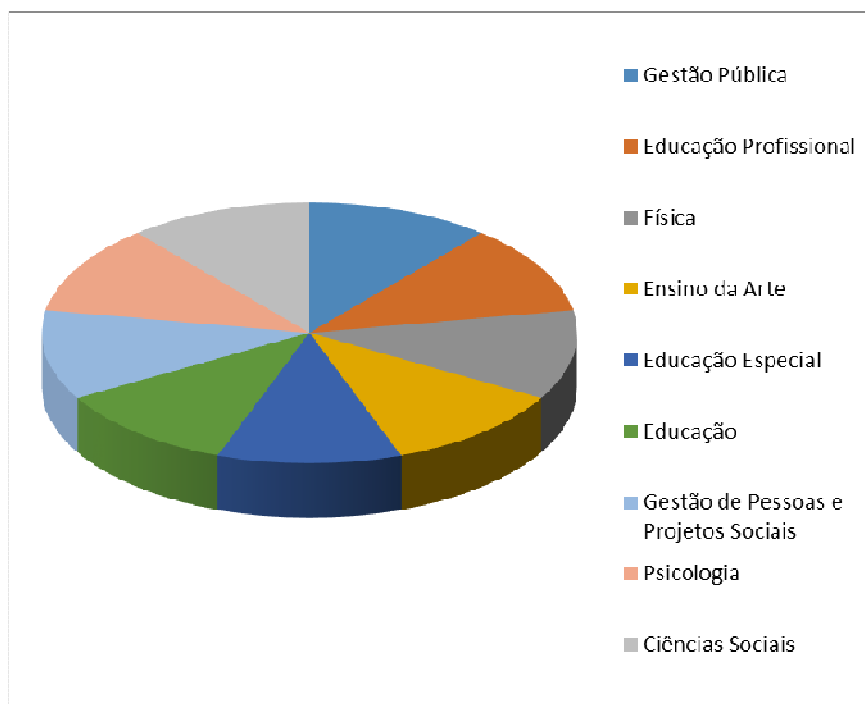


Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

A partir da Figura 11, observamos que a maior parte dos membros atuam na Coordenação Técnico-Pedagógica, representando 30%, seguidos pelos servidores que atuam nas licenciaturas com 20% e, com o mesmo percentual de 11%, os atuantes na Secretaria Acadêmica, Coordenação de Pessoal, Disciplinas Básicas do Ensino Médio, Extensão/Ensino e Gabinete da Diretoria.

A figura que se segue ilustra as áreas/cursos da titulação acadêmica máxima dos membros do Núcleo:

Figura 8: Áreas/cursos da titulação acadêmica máxima atual dos membros do NAPNE/CVR/IFRJ



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

Nota-se de forma clara na Figura 12 o equilíbrio entre as áreas/cursos de formação dos membros, o que sugere a ampla possibilidade de atuação em uma perspectiva inter/transdisciplinar. Congregar tantas áreas em um mesmo grupo representa um ganho qualitativo para a elaboração e o desenvolvimento das ações inclusivas no *campus*, na medida em que perpassam diversos vieses contributivos dos múltiplos olhares para a educação.

3.4.2. Professores atuantes nos cursos de licenciatura oferecidos no CVR/IFRJ

Dos quatro professores que entrevistamos, dos quais há membros e não membros do NAPNE, três atuam nas licenciaturas do *campus* (Física e/ou Matemática), com idade entre 36 a 48 anos e contam com experiência docente entre 16 e 35 anos, conforme registraram em entrevistas gravadas. Destacamos que o maior tempo apurado foi considerado pela pessoa participante contemplando experiências docentes não formais, inclusive aulas particulares.

As experiências profissionais informadas contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo Pós-Graduação *Lato Sensu* e perpassando outras modalidades de ensino, tais como Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. As esferas de atuação anteriores ao ingresso no IFRJ são tanto da rede pública de ensino quanto da rede privada, bem como cursos pré-vestibulares e outros espaços de educação não formal.

Todos os professores entrevistados têm regime de trabalho de DE e tiveram experiências em sua carreira com alunos com necessidades específicas, que demandavam ou não atenção em relação ao aspecto educacional. Três deles mantêm contato com os licenciandos atendidos pelo NAPNE/CVR/IFRJ.

3.4.3. Licenciandos em Física e em Matemática com necessidades educacionais específicas

Embora não sejam muitos e existam dificuldades de identificação dos alunos com necessidades específicas, o NAPNE teve conhecimento de alguns licenciandos com necessidades específicas: um aluno paraplégico; um aluno com ausência congênita de mão e dedos; um aluno diagnosticado disléxico; dois alunos com dificuldades em interações sociais, falas e movimentos inapropriados ao contexto e comportamentos que indicam algum tipo de transtorno mental ou de desenvolvimento, mas não diagnosticados; um aluno com dificuldades de comunicação, apresentando distúrbios da fala, como gagueira e especialmente hesitação. Alguns destes, no momento da pesquisa, não tinham mais matrícula ativa no *campus*. Além disso, dentre os alunos com algum tipo de necessidade específica no *campus*, nem todos apresentam alguma demanda no aspecto educacional.

A seleção dos entrevistados foi feita com base na maior possibilidade de acesso a esses licenciandos e dependendo de sua disposição para participação na pesquisa. Participaram desta pesquisa dois licenciandos com necessidades específicas e optamos por não descrever nesta seção as necessidades específicas que apresentam, como forma de preservar o anonimato, conforme compromisso ético assumido pela atual pesquisadora. Também consideramos que a ausência da descrição das condições específicas dos licenciandos não interfere na compreensão e análise deste estudo.

Entretanto, consideramos importante informar que no aspecto geral somente um deles considera que sua condição afeta o seu cotidiano, porém ambos relatam autonomia. Apenas um dos licenciandos entrevistados utiliza medicamento de forma contínua.

3.5. Procedimentos da pesquisa

A partir da formulação do pré-projeto de pesquisa para submissão ao PPGEduc/UFRRJ foi estabelecido contato inicial, de forma pessoal com o Diretor Geral e a Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do CVR/IFRJ, para informar a intenção de pesquisa, a qual foi acolhida prontamente. A receptividade se deu, especialmente, pelas possibilidades de contribuições que o estudo poderia trazer para o desenvolvimento das ações do NAPNE no *campus*. A pesquisa foi executada de acordo com o seguinte cronograma:

Quadro 4: Cronograma da pesquisa

ETAPA	ATIVIDADE	PERÍODO
1ª	Levantamento bibliográfico	abril/2013 a maio/2014
	Estudo teórico e metodológico	abril/2013 a maio/2014
	Elaboração do projeto de pesquisa com Termos e instrumento de coleta de dados	junho/2013 a maio/2014
	Apresentação do projeto em desenvolvimento à Diretoria do <i>Campus</i> Volta Redonda e assinaturas no Termo de Concessão e Autorização da Pesquisa	26/fevereiro/2014
	Apresentação do projeto em desenvolvimento à Coordenação do NAPNE e assinaturas no Termo de Concessão e Autorização da Pesquisa	20/março/2014
	Defesa e aprovação do projeto de qualificação	11/junho/2014
	Apresentação do projeto aprovado à nova Diretoria do <i>Campus</i> Volta Redonda e assinaturas no Termo de Concessão e Autorização da Pesquisa	01/julho/2014
2ª	Observação participante e registros escritos e imagéticos da pesquisa de campo	janeiro a outubro/2014
	Contatos com participantes da pesquisa	julho a agosto/2014
	Realização das entrevistas	agosto a outubro/2014
3ª	Transcrição das entrevistas	primeira quinzena de setembro primeira quinzena de outubro /2014
	Organização dos dados	segunda quinzena de setembro a primeira quinzena de outubro/2014
	Categorização das entrevistas	segunda quinzena de setembro/2014

Tabulação/organização dos dados por categorias temáticas	primeira quinzena de outubro/2014
Análise e discussão dos dados	segunda quinzena de outubro/2014 a primeira quinzena de novembro/2014
Finalização e revisão da escrita da dissertação	novembro/2014
Previsão de defesa da dissertação	dezembro/2014

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, descrevemos de forma mais detalhada, as três etapas de realização da investigação:

3.5.1. Primeira etapa: levantamento bibliográfico, construção do instrumento de pesquisa, concessão e autorização da pesquisa

Conforme cronograma previamente estabelecido, o ano de 2013 foi reservado para a pesquisa bibliográfica e sobre a temática e estudo metodológico da pesquisa, com previsão de início da pesquisa de campo no primeiro semestre de 2014, a partir do dia 28 de abril, com o início das aulas. Cabe destacar que o início tardio do semestre letivo foi devido ao necessário deslocamento do Calendário Acadêmico, em função de duas greves dos servidores públicos federais, nos anos de 2012 e 2013, às quais os servidores do IFRJ aderiram.

Outra questão importante de ser mencionada se refere ao momento político da pesquisa. No âmbito institucional, o IFRJ realizou ao final de novembro de 2013, eleições para Reitor e Diretores Gerais dos *campi*, tendo se estendido a eleição em segundo turno para Reitor, até dezembro de 2013. A posse dos candidatos eleitos foi prevista para 1º de abril de 2014.

A fim de dar prosseguimento ao cronograma previsto e iniciar ainda no primeiro semestre de 2014 a pesquisa de campo, foi realizado um novo contato pessoal com os diretores, para informar e esclarecer os objetivos da pesquisa, a metodologia, os procedimentos de coleta de dados e a garantia de preservação do anonimato dos participantes, tendo em vista que a pesquisa é norteada pelos procedimentos da ética em pesquisa na área de Ciências Humanas. Nesta oportunidade, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado por todas as pessoas participantes como sujeitos da pesquisa (Apêndice B) e em 26 de fevereiro de 2014, foi assinado o Termo de Concessão e

Autorização da Pesquisa (Apêndice A) tanto pelo Diretor Geral, quanto pela Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do CVR/IFRJ.

Em um segundo momento, em contato pessoal com a Coordenadora do NAPNE/CVR/IFRJ e após as informações sobre a pesquisa e disponibilização de cópia para leitura dos Termos de Concessão e Autorização da Pesquisa e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B), tais documentos foram assinados pela mesma em 20 de março de 2014. Os referidos termos foram assinados em vias suficientes para cada pessoa que assinou o documento.

O Diretor Geral do *Campus* Volta Redonda, antes da data de início do semestre letivo informada anteriormente, pediu sua exoneração, em 31 de março de 2014, véspera da data prevista para posse dos novos Diretores Gerais. No entanto, esta não se concretizou, em virtude dos trâmites administrativos de análise da Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação (CONJUR/MEC), órgão de execução da Advocacia-Geral da União (AGU), aprovação pelo MEC do processo de escolha de Reitor do IFRJ para o quadriênio 2014-2018, encaminhamento à Casa Civil da Presidência da República, responsável pela emissão da Portaria de Nomeação, assinatura pela Presidenta Dilma Rousseff e publicação no Diário Oficial da União.

Assim, o mandato do Reitor anterior foi prorrogado e a nomeação do novo Reitor foi publicada em 07 de maio de 2014 e a posse dos Diretores Gerais dos *campi* se deu somente em 16 de maio. No *Campus* Volta Redonda, tal lacuna foi preenchida com a nomeação de Diretores substitutos. O momento vivenciado no *campus* ao longo deste período foi de um clima organizacional marcado por silêncio e tensão.

Em virtude da percepção sobre o desconforto dos servidores face a este período de transição da gestão do *campus*, consideramos prudente aguardar que a nova Diretoria assumisse a gestão, para dar início às entrevistas. No entanto, ocorreu uma terceira greve dos servidores públicos federais da educação, na qual os servidores do IFRJ permaneceram pelo período de 17 de maio a 09 de julho de 2014.

Ao longo deste período procuramos o aprofundamento teórico, a seleção e o estudo dos documentos institucionais. Enfim, considerando o indicativo de término da greve, a posse do novo Diretor Geral e a nomeação de sua nova equipe de Diretores, agendamos uma reunião para apresentação da pesquisa, esclarecimentos sobre o desenvolvimento da mesma e solicitação de uma nova concessão e autorização.

A reunião foi realizada em 01 de julho de 2014 e foi assinado um novo Termo de Concessão e Autorização da Pesquisa (Apêndice A) pelo Diretor Geral, Diretora de Ensino e Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão. Nesta oportunidade, os Diretores consideraram que os resultados da pesquisa poderiam, futuramente, auxiliar a gestão nas futuras ações inclusivas e colocou à disposição a utilização de ambientes do *campus* para realização das entrevistas, bem como a articulação junto aos setores, caso necessário.

Considerando o longo período para o processo de transição de gestão e da greve, revisamos o cronograma e dada sua flexibilidade e o ritmo de desenvolvimento da investigação, os períodos foram ajustados para sua plena execução no prazo previsto, como apresentamos anteriormente.

Para fundamentação do estudo, utilizamos bibliografia relacionada à temática, legislação da área e documentos institucionais. Como procedimentos técnicos utilizamos registros escritos e de imagens do campo, baseados na observação participante e nas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas, tendo sido garantida a confidencialidade da identidade pessoal e obtido o consentimento do entrevistado, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

3.5.2.Segunda etapa: pesquisa de campo

Em um estudo de caso o pesquisador, conforme depreendido em Ludke e André (1986), recorre a uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, podendo cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. Assim, utilizamos para a etapa da pesquisa de campo como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, registros escritos e de imagens, e entrevistas.

3.5.2.1. Observação participante e registros

De acordo com Ludke e André (1986), a observação se apresenta como um dos principais instrumentos de coleta de dados em pesquisa qualitativa e esclarecem que este

instrumento pode ser caracterizado em quatro tipos, de acordo com o papel que o pesquisador desempenha, conforme a seguir:

- Participante total: não revela identidade de pesquisador nem propósito de estudo;
- Participante como observador: revela apenas parte do que pretende;
- Observador como participante: revelação total da identidade do pesquisador e dos objetivos do trabalho;
- Observador total: não interage com o grupo.

De acordo com Gil (2008):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (p. 103).

Ainda de acordo com o autor, pode ser classificada como natural ou artificial, se o observador pertence à comunidade/grupo ou se passa a integrá-la/lo, com o objetivo de realizar uma investigação. Assim, na presente investigação, assumimos o tipo classificado observador como participante, tendo em vista que todo o contato com os possíveis participantes foi precedido de uma apresentação formal, com esclarecimentos dos objetivos da pesquisa, além de que para todos os momentos de registros a presente autora esclareceu previamente o seu papel enquanto pesquisadora, sendo esta observação participante na forma natural, tendo em vista o vínculo funcional com a instituição e a participação enquanto membro do NAPNE/CVR/IFRJ.

Os registros escritos e de imagem estiveram voltados para a contextualização da pesquisa, tanto em relação aos aspectos estruturais e de funcionamento do *campus* e do NAPNE observados, quanto aos aspectos apontados nas entrevistas e relacionados ao clima organizacional influenciado por aspectos políticos internos e externos. Destacamos que os registros de imagem se limitaram às dependências do *campus*, não tendo sido feitos registros de pessoas, especialmente em atenção à garantia do anonimato.

3.5.2.2. Contato com participantes da pesquisa e entrevistas

O contato com os participantes foi realizado de forma pessoal e/ou por e-mail, no qual prestamos informações sobre a pesquisa, disponibilizamos para leitura prévia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), informamos duração prevista da entrevista e agendamos data e horário.

Foram realizados contatos com treze pessoas, todas confirmaram interesse e se dispuseram a participar. No entanto, uma delas não respondeu ao confirmarmos data e horário agendados, apesar de, previamente, ter se colocado à disposição. Realizamos dois novos contatos via e-mail, sem sucesso e não mais insistimos. Sendo assim, houve a participação de doze pessoas enquanto sujeitos da pesquisa, selecionadas com base nos seguintes critérios:

- Membros do NAPNE/CVR/IFRJ – dos dez membros que formam o NAPNE, oito foram entrevistados, dentre TAEs e professores;
- Professores que tenham tido experiências em sua trajetória docente, com alunos com necessidades específicas, especialmente licenciandos dos cursos oferecidos no CVR/IFRJ (Física/Matemática) e atendidos pelo NAPNE/CVR/IFRJ – dois professores, que não são membros do NAPNE, foram entrevistados;
- Licenciandos em Física e em Matemática com necessidades educacionais específicas do CVR/IFRJ – dois discentes participaram.

A decisão de entrevistar pessoas desses três grupos distintos visou ampliar a discussão para uma análise mais aprofundada da inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, a partir da multiplicidade de olhares da comunidade acadêmica.

Importante esclarecer que não foi nosso objetivo realizar um comparativo ou emitir juízos de valor, mas congregar as distintas percepções para buscar responder as questões da pesquisa, de tal forma que também não foi considerada relevante a determinação de um quantitativo mínimo de participantes para cada um dos grupos elencados, inclusive pela natureza qualitativa da investigação.

Consideramos, contudo, que o acolhimento de distintos grupos demandava a elaboração de instrumentos igualmente distintos para coleta de dados. Optamos pela forma semiestruturada das entrevistas, por entender mais adequada para manter o foco e atender aos objetivos propostos da investigação, inclusive considerando a imersão da presente autora no campo de pesquisa.

De acordo com Manzini (2003), a entrevista semiestruturada tem como principal característica um roteiro prévio, que se constitui em um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e durante a entrevista, bem como o entrevistado, de forma indireta, a fornecer informações mais precisas e com maior facilidade.

Assim, para a realização das entrevistas semiestruturadas foram elaborados três roteiros, com foco nas peculiaridades de cada grupo. Como procedimento para adequação dos roteiros, elaborados com base na ética da pesquisa em Ciências Humanas, foi feita apreciação por pesquisador experiente na temática e na realização de entrevistas. De acordo com Manzini (2003):

a escolha de juízes experientes é importante para uma boa apreciação de roteiros. [...] Os juízes devem ser pessoas que possuam experiência na arte de entrevistar e na elaboração de roteiros e, de preferência que tenham afinidade com o tema que está sendo investigado. Os juízes devem receber, além do roteiro para entrevista, uma breve descrição da pesquisa, principalmente, o problema, os objetivos e a população a ser entrevistada. Com essas informações poderá verificar se as perguntas atendem aos objetivos e se a forma de perguntar está adequada (p. 20).

As versões finais dos roteiros estão disponíveis para consulta nos Apêndices C, D e E. O roteiro de entrevista com membros do NAPNE/CVR/IFRJ visou a reflexão sobre o papel do Núcleo, as concepções dos membros sobre as questões ligadas à inclusão dos licenciandos em Física e em Matemática com necessidades educacionais específicas no CVR/IFRJ, bem como sobre o processo de identificação desse público.

Com os professores atuantes nos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática, procuramos conhecer suas concepções sobre a inclusão no ensino superior, especificamente em cursos de licenciatura, de pessoas com necessidades educacionais específicas, assim como questões relacionadas à sua formação acadêmica, suas experiências e conhecimentos sobre a temática da inclusão educacional, com alunos com necessidades educacionais específicas e com o NAPNE/CVR/IFRJ.

Tendo como foco a formação de professores e a fim de analisar e discutir o processo de inclusão dos licenciandos em Física e em Matemática do CVR/IFRJ, em dupla perspectiva: enquanto aluno e enquanto (futuro) professor, consideramos imprescindível a escuta dos relatos de suas experiências e dos possíveis desafios que experimentam(ram) em sua trajetória acadêmica, no intuito de conhecer suas perspectivas e concepções sobre o seu próprio processo de inclusão, sobre sua futura trajetória profissional, além da relação estabelecida com o NAPNE/CVR/IFRJ.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto a outubro de 2014, com uma duração média de 30min. No entanto, houve duas entrevistas que duraram em torno de 12min e uma com 1h 43min de duração, sendo que esta última foi realizada em duas etapas, sendo em dias diferentes, para adequar-se em agenda de compromissos. Tais diferenças se revelaram tanto pela menor ou maior facilidade de expressão oral, quanto em relação à menor ou maior familiaridade com as questões propostas e/ou experiência profissional.

As entrevistas se deram nas dependências do *campus*, com reserva de sala previamente agendada, em ambiente bem iluminado e com temperatura agradável, em dias e horários acordados com as pessoas enquanto sujeitos da pesquisa. A interação ocorreu de forma que entrevistado ou entrevistada e entrevistadora estivessem sempre em posição frontal. Todas as entrevistas foram realizadas pela presente autora e contou nos primeiros minutos com esclarecimentos sobre a pesquisa, possibilitando a abertura de espaço para que a pessoa enquanto sujeito da pesquisa pudesse esclarecer dúvidas.

O diálogo prévio a cada entrevista foi importante para tranquilizar a pessoa, tendo em vista o desconforto natural de uma entrevista, assim como esclarecer que não se buscava emitir juízo de valor para as respostas, de forma que não haveria respostas certas ou erradas, bem como a garantia do anonimato e confirmação sobre a possibilidade da autorização ou não de gravação da entrevista. Somente após tais esclarecimentos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) era assinado e a entrevista iniciada.

A gravação de áudio foi realizada com o uso de aparelho gravador digital que permaneceu visível durante todo o tempo de entrevista, de forma que o entrevistado ou a entrevistada estivesse ciente de todos os momentos de gravação ou interrupção da gravação. Cabe informar que para todas as entrevistas foi consentida a gravação de áudio e respeitadas todas as solicitações de interrupções, independente da(s) razão(ões) para tal(is).

3.5.3. Terceira etapa: transcrição das entrevistas, organização, categorização, análise dos dados e resultados

As transcrições das entrevistas foram realizadas ao longo do período de realização das mesmas, tal decisão se ancorou na busca pela preservação da memória da vivência da entrevista, de forma que os registros complementares, tais como registros sobre expressões

corporais ou interrupções pudessem ser descritos com a maior fidedignidade e coesão com o momento da entrevista.

As entrevistas foram transcritas de forma literal, incluindo vocalizações como “hamram”, “humrum”, “ah”, “né”, entre outras; elevação e redução na altura da voz; mudanças sutis de tons de voz; indicação de pausas breves e longas e outras expressões corporais, tais como um afastar-se e recostar-se na cadeira, “engolir seco”, silêncios, risos e outras expressões que complementaram a comunicação.

Por se tratar a entrevista de um processo de interação social, ressaltamos que a transcrição foi fiel tanto ao que foi respondido quanto ao que foi perguntado, conforme depreendido em Manzini (2008), por entendermos que a forma de se fazer uma pergunta pode influenciar a resposta e pela clareza de que o roteiro da entrevista semiestruturada permite a flexibilidade para introduzir outras perguntas que possam surgir no momento da entrevista, tendo em vista o processo dinâmico e imprevisível do processo de comunicação e interação pessoal.

Ainda na perspectiva de Manzini (2008), compreendemos que nenhuma transcrição é tão completa quanto o momento vivido, porém a transcrição mais fiel ao contexto da vivência possibilita maior compreensão sobre o que foi e o que não foi dito, o que foi ou não respondido, o que foi ou não evitado e o que foi ou não anunciado, o que possibilita catalisar mais elementos para discussão e análise dos dados. Neste sentido, de acordo com Queiroz (1983, p. 84) “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência”, razão pela qual optamos pela transcrição ser feita pela própria entrevistadora e autora do presente estudo.

Após as transcrições das entrevistas, editamos as falas selecionadas, sendo suprimidas repetições de palavras e realizados pequenos ajustes gramaticais e de vícios de linguagem, de forma a possibilitar a fluidez da leitura sem que tais ajustes alterassem o sentido dado pelo entrevistado.

Para a análise dos dados, compartilhamos do pensamento de Minayo (1994) de que a análise compreende não somente descrição de dados, mas também interpretação, a autora alerta: “quanto maior a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios” (p. 68). Nesta direção:

Em primeiro lugar é preciso “ler”. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está

dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? Etc (BARDIN, 2012, p. 98).

Assim, tendo em mente as finalidades da fase de análise, conforme Minayo (1994, p. 69) de estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, ampliar o conhecimento articulado com o contexto cultural do qual faz parte, o embasamento teórico é imprescindível para desvelar o que está oculto, para um olhar investigativo, que enxerga além do que se quer ser mostrado.

Nossa fundamentação também se encontra em Bardin (2012), que ao tratar das entrevistas o autor coloca que “raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal” (p. 120). Ainda sobre tal aspecto Pletsch (2005) também traz importante contribuição. Em suas palavras:

A análise de conteúdo contribuiu para uma análise qualitativa mais apurada, na medida em que ajudou a decifrar tanto o que estava nas entrelinhas das entrevistas, dos relatórios de campo e das imagens transcritas, como que condições e comportamentos envolveram a sua produção (p. 62).

Após a transcrição das entrevistas, passamos para a organização dos dados. Primeiramente, tabulamos os dados relativos à caracterização das pessoas enquanto sujeitos da pesquisa. Posteriormente, destacamos nas transcrições das entrevistas os trechos das enunciações temáticas, encontradas a partir da fala das pessoas enquanto sujeitos da pesquisa e agrupamos em núcleos temáticos.

A categorização dos dados foi baseada em Manzini (1991) que coloca a necessidade de o pesquisador “separar o discurso em partes para que possa extrair e apreender as informações contidas nessas partes, para depois transformar as informações em dados, ou seja, essa transformação da fala transcrita em classes ou categorias será o tratamento das informações” (p. 155). A seguir apresentamos o quadro com os referidos núcleos temáticos:

Quadro 5: Núcleos temáticos identificados nas transcrições das entrevistas semiestruturadas

Núcleos temáticos	Descrição
Concepções sobre a inclusão educacional, a partir da visão de licenciandos com necessidades específicas, professores e técnicos-administrativos	<ul style="list-style-type: none">• Subjetividade e diferenças entre concepções;• Questões de representações sociais;• Sentir-se eficiente e as questões de direitos

	<p>enquanto pessoa com deficiência – Cotas;,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superação e possibilidades – Rotas criativas de desenvolvimento e compensações.
Políticas públicas de inclusão educacional na Rede Federal de Educação Profissional e as práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Afinidade pessoal com o tema e Formação especializada em Educação Especial; • Estrutura organizacional; • Recursos públicos e investimentos em estrutura física e capacitação.
Direito à Educação: acesso e permanência no Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Cotas; • A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas a partir de uma ótica socioeconômica; • Qualidade da Educação Básica.
Perspectivas sobre o mercado de trabalho para os futuros professores com necessidades específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Tabus; • Estigmas; • Diferenças de perspectivas do licenciando com necessidades específicas em relação às dos agentes que promovem a inclusão; • Otimismo ou foco nas possibilidades? Pessimismo ou foco na limitação? • O professor com necessidade específica como referência e como sujeito na transformação social.
Intelectualidade e Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração: distância entre ideal e real; • Medo do diferente: o outro como espelho; • Angústia: o que está fora do alcance e a sensação de impotência; • Incômodo: não saber como lidar; • <i>Buylling</i>; • “- É porque, às vezes, a limitação está na nossa mente mesmo, entendeu?” (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014)
Papel do professor na inclusão educacional e as diferentes percepções e pre(conceitos)	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças de como o professor se vê e como é visto; • O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem; • Precisamos de um diagnóstico para ensinar? • Comodismo, falta de interesse na temática e preconceito: ensinar só para quem aprende x ensinar para todos; • Capacitação: iniciativas próprias x políticas de governo; • “[...] somos muito conteudistas ainda, né?!” (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014). • Currículo para a formação de professores inclusivos; • Uso das novas tecnologias; • Educação inclusiva: obrigatoriedade ou opção? – discussão sobre a oferta de disciplinas nas Licenciaturas.
O papel do NAPNE e expectativas quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<ul style="list-style-type: none"> • Afinidade pessoal x formação especializada; • Capacitação dos membros; • Acompanhamento do discente;

	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas da comunidade acadêmica; • (In)visibilidade institucional do NAPNE; • O lugar das escolas especializadas em tempos de inclusão educacional. • Legislação e conceitos distintos para a definição do público com necessidade educacional especial para o NAPNE; • Desconhecimento sobre os tipos de deficiência e impactos no atendimento; • Públicos mais silenciados: pessoas com deficiência intelectual; pessoas com transtornos mentais e pessoas com altas habilidades/superdotação.
Formação acadêmica x Experiência de vida	<ul style="list-style-type: none"> • As contribuições das vivências próprias, do apoio familiar e da troca de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora com base na categorização proposta por Manzini (1991).

A partir deste quadro, agrupamos os diversos núcleos em categorias temáticas que foram organizadas em três grandes eixos, que compõem a terceira parte desta dissertação dividida em três capítulos, para discussão e análise dos dados. A seguir, descrevemos os três eixos temáticos propostos:

Quadro 6: Eixos temáticos de análise

Eixos temáticos	Categorias temáticas de análise
Eixo 1: O papel do NAPNE ante as políticas públicas de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • A Ação TEC NEP e sua implementação no IFRJ; • Composição e estrutura dos NAPNEs e as expectativas em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); • Desenvolvimento de uma cultura inclusiva e a diversidade de concepções sobre a temática.
Eixo 2: Inclusão no Ensino Superior: rompendo tabus com os licenciandos com necessidades educacionais específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação e políticas afirmativas; • A dupla perspectiva da inclusão do aluno e futuro professor: os licenciandos com necessidades educacionais específicas; • O professor com necessidade específica como referência e agente de transformação social; • Cultura Inclusiva a partir das adaptações de acessibilidade e de currículo e as parcerias necessárias.
Eixo 3: As interrelações da afetividade e da intelectualidade no desenvolvimento humano para a formação de professores inclusivos	<ul style="list-style-type: none"> • Afetividade e intelectualidade como conceitos indissociáveis; • O papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem; • Educação para todos: ensinar-aprender com os alunos; • As contribuições das vivências próprias, do apoio familiar e da troca de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora com base na categorização proposta por Manzini (1991).

Na Parte III, apresentamos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, tanto em relação aos registros da observação participante quanto em relação às entrevistas realizadas. Esta parte é composta pelos capítulos 4, 5 e 6, que correspondem a cada um dos eixos temáticos de análise. A seguir, apresentamos sinteticamente as fases de categorização:

Quadro 7: Fases de elaboração das categorias de análise dos dados

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Núcleos temáticos das entrevistas	Eixos Temáticos de Análise	Categorias temáticas de análise por eixo temático

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada capítulo apresentamos um quadro com os objetivos, fontes e principais núcleos das categorias correspondentes de cada eixo temático de análise. Apresentamos, assim, nos próximos capítulos, reflexões sobre o papel do NAPNE/CVR/IFRJ; concepções dos servidores sobre a inclusão educacional como política pública na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em sua articulação entre teoria e prática, de forma mais específica dos alunos com necessidades educacionais específicas nas licenciaturas, a partir do caso do *Campus Volta Redonda* e análise sobre a dupla perspectiva da inclusão do aluno e futuro professor, os licenciandos com necessidades educacionais específicas e

A análise dos dados foi realizada à luz das discussões anteriores sobre o IFRJ, o CVR/IFRJ e o NAPNE, no âmbito da política pública nacional de inclusão para a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, fundamentada na literatura especializada, em pesquisadores que estudam a Educação Especial e Inclusiva, e a Educação Profissional.

A concepção de educação inclusiva aqui adotada considera não somente o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum do ensino regular, mas sobretudo o seu aproveitamento acadêmico, o que só poderá se concretizar na medida em que a escola passe a valorizar a diversidade dos estilos de aprendizagem, em vez da homogeneidade. Para tal, a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e currículo (planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, mesmo aqueles com necessidades especiais. Esse processo requer o envolvimento do conjunto de educadores presentes no universo escolar, e não apenas dos profissionais da Educação Especial (GLAT e PLETSCH, 2010).

Por fim, discutimos as interrelações entre afetividade e intelectualidade no desenvolvimento humano para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva diante de uma realidade plural e diversa.

Os registros imagéticos sobre a acessibilidade do *campus* são apresentados no Apêndice G, que conta com 14 composições de imagens fotográficas, com base nas nossas observações e apontamentos dos entrevistados. Não havia pretensão, neste estudo, de uma análise mais aprofundada, devido a limitação de tempo de investigação em uma pesquisa em nível de Mestrado, mas consideramos importante compartilhar as imagens para que o leitor possa, ao visualizá-las, tecer suas próprias considerações e reflexões sobre nossas análises.

PARTE III

AS ENTREVISTAS: DISCUSSÃO E ANÁLISE

CAPÍTULO 4

O PAPEL DO NAPNE ANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Este capítulo apresenta reflexões sobre o papel do NAPNE/CVR/IFRJ, inserido na Ação TEC NEP, desenvolvida pelo MEC que visa criar uma cultura de “educação para a convivência”, a aceitação da diversidade, e o rompimento das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais. Apresenta ainda, a composição e a estrutura dos NAPNEs, as expectativas em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a diversidade de concepções sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, considerando a importância do desenvolvimento de uma cultura institucional pautada no reconhecimento da importância da equidade para uma efetiva inclusão.

A fim de auxiliar no melhor entendimento do leitor quanto à condução da análise dos dados, apresentamos a seguir um quadro esquemático:

Quadro 8: Objetivos, fontes, principais núcleos e categorias temáticas do Eixo 1

Objetivos específicos para esta etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Analisar a implementação da Ação TEC NEP, a partir do NAPNE do <i>Campus Volta Redonda</i> como expressão da política pública nacional de inclusão educacional para a Rede Federal de Educação Profissional	Transcrições de entrevistas realizadas com licenciandos com necessidades específicas e servidores membros e não membros do NAPNE; Registros escritos e imagéticos de observação participante.	A proposta governamental de inclusão educacional para a Rede Federal de Educação Profissional	A Ação TEC NEP e sua implementação no IFRJ
Discutir a (in)visibilidade institucional do NAPNE enquanto reflexo do alijamento histórico-social das pessoas com necessidades especiais		Movimentos institucionais para o atendimento à política governamental	
		(In)visibilidade do NAPNE e das pessoas com necessidades educacionais específicas	

Refletir sobre a forma de composição dos membros do NAPNE, formação acadêmica e as demandas de atendimento educacional especializado (AEE)	A constituição do NAPNE, sua composição e estrutura de funcionamento	Composição e estrutura dos NAPNEs e as expectativas em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)
	A falta de formação especializada em Educação Especial e seus impactos no atendimento educacional às pessoas com necessidades específicas	
Analisar o papel do NAPNE, a partir do diálogo entre as diferentes percepções da comunidade acadêmica	O papel do NAPNE na visão de seus membros e as expectativas da comunidade acadêmica	
Conhecer as concepções diversas da comunidade acadêmica sobre as pessoas com necessidades educacionais específicas	Dificuldades de conceituação sobre o público-alvo do NAPNE	Desenvolvimento de uma cultura inclusiva e a diversidade de concepções sobre a temática
Refletir sobre a distância entre a legislação e a realidade educacional no atendimento a demandas específicas	A realidade das demandas de atendimentos específicos e a distância do alcance pela legislação	
	Lacuna de diretrizes institucionais e as diferentes concepções acerca da inclusão educacional	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas transcritas.

A história da constituição do NAPNE, da qual a presente autora participou, iniciou antes mesmo de uma determinação institucional. A forma como se deu a composição inicial foi determinante para o processo de significação que o grupo assumiu para a construção de um olhar inclusivo para a educação profissional e também bastante curiosa, pois a iniciativa partiu de profissionais ocupantes de cargos da carreira técnico-administrativa.

Os servidores da carreira técnico-administrativa que formou este grupo inicial apresentam formações acadêmicas diversas, como Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Educação Física, Ciências Sociais e Administração, somente alguns tinham experiências prévias com pessoas com necessidades educacionais específicas e mesmo os que não estão

lotados em setores ligados ao ensino, mas sim às atividades administrativas, se consideram educadores, uma vez que o ambiente educacional é o seu campo de trabalho e a formação cidadã e educacional profissional é a atividade fim a que se propõe a instituição de educação profissional da qual fazem parte.

A partir das entrevistas, tivemos a oportunidade de constatar o quanto a afinidade com a temática foi determinante para a criação do grupo, independente de uma formação especializada:

Comecei a participar do NAPNE por uma afinidade com o tema e por ser um público que geralmente (fala da sua formação) está inserido para atendimento. E aí eu entrei para o grupo, mas falar que eu tenho uma capacitação, uma formação específica para atuar na educação com pessoas com necessidades específicas, eu não tenho (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Ou seja, preocupados com as questões que historicamente cerceiam o direito à escola pública de grupos à margem de uma sociedade capitalista e dual, em especial as pessoas com necessidades específicas, passaram a se reunir e discutir possibilidades de ações no *campus* que promovessem a inclusão no ambiente acadêmico. Se as discussões sobre a efetiva inclusão na educação básica já dividem posições entre pesquisadores da área, o caminho para o ensino superior parece ainda mais longo, especialmente quando se trata de formar professores com necessidades educacionais específicas.

A questão que parecia causar angústia era se as necessidades educacionais específicas que esses licenciandos apresentam seriam impeditivas para uma carreira docente. Seria esta a razão pela qual os professores do *campus* não demonstraram inicialmente interesse na temática? Seria porque consideravam não existir este público nas turmas em que trabalhavam? Tais suposições permeavam as discussões no Núcleo.

Em sua fase inicial, a Coordenadoria de Diversidade vinculada à Pró Reitoria de Extensão na Reitoria, responsável pela viabilização de políticas inclusivas no IFRJ em consonância com as políticas públicas, iniciou ações de sensibilização por meio das Coordenações de Extensão dos *campi*. Os primeiros *campi* do IFRJ que formaram seus NAPNEs foram: *Campus Nilópolis* (Portaria nº 009 de 25 de março de 2008), *Campus Paracambi* (Portaria nº 32 de 11 de maio de 2009) e *Campus Arraial do Cabo* (Portaria nº 01 de 04 de janeiro de 2010). Em 2011, o *Campus Pinheiral* também já desenvolvia atividades inclusivas, em parceria com a APAE também de Pinheiral, em especial relacionadas à equitação lúdica e estava em vias de criar o seu Núcleo. O *Campus Volta Redonda* contava

menos de três anos e para a composição inicial do NAPNE, que seria constituído através de Portaria do Reitor, era aceita representação técnico-administrativa, representação de pais e de discentes era opcional, mas havia exigência de que houvesse representação docente.

Conforme colocado anteriormente, a afinidade com a temática, muito embora seja uma motivação importante e tenha possibilitado a própria criação do grupo, há a preocupação dos membros quanto aos riscos para a continuidade do Núcleo, como ficou evidenciada na seguinte fala:

Dentro daquela ideia da afinidade, da disponibilidade de cada um, do interesse pessoal de participar, eu também considero que não seja o ideal, porque a gente pode ter hoje e não ter mais amanhã: “- Não quero mais participar.”, e a gente fica sem (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Assim, como a preocupação de desistência de algum membro, a entrevistada faz outro apontamento sobre a possibilidade de o *campus* dispor de profissionais com capacitação para atuar no NAPNE e que, por ventura, não participem:

Todo mundo pode contribuir de alguma maneira, mas nem sempre as pessoas têm algum tipo de formação, pode ser que um membro tenha uma formação que possa contribuir, mas ele poderia nunca ter aderido ao NAPNE e a gente ficaria sem o apoio dele (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

O esforço do grupo se concentrou, então, no convite à participação docente, a fim de formalizar e dar legitimidade ao grupo para a condução de ações institucionais. Um professor aderiu à ideia e aceitou sua participação como membro. Importante destacar que o mesmo já tinha experiências anteriores com pessoas com necessidades educacionais específicas.

A dificuldade de adesão do corpo docente foi um motivo de preocupação para os membros e reflete o quanto a temática inclusiva ainda é resistida. As entrevistas nos apontaram algumas pistas para tão baixa adesão por parte dos professores:

- Por conta dessa correria... Hoje a gente tem uma quantidade de aulas maiores, a gente precisa dar uma atenção maior a outras coisas, não que sejam mais importantes, mas são... são (pausa).
- Mais urgentes?
- Mais urgentes, é, são mais urgentes. Como esse problema ainda não surgiu, eu acho que ainda não houve uma sensibilização a ponto de ter que procurar. Se esse problema já tivesse acontecido, se nós tivéssemos vários alunos aqui, com necessidades específicas, acredito que seria um assunto mais urgente, né, e aí sim. Então, eu acho que se tivesse um curso, um projeto de formação, com menos intensidade... assim, eu digo mais diluído, mas, aqui

dentro, do nosso lado, seria mais fácil, entendeu? (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014)

Importante destacar na fala anterior, o quanto a urgência dos dias atuais impactam no cotidiano escolar e afetam as práticas docentes. O imperativo da quantidade se sobrepõe à qualidade e no afã de cumprir todas as atividades e dar conta da maioria dos alunos, de forma pragmática, as instituições de educação acabam por optar, ainda que de forma não intencional, a não considerar as necessidades da minoria.

Nesse ponto, refletimos o quanto a grande velocidade e o nível de exigência cada vez maior em um mundo globalizado, marcado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que exige dos trabalhadores, de maneira geral, alta produtividade no menor tempo possível, vão de encontro ao tempo necessário para reflexão e reorganização escolar que o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais exige.

Também não podemos desconsiderar as questões subjetivas que podem estar por trás da resistência, conforme evidenciado na fala a seguir:

Sabe, até mesmo aquilo, né... aquilo que você não conhece, você tem medo. Então, para que chamar tanto para perto? Para perguntar: “- Você está tendo alguma dificuldade? Está tudo certo?”. Como você vai fazer isso, se você não tem nada para oferecer? Porque aí o aluno vai colocar as dificuldades dele e você não vai poder fazer nada, não vai poder mudar aquela realidade, então, nem faz o acompanhamento desses alunos, mas... eles existem (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Este contraponto é importante especialmente porque defendemos aqui que se trata, na verdade, de discutir a (in)visibilidade e não a existência ou não de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto à representação de pais acabou por ser contemplada por um dos membros ter filha matriculada no *campus*. A relação das instituições educacionais com a família carece de maior aproximação, mas a distância fica especialmente marcada nos níveis que se seguem ao término do ensino fundamental. Sobre esta questão, uma das entrevistadas reforça a importância da família no contexto educacional, independente do seu nível de conhecimento formal, em especial em prol do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais:

Quando a gente começar a atender algum deficiente, a gente tem que conversar primeiro com a família [...]. A família sempre vai trazer alguma coisa. De repente, na ignorância ou na escolaridade daquela família, ela

sempre vai trazer alguma coisa... não começar do zero com o deficiente. Começar a partir do contato com a família (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

No que diz respeito à representação discente, o grupo entendeu que por se tratar de um estágio embrionário, de estruturação do Núcleo e a necessidade inicial de elaboração de documentos, tais como regulamento, seria importante uma estrutura mínima para, então, abrir o convite aos discentes, de forma que uma orientação básica aos mesmos pudesse ser dada.

Após a definição dos membros para a composição mínima exigida para criação do NAPNE no *campus*, o desafio do grupo era, então, fazer com que a ideia fosse “comprada” também pela Diretoria do *campus* para que esta fizesse a solicitação à Reitoria para criação do Núcleo, por meio de Portaria.

As questões que permearam as primeiras discussões do grupo eram:

- O desconhecimento sobre a existência ou não de alunos com necessidades específicas no *campus*;
- A baixa receptividade dos professores para a formação do Núcleo;
- A necessidade de sensibilização da comunidade acadêmica;
- O entendimento de que a discussão sobre a inclusão deveria superar a compartimentalização do ensino, limitada somente às disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigatória, e de Educação Inclusiva²⁸.

Outra questão que chamava a atenção do grupo era em relação ao alto desempenho de alguns alunos do *campus*, que se despontavam inclusive em olimpíadas regionais e nacionais, e em apresentações de projetos, inclusive alunos de cursos técnicos, tais como projetos desenvolvidos em Robótica por alunos do Técnico em Automação Industrial. O grupo em suas discussões, então, especulava explicações e hipóteses: talvez houvesse a necessidade de um olhar mais atento para notar os alunos com altas habilidades e identificar suas demandas ou talvez houvesse uma compreensão de que altas habilidades não seriam um “problema” e

²⁸ Em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que estabelecem que as instituições de ensino superior deverão observar em seus cursos de licenciaturas a questão da diversidade em sua organização curricular e também prever em seu projeto pedagógico a formação docente, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, à Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

portanto, os professores não reconheciam como uma demanda de necessidades específicas.

A pesquisa revelou a importância de esclarecer à comunidade acadêmica sobre os conceitos de altas habilidades e superdotação. Conforme a fala a seguir, verificamos que tais conceitos têm sido compreendidos como sinônimo de genialidade:

É claro que nós temos alunos que são alunos muito bons. Mas, é muito bom, eu não vejo nenhuma... eu ainda não detectei nada que chegue a um destaque... que mereça uma atenção... diferente, especial, uma genialidade, coisas assim. Alunos muito bons, acima da média, mas nada que seja, assim... que eu chame de destaque, no sentido da genialidade (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Importante ponderar que ao longo dos anos, a formação de professores não contemplou conhecimentos relativos às demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais e são as consequências desta lacuna formativa que ainda hoje impactam as licenciaturas, apesar dos avanços, conforme evidencia-se na fala a seguir:

Quer dizer então, se o corpo docente tem essa deficiência (de formação), certamente os alunos também terão, porque eles não estão passando por uma formação no tema, nem pelo corpo docente nem por cursos específicos na área de extensão. Então, certamente nossos egressos terão essas dificuldades (de lidar com alunos com necessidades educacionais especiais) sim. É algo que a gente precisa melhorar no curso. (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014)

Sendo os “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”, um dos objetivos dos Institutos Federais estabelecidos em sua lei de criação, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os membros do NAPNE consideraram como pontos imprescindíveis de serem considerados para o efetivo cumprimento dos objetivos institucionais e para a qualidade de uma educação profissional pública e comprometida com sua função social:

- A inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns ser uma realidade no município de Volta Redonda;
- a existência de dois cursos de licenciatura oferecidos pelo *campus*;
- a necessidade de se debruçar sobre estudos da temática da educação inclusiva voltada para uma formação de professores que, de fato, prepare o licenciando para sua prática.

A seguinte fala confirma a preocupação com a formação de professores:

Eu acredito que o professor deva ter em mente, que a função dele é ensinar e não importa para quem. A gente sabe que todos os alunos são diferentes, nenhum deles aprende de forma igual, mas a gente tem um modelo de escola, de educação, que ensina a todos de forma igual e que avalia a todos de forma igual. (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014)

Conforme dados disponíveis no sítio da PMVR na internet²⁹, o município de Volta Redonda, atualmente, conta somente com três unidades escolares especializadas (voltadas para os atendimentos de alunos com baixa visão/cegueira e autismo). Cabe ressaltar, no entanto, que a rede de ensino municipal de Volta Redonda, sob a égide da política nacional de educação inclusiva, encerrou as atividades de outras escolas especializadas e promoveu a inserção de maior parte de seus alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns de sua rede.

Sendo assim, os alunos que deixaram de ser atendidos nas escolas especiais foram distribuídos nas escolas comuns que passaram a receber a visita de um professor itinerante de LIBRAS nas escolas que receberam alunos surdos ou com deficiência auditiva, em alguns casos passaram a contar com professores auxiliares e os demais alunos passaram a receber atendimento nas salas de recursos no contraturno. Logo, ao se formarem, os licenciandos já terão no município, a bastante provável presença de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Esta também foi uma preocupação abordada nas entrevistas com os licenciandos e se evidencia na seguinte fala:

Não tem nenhuma matéria, não existe nenhuma disciplina. Eu acho que o governo tinha que exigir uma disciplina obrigatória, sabe... se ele exige que a gente inclua as pessoas com deficiência, ele deveria exigir, então, uma disciplina no curso que ensinasse os alunos a lidar... Tem LIBRAS, mas LIBRAS é para uma deficiência, você está lidando com uma deficiência, aí, essa é uma que é obrigatória. Mas, e as outras? E o deficiente visual? Aí, a gente acaba aprendendo no meio de outras matérias, mas, assim, só por alto (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014).

A partir dessas primeiras possibilidades de atuação identificadas, o grupo fundamentou as argumentações necessárias para o convencimento das instâncias superiores sobre a necessidade e a importância da criação do Núcleo no *campus*. Assim, em 22 de julho de 2011, foi instituído através da Portaria nº 099, contando oito membros, sendo sete TAEs e um professor, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do CVR/IFRJ, subordinado à Pró Reitoria de Extensão (ProEx) do IFRJ. Note-se o

²⁹ Disponível em: http://www.portalvr.com/sme/index.php?option=com_contentview=articleid=175. Acesso em: 09 fev 2014.

uso do termo “especiais” ao invés de “específicas” que trouxe uma nova questão pertinente: a identidade do NAPNE/CVR/IFRJ, como inicialmente havia sido discutido no grupo.

As primeiras ações do NAPNE estiveram voltadas para a elaboração de proposta de regulamento do Núcleo e foram pesquisados NAPNEs de outros Institutos Federais para as discussões e reflexões sobre o foco de ação, sobre a vocação, que em princípio parecia que traria identidade ao NAPNE/CVR/IFRJ. Sobre esta questão de identidade do Núcleo, o aporte teórico bakhtiniano se apresenta como importante articulador para tal reflexão:

Tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sgnica, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais (PONZIO, 2012, p.79).

Essa discussão se tornou ainda mais premente, tendo em vista que as consultas na internet dos diversos NAPNEs espalhados pelo país, na busca por conhecer as ações que já vinham sendo desenvolvidas, possibilitou perceber que diversas palavras eram utilizadas para significar a sigla “NAPNE”, possibilitando quatro combinações diferentes, utilizando os termos "apoio/atendimento" e "especiais/específicas", conforme abaixo:

- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (termo utilizado pelo MEC);
- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais;
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas;
- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (termo utilizado na Portaria que instituiu o NAPNE/CVR/IFRJ e ratificado na Portaria de alteração da composição e Coordenação).

Adotamos no presente estudo o uso do termo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, o mesmo utilizado pelo MEC e o que parece melhor refletir a diferença conceitual na opção de uso de um ou outro termo. Neste sentido, parece imprescindível esclarecer que o público alvo da Educação Especial na legislação e documentos oficiais no Brasil é caracterizado como aquelas pessoas que apresentam deficiência intelectual, sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o conceito adotado nos Institutos Federais ampliam esse público também para as necessidades das pessoas que apresentam dificuldades e transtornos/distúrbios de leitura e de aprendizagem, como dislexia, assim como transtornos mentais e outras, que venham impactar de forma temporária ou permanente o processo de ensino-aprendizagem, o que justificaria o uso do termo “específicas” em substituição a “especiais”, utilizado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por marcar essa diferença conceitual, conforme esclarecido por Menezes (2013):

Adota-se também a expressão “pessoas com necessidades educacionais específicas”, embora ainda não tenha sido adotado na legislação e outras políticas públicas sobre o tema. Nascimento, Bugarim, Martins e Martins (2011, p. 2) justificam o uso deste termo entendendo que “cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não uma ‘necessidade especial’” (p. 14).

Se por um lado, os membros do NAPNE/CVR/IFRJ compartilham do entendimento de que uma educação que se coloca como inclusiva precisa ser abrangente e não excluir outros grupos do atendimento, por outro lado não podemos afirmar que seja este entendimento comum aos NAPNEs dos demais *campi* do IFRJ e sequer podemos fazê-lo com relação a toda a rede.

Essa falta de consenso se dá em virtude de que o documento orientativo do MEC possibilita compreender tal amplitude, incluindo também as necessidades das pessoas que apresentam dificuldades e transtornos/distúrbios de leitura e de aprendizagem, como dislexia, assim como transtornos mentais e outras, que venham impactar de forma temporária ou permanente o processo de ensino-aprendizagem. Mas, tal ampliação do público alvo não encontra correspondência na legislação brasileira, que restringe o público alvo da Educação Especial nos seguintes grupos: o das pessoas que apresentam deficiência intelectual, sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Assim, a importância de ressaltar as diferentes nomenclaturas está guardada nos diversos sentidos que podem ser assumidos pelas palavras. Nesta mesma linha, o uso do termo “atendimento” ao invés de “apoio” é, sobretudo, um posicionamento quanto ao nosso entendimento de que a formação específica em educação especial é necessária, assim como a formação de todos os professores na perspectiva inclusiva, conforme depreendemos em Oliveira (2010). A autora ainda faz um importante alerta:

O discurso democrático que assegura o direito à educação aos alunos com deficiência é insuficiente para se garantir uma *prática* democrática. Indiscutivelmente, o sistema de ensino deve garantir ao aluno com deficiência todo e qualquer recurso que seja necessário para se concretizar sua escolarização, o qual, muitas vezes, tem sido objeto de estudo da educação especial e precisa começar a ser compartilhado nos ambientes comuns de ensino.

Porém, é preciso estar atento, pois com o discurso da inclusão ou, mais especificamente, da sua leitura equivocada, a indicação de recursos específicos para atender as necessidades específicas pode tornar-se um novo tabu. Para leitores desavisados desse tipo, pode parecer que o correto é admitir que somos todos iguais ou somos todos igualmente competentes e, portanto, não há necessidade de provisão de recursos especiais; pior ainda, a admissão da igualdade de direito pode ser interpretada como autorização para ignorar as competências diferenciadas (p. 146, grifo da autora).

A fim de ampliar esta discussão, questionamos nas entrevistas quem seriam as pessoas com necessidades educacionais especiais e aqui tivemos o cuidado de utilizar “especiais” por ser o termo mais conhecido e a seguir apresentamos algumas respostas:

Essa é uma pergunta (risos) que... daquelas que... (risos e pausa) você fica um pouco na “sinuca de bico”. Porque eu acho que dentro até das discussões que eu participo a respeito da educação inclusiva, se a gente for discutir o conceito do que é a pessoa com necessidades específicas, a gente não vai entrar num consenso. Eu noto... Eu vou falar a partir de um olhar leigo, porque eu não tenho uma capacitação na área. Mas, o que eu percebo, que a gente dentro da Educação Inclusiva, transita entre conceitos, ora a gente retrocede ora avança e a gente não consegue chegar a um ponto que atenda a todos os envolvidos (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Diagnosticado ou não diagnosticado. Porque quando vem diagnosticado para a gente, é mais fácil... de você saber, mas não é mais fácil de você lidar, de forma nenhuma (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Nas nuances que existem, nas combinações de limitações físicas, também a pessoa que tem necessidade de ter um acompanhamento, porque ouve um pouco menos a ponto de já começar a prejudicar a sua aprendizagem... Sabe? Que deixa a pessoa distraída... Eu acho que as necessidades especiais são para pessoas que são diagnosticadas e que têm um grau maior, mas é a atenção na educação que tem que se dar a todos os graus. Eu acho que por isso é um trabalho sério, um trabalho difícil, um trabalho que tem que ser bem estruturado, até quando aparentemente não exista a limitação (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

Para mim, são as pessoas com dificuldades de aprendizagem mais as pessoas com deficiência e outros tipos de transtornos e também as pessoas com altas habilidades e superdotação (Sophia, Professora, entrevista gravada em 27/08/2014).

Destacamos nas respostas, vários pontos que pululam nas mentes e emergem nas falas, quando a questão é definir quem são as pessoas com necessidades educacionais/específicas: as dificuldades com relação à conceituação; a questão do diagnóstico/laudo, as diferenças de entendimento do que causa e determina uma necessidade especial, a dissonância entre incluir e ao mesmo restringir o atendimento educacional especializado, a distância entre a legislação e a prática.

Importante colocar que uma deficiência, um transtorno ou uma condição atípica não, necessariamente, determina uma necessidade educacional específica, isso depende não só do grau de comprometimento como da forma como a pessoa vivencia sua condição, ou seja, está intimamente relacionada à sua singularidade. As falas transcritas, a seguir, reforçam esta ponderação:

E por mais que a gente... por exemplo, a gente tem um cadeirante aqui, a gente trabalha tudo certinho com aquele cadeirante, se um outro dia tiver um outro deficiente, a gente vai ter que trabalhar com esse deficiente diferente, porque para um não vai ser a mesma demanda que para o outro (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Se a gente avaliar a condição de vida dessa pessoa e a rotina escolar dela, talvez a lei não atenda a necessidade dela, mas ela precisa (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Também questões de outras ordens podem demandar necessidades educacionais específicas e nesta linha de pensamento, compartilhamos do entendimento de Carlou (2014) com base em Costa (2009):

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. [...] 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 (p. 17).

A autora, reconhecendo a abrangência do termo, o adota não se restringindo ao público alvo da Educação Especial de acordo com o MEC e inclui:

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).

Definir quem o NAPNE deve atender, portanto, também não é tarefa fácil, conforme apontado a seguir:

Assim... essa necessidade, a mais comum que a gente identifica, são as deficiências, mas a gente não pode... eu não desconsidero as deficiências temporárias e ainda, para mim, existe uma grande confusão no campo da deficiência mental e intelectual. Quais os transtornos ou quais as deficiências são público do NAPNE? Então, às vezes eu fico... “- Pôxa, essa pessoa aqui tem dificuldade de aprendizagem, ela foi diagnosticada com essa ‘X’ deficiência ou transtorno. Ela é o público do NAPNE?”. A lei diz uma coisa... se a gente for seguir a lei, a gente vai ter um entendimento (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Então, eu entendo que a necessidade específica, ela pode tanto vir de uma deficiência ou não, pode ser uma necessidade temporária, pode ser uma dificuldade de aprendizagem. Embora, como política pública, o NAPNE atenda especificamente as pessoas com deficiência (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

Na realidade, na prática, surgem muito mais demandas do que se fosse somente desse público em específico (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Tem pessoas com problemas psicológicos, mas aí eu não sei se são pessoas com necessidades especiais, eu não sei se... a meu ver seria uma outra categoria... psicológica, aí precisa de um tratamento psicológico (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

A partir da chamada pública de 2013 do Programa de Extensão Universitária (PROEXT), os membros do NAPNE/CVR/IFRJ se propuseram a elaborar um projeto a ser executado em conjunto com os alunos das Licenciaturas em Física e em Matemática, com o objetivo de elaborar materiais e estratégias pedagógicas nas áreas de ensino de matemática e de física que atendam à diversidade dos estudantes da educação básica. Inicialmente, foi feita aproximação com um colégio estadual próximo ao *campus*, em especial com a professora da sala de recursos multifuncionais que atende especialmente a demanda de alunos surdos ou com deficiência auditiva do município.

O projeto de extensão intitulado “Formação para a educação inclusiva – desenvolvimento de estratégias e materiais pedagógicos nas áreas de física e de matemática para atender à diversidade na educação básica” foi aprovado e financiado pelo MEC/SESU, sendo conduzido pela equipe executora formada por profissionais de diferentes áreas, o que

trouxe um olhar multidisciplinar que busca a interdisciplinaridade em suas produções. A execução iniciou em 2013, com conclusão em 2014 e contou com a participação de duas bolsistas selecionadas, sendo uma da Licenciatura em Física e uma da Licenciatura em Matemática.

Cabe considerar que percalços com relação aos recursos financeiros destinados ao projeto, que fizeram com que os mesmos não chegassem ao *campus*, tendo sido liberados recursos somente para o pagamento de bolsas estudantis, mas não para compra de materiais, limitaram as possibilidades de seu pleno desenvolvimento e foram impactantes para sua execução, a qual só foi possível pelo envolvimento e o comprometimento pessoal dos integrantes da equipe executora com sua consciência social enquanto educadores.

Sob este aspecto nos posicionamos criticamente de que é preciso romper com a ideia de que o sucesso em educação se faz exclusivamente pelo “amor à causa” e reforçar o entendimento de que o investimento e o bom uso dos recursos públicos são imprescindíveis para a qualidade da educação e o desenvolvimento social. A seguir, apresentamos duas falas que registram este posicionamento:

Então, a gente trabalha com o mínimo, trabalha na boa vontade e eu não acho que isso seja uma política, eu não consigo entender isso como uma política que vem do governo. Eu entendo isso como uma ação estanque, em que os profissionais através da sua boa vontade e interesse, tentam alguma coisa, e, às vezes, a gente pode fazer uma coisa pior (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

É um programa (se refere à Ação TEC NEP) que é do governo federal, uma exigência, só que a gente... pelo menos, assim, na minha visão do nosso *campus*, a gente montou a equipe mais pelo amor, mais pela vontade e não pelo próprio conhecimento (Nicole, TAE, entrevista gravada em 13/08/2014).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem demonstrado seu potencial para se tornar uma importante rede de inclusão, por meio dos NAPNEs. No entanto, assim como os Institutos Federais quanto seus NAPNEs, enquanto políticas públicas precisam superar as políticas de governo ou partidárias, que findam comumente com o término do mandato de um dirigente, para se tornarem políticas de Estado, que sejam permanentes e contribuam efetivamente com a sociedade. Neste sentido, Otranto (2012) apresenta importantes questionamentos:

Como os IFs se comportarão no futuro? Em que momento a qualidade vai sobrepujar a quantidade? Como serão os cursos de licenciatura que estão

oferecendo? [...] O que poderá acontecer se essa política, que ainda é de governo, não se transformar em política de Estado? (p. 222).

Tendo a clareza da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão e a relação dialógica e transformadora da realidade que se estabelece entre comunidade e instituição de educação, a equipe executora do projeto desenvolveu ações educativas que contaram com a participação da comunidade externa, pesquisas bibliográficas para o embasamento teórico necessário e a parceria indispensável com o colégio estadual, na pessoa da professora da sala de recursos multifuncionais e da Direção.

Os resultados da pesquisa revelaram a carência de materiais e estratégias pedagógicas disponíveis voltados para o ensino de física e de matemática, que incluam as pessoas com necessidades educacionais específicas, o que confirma a relevância científica de projetos de extensão que devolvam à comunidade o investimento dos recursos públicos, através de conhecimentos científicos que contribuam, de fato, na transformação da realidade, a favor do bem comum e do respeito à diversidade.

O perfil do nosso egresso vai deixar a desejar nesse sentido, porque hoje, nós não temos um trabalho, de extensão, por exemplo, voltado para a formação dos nossos alunos, tecnicamente, para lidar com situações de pessoas com necessidades especiais ou específicas. Nós temos no curso, apenas duas disciplinas (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Apesar desta iniciativa, a visibilidade do próprio NAPNE para a comunidade ainda é baixa e demanda maior representatividade para uma atuação mais contundente. O trecho de uma das entrevistas, que apresentamos a seguir apresenta uma mostra da expectativa da comunidade acadêmica:

O próprio NAPNE, enquanto grupo, pelo que eu vejo, ele também está amadurecendo, então, eu acredito que, com o amadurecimento e o fortalecimento do próprio grupo e dos membros entre si, isso depois vai transcender para outros servidores. Mesmo que os outros servidores não façam parte do Núcleo, mas, aí, com projetos de extensão, com cursos, com palestras e até eventos, quem sabe mediar um evento a nível municipal ou estadual, que seja... ou institucional, acredito que sim. [...] Até porque é um clamor da sociedade, hoje em dia. A sociedade clama pela inclusão. Então, eu acho que a gente vai conseguir fazer isso. E é um tema bem amplo, a inclusão. O NAPNE trata da inclusão para pessoas com necessidades específicas, mas ele pode, inclusive, trabalhar com outros setores, para trabalhar com inclusão social ou com um outro tipo de inclusão, como discussões étnicas e de gêneros sexuais... sei lá! Muitas outras coisas. Mas, agora, eu acho que é primeiro fortalecer, porque também não dá para querer fazer algo muito grande, sem ter uma base muito sólida. Então, o que eu

quero dizer é isso, a minha expectativa é que o NAPNE se fortaleça para que isso depois transcenda, e aí todos que estamos de fora e não temos a formação adequada, possamos nos beneficiar desse fortalecimento (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Além do projeto de extensão, as primeiras ações de sensibilização começaram a surtir efeitos e uma professora interessada na temática de inclusão em educação iniciou sua participação no Núcleo, formalizada em 13 de maio de 2013 através da Portaria nº 067 que alterou a composição dos membros, além de alteração da coordenação do NAPNE.

Ao final do segundo semestre de 2013 outro professor, interessado em estudos voltados para a educação inclusiva, apresentou possibilidades de participação em eventos e exposições que possam associar a Arte e Educação à inclusão, tal qual a reprodução tátil de obras de arte, como a exposição da Pinacoteca do Estado de São Paulo³⁰. Logo, o NAPNE/CVR/IFRJ passou a contar com a colaboração de três professores.

Ao longo do ano de 2013, os membros do NAPNE/CVR/IFRJ começaram a receber solicitações dos professores para iniciar atendimentos a licenciandos. No entanto, nem todos demandavam ou desejavam algum tipo de atendimento específico.

A identificação das pessoas com necessidades educacionais específicas por vezes se apresentam estereotipadas e revelam os estigmas que são enfrentados por essas pessoas, conforme relatado por um dos membros do NAPNE/CVR/IFRJ ao receber encaminhamentos:

“- Olha, esse aluno aqui é NAPNE purinho... porque ele é ‘22’”; “- Oh... esse aqui é maluquinho, então, é lá pra vocês!”. Então, assim... o que é maluquinho? O que é “22”? (Risos). O que é NAPNE purinho? Para ser um público pro Núcleo, eu acho que... (risos), aí já extrapolando a pergunta... (risos) é... o trabalho não pode ser assim. O ideal é que o NAPNE não existisse. Mas, a gente tem a diferença, se a gente tem a diferença, vai ser necessário um Núcleo para... tomara que a gente um dia consiga superar esses limites que todos convivemos. Mas, a gente, o NAPNE, ele deveria ser um apoio, todo mundo deveria praticar a educação inclusiva como é denominada hoje. Mas, não é. Parece assim, que aí, nós somos uma coisa amorfa e à parte (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

As discussões realizadas no NAPNE, tanto em relação à elaboração do regulamento quanto aos atendimentos que se iniciaram, estiveram voltadas para reflexões sobre qual seria o papel do NAPNE, posto que em primeiro momento os encaminhamentos pareceram chegar

³⁰ Ação do Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE), inserida dentro do Museu para Todos, um projeto pioneiro realizado pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado em parceria com o Grupo Santander Brasil, que reúne os bancos Santander e Real, com o objetivo de formar uma sociedade mais inclusiva e garantir o direito ao acesso às artes e ao patrimônio do Estado. Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/default.aspx?c=exposicoeseidexp=1086emn=537efriendly=Exposicao-Galeria-Tatil>. Acesso em: 09 fev 2014.

como se o Núcleo fosse “resolver” os problemas e “devolver” os alunos prontos para o comportamento adequado e esperado para a sala de aula ou com as estratégias prontas para que os alunos, enfim, aprendessem. Tal contexto provocou discussões sobre se a percepção da comunidade acadêmica seria de que o NAPNE se trata de um núcleo especializado.

Deveria se constituir enquanto apoio aos profissionais docentes, técnicos administrativos que trabalham mais diretamente com os alunos, receber os casos, ajudar nos diagnósticos, porque não temos especialistas em todos os NAPNEs, aqui inclusive não temos, mas buscar esse, junto com médicos, enfim, com especialistas, esse diagnóstico e fazer o levantamento de como os profissionais podem trabalhar melhor, com os casos que existem e quando não existirem casos, preparar a comunidade acadêmica para esse trabalho (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Eu entendo que o NAPNE, ele é uma ação de conscientização, especialmente dos servidores, de cada *campus*, para poderem trabalhar com a diversidade, de uma forma geral. Eu não vejo o NAPNE atendendo somente aos alunos, mas desenvolvendo ações que, de fato, promovam a aceitação da diversidade no *campus*, envolvendo todos servidores, professores e técnicos, terceirizados, para poderem acolher todas as pessoas com necessidades específicas (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

O papel do NAPNE é ser um Núcleo de referência nessa área, dentro do IFRJ, um espaço de discussão e um espaço de ação mesmo, de implementar políticas que possam beneficiar o professor, o técnico, no atendimento a pessoas com necessidades especiais (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

Deveria haver orientações a partir do NAPNE, promovendo encontros, capacitações, reuniões pedagógicas, tudo voltado para essa área das dificuldades, das deficiências e etc (Sophia, Professora, entrevista gravada em 27/08/2014).

Por mais que a gente estude a teoria [...] cada ser humano, cada um é um. Então, não adianta. Por mais que a gente estude, pesquise [...] cada um vai ter sua especificidade diferente [...] Eu acho que é isso, acertos e erros. A gente tem que tentar fazer alguma coisa. Ficar de braços cruzados já não dá mais. Falar assim: “- Não... vamos estudar mais...” Não, acabou esse momento, agora o momento é de tentar. Se vamos acertar sempre? Claro que não (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

O que eu conheço do NAPNE é que ele faz o levantamento dessas necessidades físicas e estruturais, mas não pedagógicas. Pelo que eu sei, eu nunca fui abordado pelo NAPNE, no sentido de: “- Vamos avaliar o curso, para ver se ele precisa [...] ser repensado para melhorar o perfil dos seus alunos, dos egressos e capacitar o corpo docente. Eu sei que o NAPNE tem essa função, mas, eu acredito que o NAPNE, agora, está passando por um momento de reestruturar a parte física, ele próprio se reestruturar, para no futuro passar para reestruturar o curso, o corpo docente e os servidores para trabalhar com esses alunos. Pelo que eu sei do NAPNE, é isso (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

A necessidade de ações voltadas para o combate às barreiras atitudinais ficou evidenciada, e a partir dos seguintes depoimentos se confirmam:

Os meus alunos falam para mim... primeiro dia de aula eles falam: “- Eu acho que isso está errado! Ninguém tem formação! Ninguém está preparado! Tem que ter só escola especializada!”. Eu entendo, até por ser aluno, mas a minha preocupação é o olhar do professor em relação a isso, porque eles (se referindo aos alunos com necessidades educacionais específicas) estarão aqui com a gente, mas eles não podem ficar aqui com a gente como se fossem monstros que estão chegando e vindo para cima da gente! Entendeu? Porque a minha preocupação é esse tipo de olhar preconceituoso (Sophia, Professora, entrevista gravada em 27/08/2014).

Eu vejo que fora os membros do NAPNE e mais uma meia dúzia de professores e servidores, com interesse no tema, a maioria ainda se assusta de ver um aluno com deficiência. Não só aluno com deficiência, de ver o diferente. A gente ainda está num *campus*, que não é diferente de nenhuma outra escola pública ou privada, que ainda se assusta com o negro, com o pobre, com o homossexual, e não sabe lidar com as necessidades específicas de cada um desses grupos, e também da pessoa com deficiência (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

Sobre a percepção dos licenciandos em relação ao NAPNE, registramos:

Eu não conseguia associar vocês com esse nome NAPNE. Mas, vocês sempre estão me ajudando (risos). Aí, quando você falou NAPNE, eu falei: “- Que nome é esse?” Porque eu não conseguia ligar o nome à pessoa. Mas, o que eu vejo... já conheço vocês desde o comecinho aqui, desde a minha primeira aula aqui. E vocês, sempre dispostas a me ajudar, entendeu? [...] E é muito interessante, muito interessante mesmo, porque... para ter essa visão, entendeu? Essa visão de querer enxergar as coisas com os olhos do próximo e não com seus próprios olhos, entendeu? (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Oh, a única coisa que eu sei do NAPNE, foi uma entrevista por e-mail. Não sei mais nada do NAPNE. Desculpa, não sei mais nada (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014).

As falas anteriores revelam que ainda não existe um protocolo, um padrão de atendimento e ainda há desconhecimento sobre qual o papel do NAPNE, o que parece natural, tendo em vista que os próprios membros ainda não se apropriaram do seu papel.

Todo o movimento do NAPNE parece estar relacionado à disposição pessoal e à disponibilidade dos membros. Esta é uma questão importante porque revela o impacto da morosidade na regulamentação institucional do funcionamento do Núcleo para melhores encaminhamentos e investimentos, inclusive com relação ao reconhecimento da carga horária

dos servidores na dedicação às ações inclusivas, que hoje dependem exclusivamente do bom entendimento e acordos entre os servidores e suas respectivas chefias imediatas.

A necessidade de estruturar o Núcleo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) também se mostra presente. Neste sentido, nos pautamos em Oliveira (2010):

Sem dúvida que é necessário repensar a formação e buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoios extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida (p. 148).

As entrevistas revelaram que apesar de importante, a motivação pessoal não é suficiente para a inclusão educacional, são necessários investimentos e reconhecimento institucional para legitimar as ações do NAPNE, além do que, seus membros têm percebido, inclusive a partir das demandas e expectativas da comunidade acadêmica, a importância de se agregar a formação especializada para a promoção de uma efetiva inclusão. A necessária resignificação, tanto da escola comum quanto da escola especializada, e a importância dessa parceria podem ser constatadas nas seguintes falas:

Eu fico ainda, nesse... (bate os dedos na mesa) nesse... (bate novamente os dedos na mesa) nessa dicotomia. Eu não tenho como dizer para você que tem que ser só escolas especializadas... porque eu acho que ele precisa dessa inclusão na escola regular, por mais que não seja bem feita, por mais que não haja preparo, a inclusão social, o meio social da escola regular é importante para ele, para ele se sentir incluído, de fato, na sociedade. Mas, o preparo da escola especializada ajuda muito na formação. Então, assim, eu não tenho a resposta pronta, para saber se teria que ficar na escola especializada, mas eu acho que o atendimento, ainda hoje, nas escolas especializadas, é importante (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Historicamente, a escola especial atendeu esse público, não temos como jogar isso fora. Ela deveria ser um espaço de atendimentos especializados, mas sem ter o caráter de escola. Escola é a instituição que tem por função primordial educar, as escolas especiais poderiam se transformar em centros de atendimento, para fazer atendimento, de fisioterapia, fonoaudiologia, outros tipos de adaptações e deixar o papel de educar para a escola [...] porque o que acontecia, de fato, nas escolas especializadas, não era propriamente uma aprendizagem, era uma aprendizagem para aprender a ir ao banheiro sozinho, a comer sozinho, a escovar os dentes, mas a aprendizagem, do que se entende que é a aprendizagem escolar, praticamente não havia (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

No Benjamin Constant eu vi uma coisa que eu nem tinha imaginado a possibilidade, que era uma linguagem de sinais, uma pessoa fazendo os sinais na mão do outro, pela combinação das limitações! (surdocegueira).

Quer dizer [...] há coisas que fogem à nossa própria capacidade de imaginar que seja possível e que haja até respostas, soluções para aquilo, etc... Então, é muito amplo e tem que ter uma escola especializada como referência, para dar atenção para a gente, para o profissional (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

Eu acho que a escola regular, ela tem que oferecer suporte para todos os alunos, independente se ele tem uma necessidade “X” ou “Y”, se ele tem uma deficiência ou não. Entendeu? Mas, eu não acho necessário os alunos com necessidades em escolas especializadas? Não. Nossa mãe! Imagina se a gente tivesse escola especializada para todas necessidades? E se de repente, é uma necessidade temporária? (Sophia, Professora, entrevista gravada em 27/08/2014).

De fato, além do preconceito, o próprio desconhecimento sobre as demandas das pessoas com necessidades específicas e de como lidar com as mesmas, originam contextos bizarros, como relatado por uma das entrevistadas:

Eu conheci uma criança deficiente (cita o município), que a mãe andava com uma coleira de cachorro na criança! Eu acho que ela era deficiente mental... Então, a mãe botava uma coleira de cachorro no menino e ele não podia ver gente! Que ele ficava assim... (faz gesto de garras com as mãos), como ele não via, porque ela ficava trancada com ele em casa, então, quando você vê gente, você quer pegar! Eu achava aquilo um absurdo, mas ninguém... a gente fazia denúncias para o Conselho Tutelar, mas ninguém tomava providências, então, quer dizer, aquele garoto vai crescer sem nenhum contato, porque por mais que ele seja deficiente, se ele tiver um contato, ele vai entender: “- Até aqui eu posso... até aqui...” É claro que, certa vez, ele pode vir a ter um surto, e precisar aumentar dosagem de remédios, mas ele vai entender. Agora, se você afasta de tudo e depois: “Essas aqui são as pessoas...”. Então, eu achava que deveria, assim, ter uma escola de referência (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

O NAPNE, enquanto política pública de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se revelou com grande potencial de atuação como articulador e mediador para o desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva, com possibilidade de transpor os seus muros, desde que contemplado com investimentos não só de capacitação, como de estrutura mínima, com materiais e equipamentos para o desenvolvimento de suas ações. No próximo capítulo, discutiremos a inclusão no Ensino Superior, mais precisamente nas licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais.

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ROMPENDO TABUS COM OS LICENCIANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Eles vão construir uma outra sociedade em que esses tabus não vão existir mais, então, eu acho que é fundamental a gente como uma escola que forma para o trabalho, também organizar o acesso desses alunos, para que eles se formem e para que eles se insiram no mercado de trabalho e que eles transformem o mercado de trabalho, a partir da atuação deles, que eu acho que é mais forte do que qualquer outra coisa, porque é interessante ter teorias mas, a atuação que vai fazer concretamente a mudança para as outras gerações (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

O presente capítulo traz para a pauta de discussão, os desafios experimentados pelos licenciandos com necessidades educacionais específicas para sua aprendizagem, em especial do seu aprender a ensinar, na perspectiva de que em breve se tornará professor. Assim como traz a reflexão sobre os desafios para a implementação da política pública em inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em cursos de licenciaturas nos Institutos Federais. A partir dessas considerações organizamos o quadro a seguir.

Quadro 9: Objetivos, fontes, principais núcleos e categorias temáticas do Eixo 2

Objetivos específicos para esta etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Refletir sobre a retroalimentação necessária da legislação e das políticas afirmativas na educação e na profissionalização das pessoas com necessidades educacionais específicas	Transcrições de entrevistas realizadas com licenciandos com necessidades específicas e servidores membros e não membros do NAPNE	As questões de direito da pessoa com deficiência e o acesso ao Ensino Superior e mundo do trabalho	Legislação e políticas afirmativas
		A (falta de) identificação das pessoas com necessidades educacionais específicas para a (falta de) efetividade das políticas públicas	
		Os múltiplos sentidos para deficiência e eficiência.	

Salientar a inserção de pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de licenciatura como importantes colaboradores para a formação de professores inclusivos		Pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de licenciatura e as contribuições para a formação de professores inclusivos	A dupla perspectiva da inclusão do aluno e futuro professor: os licenciandos com necessidades educacionais específicas
			O professor com necessidade específica como referência e agente de transformação social
Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, a partir dos apontamentos de boas práticas e de ações necessárias, a partir das percepções da comunidade acadêmica		O rompimento das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.	Cultura Inclusiva a partir das adaptações de acessibilidade e de currículo e as parcerias necessárias
		Formação de professores e Currículo inclusivo	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas transcritas.

5.1. Os desafios para aprender de quem aprende a ensinar: uma análise sobre a dupla perspectiva da inclusão do aluno e futuro professor

É porque, às vezes, a limitação está na nossa mente mesmo, entendeu? (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Iniciamos esta seção com uma indagação, porque tomamos como caminho não as certezas e os pré-conceitos, mas é no campo das incertezas, que é o espaço das possibilidades que assumimos o desafio de pensar os licenciandos com necessidades educacionais específica com os próprios. E dessa forma, prosseguimos, com tantas outras questões, sem a pretensão de responder completamente a todas elas, pois é na incompletude do ser humano que se encontram as saídas, as portas, as alternativas, as novas rotas de desenvolvimento, a possibilidade criativa em uma forma vigotskiniana de pensar. Como os licenciandos (futuros professores) com necessidades educacionais específicas percebem o seu próprio processo de inclusão? Quais seus anseios? Enfrentam desafios? Quais seriam esses desafios? Estabelecem estratégias próprias para sua aprendizagem? Serão capazes de se formarem bons professores?

O presente estudo não teve como objetivo o enfoque sobre a etiologia da condição dos licenciandos, mas consideramos a importância de conhecer suas percepções sobre si mesmos e em relação às suas vivências afetadas pela sua condição, e, por considerarmos que a subjetividade sempre estará presente, pois:

A atividade mental (êxito-fracasso) cumpre uma função orientadora, separando aqueles componentes da atividade mental pelos quais se orienta o estímulo cognitivo. [...] Desse modo, uma vivência com êxito, portanto positiva, surgida no processo de solução de um problema, mobiliza alguns sujeitos, incitando-os à busca ativa da solução, o que não ocorre com outros. Isto significa que uma mesma vivência pode desmobilizá-los ou mobilizá-los. Como explicar essa diferença?

Acreditamos que a hierarquia de motivos seja o núcleo central do qual se conformam diferentes níveis hierárquicos, formações motivacionais complexas, como a concepção de mundo, a autovalorização, os ideais, as intenções, etc. Em todas elas, o pensamento, a partir do nível de reflexão do sujeito, abarca diferentes conteúdos que desempenham um papel essencial (LEITE, 2005, p. 83-84).

Assim, a partir desse entendimento, com todo o respeito à história pessoal de cada um, compartilhamos a seguir alguns trechos das entrevistas transcritas que demonstraram as superações de toda ordem experimentadas pelos licenciandos com necessidades específicas:

Meu plano era outro, era ser médico! Sempre me propus a isso. Cheguei até fazer um curso pré-vestibular e aí, de repente, depois desse meu acidente, mudou toda minha perspectiva (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Essa dor minha, é como se eu carregasse um elefante nas costas, comparado com meus colegas. Só que, como eu sou muito esforçado, quase não é perceptível para o professor. [...] Na aula eu participo muito, porque eu sei que muita coisa eu não consigo captar. [...] Até quando, às vezes, eu tenho alguma dúvida, pergunto para o colega, porque eu sei que ele está disposto, ali, para me ajudar (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Que nem você... quando você olha uma palavra completa, vendo as primeiras letras daquela palavra, ela já se forma na sua mente. Na minha mente não acontece isso, eu preciso ler letra por letra. Aí, às vezes, vou ter que ler em voz alta na sala... aí, eu não posso ler devagarzinho... que é a forma com que, normalmente, o meu cérebro me possibilita ler mesmo, aí eu tenho que ler rápido, entendeu? Aí, algumas palavras eu acabo trocando. Mas, tirando essas trocas que é até um pouco engraçado em algumas palavras... tirando isso, dá para eu estudar tranquilo (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

As professoras tinham dificuldade, porque eu passava mal direto na sala (breve pausa), porque para mim, ler, acompanhar aquilo... era muito desgastante pra mim. Até hoje! Se você me dá um livro para eu ler, eu vou,

eu sempre leio bastante, mas é muito desgastante [...] Eu tentava escrever no caderno e a professora via algumas coisas erradas, as professoras viam que eu tinha alguma dificuldade e achavam que eu tinha algum problema de vista e me mandaram para um médico, que com certeza, deve ter colocado alguma palavra para eu ler e eu tive problema! (Risos). Usava óculos e não adiantava. Aí, acho que acabou piorando mais ainda, porque os óculos ajudam quem tem problema de vista! Para quem não tem, atrapalha. (Risos) (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Por exemplo, o professor dá um texto e manda fazer o resumo. Se eu não tivesse Dislexia, em vinte, trinta minutos já teria e feito o resumo pra ele. Só que, como tem dificuldade, aí eu, às vezes, leio um parágrafo inteiro e como eu li tão devagarzinho... que eu acabo não entendendo aquele parágrafo, tanto que eu tenho que parar por várias e várias vezes, então, quando uma pessoa lê duas vezes, no máximo, um texto, eu já li dez vezes aquele mesmo texto, para eu entender ele. Aí, por isso que é muito cansativo. Até quando eu escrevo mesmo, eu tenho que tomar cuidado, porque, às vezes, eu escrevo errado e na minha cabeça está certo. Aí, depois que eu vou ler de novo, depois de um tempo, aí eu consigo ver aquele erro meu, aí aquilo me marca, entendeu? (Risos) (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Eu não considero muito uma necessidade especial não (risos) porque eu faço de tudo, eu tento fazer de tudo. [...] Hoje em dia eu convivo normal com isso e até ganho bastante elogio por realmente não me importar com isso. Às vezes, as pessoas acham que eu até sou uma pessoa normal, vamos dizer, uma pessoa normal no sentido de faltar ou não alguma coisa, de deficiência. [...] Eu não tenho uma necessidade especial! Eu não tenho essa necessidade especial [...] igual a um cara deficiente visual tem... Para ele, a vida é muito mais difícil... não enxergar... ter que ficar... Ah, muito mais difícil! (Risos) Para mim, é tão fácil [...] eu faço tudo que eu gosto! É muito bom, sabe? (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014).

A partir das falas desses licenciandos que corajosamente se dispuseram a falar de questões tão pessoais, podemos compreender o quanto a consciência sobre si mesmo é importante para assumir a direção da própria existência. “Para encontrar o sentido pessoal é preciso descobrir o motivo” (LEONTIEV, 1981, p. 97 *apud* LEITE, 2005, p. 85). E continua:

Por um lado, para o próprio sujeito, a conscientização é o resultado de êxito de seus objetivos concretos. As assimilações dos meios e operações da ação, cristalizadas na linguagem, constituem o modo de firmar sua vida, isto é, de satisfazer necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas por serem deslocadas aos motivos que geram a atividade. O conteúdo conscientizado, o que se conscientiza num momento, vai depender dos interesses, inclinações dos sujeitos, etc. É nessa relação que as emoções são mediadoras do sujeito perceptivo.

A despeito de todos os enfrentamentos, de todos os percalços que exigiram tantas vezes o refazimento de si mesmo, ou em outras palavras, o processo de ressignificação de si, essas pessoas alcançaram as licenciaturas, mas e agora? O que os espera no mundo do

trabalho? A seguir, apresentamos diversos trechos das entrevistas transcritas que revelam diferentes visões e expectativas:

Eu não sei se tem demanda para todo mundo que está fazendo... demanda de vagas. Porque provavelmente são alunos que vão acabar trabalhando no suporte de uma escola regular, né?! O mercado ainda está muito fechado para esse público específico (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Eu acho que vai ser difícil (fala em tom quase de sussurro). Porque... as escolas não estão preparadas... Se a escola não está preparada para receber um aluno, quanto mais um professor! (Emilly, TAE, entrevista gravada em 18/08/2014).

Eu acho importantíssimo que haja esses alunos nos cursos... em qualquer curso superior, mas nas Licenciaturas, isso é importante porque ajuda a ter consciência de que ele como professor pode transformar a realidade das futuras gerações, o que para mim é a coisa mais bonita da função de professor de modo geral, e para os outros alunos, sem deficiência, que convivem com ele, verem que é possível sim, é possível, é necessário educar formalmente, escolarizar uma pessoa com deficiência. Então... fica como exemplo, se esse aluno com deficiência conseguiu chegar até o nível superior é porque o meu papel como professor é possível de exercer com pessoas com deficiência (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

Eu acho que eles vão conseguir fazer, abrir um caminho que a gente ainda não conseguiu. Sabe... quando a criança com deficiência olhar aquele profissional ali, vai ser um ganho: “- Poxa, ele conseguiu chegar, então, eu vou conseguir chegar também.”. E fora, que os outros professores vão aprender com esses profissionais com deficiência [...] eu acho que vai ser um ganho enorme para a sociedade, como um todo (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Descobri também que eu posso ser professor, que eu vou ser bem aceito no mercado de trabalho, porque eu não sabia, mas tem muito poucos professores na Área e com isso seria fácil para mim ser absorvido pelo mercado de trabalho. Eu estou fazendo o PIBID, sou bolsista, aí o meu medo era que a maior parte das escolas não são adaptadas, mas, [...] sempre dá para arrumar alguém para me ajudar. [...] Então, não vejo dificuldade nenhuma para depois. Se eu quiser também entrar no mercado de trabalho, eu acho que eu vou conseguir entrar tranquilo. Vai ter muita dificuldade sim, mas não vai ser empecilho para mim, trabalhar como professor. Então, para mim seria um paraíso dar aula! Eu fico imaginando, como é que vai ser minha aula [...] Como que eu poderia dar aula, entendeu? [...] Aí eu penso nas formas que eu posso, nos vídeos que eu posso colocar, nas imagens que eu posso colocar, para ajudar... Muito interessante isso, ter bastante imagem, ter bastante ilustração, para o aluno entender (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

- Você acha que a presença dele (referência a um dos licenciandos com necessidades educacionais específicas) na sala de aula junto com os outros licenciandos, afetou os outros de alguma forma? Eles mudaram a perspectiva que eles tinham em relação à inclusão?

- Acho que sim. Acho que sim. Por isso que eu falo, que só a presença faz parte do processo de formação como educador. As vezes em que eu lidei com pessoa com necessidade educacional num grupo de pessoas sem aquela necessidade educacional especial, sempre deu muito certo. Eu via problema, às vezes, de lidar com essa pessoa do ponto de vista professor-aluno e tal, as condições físicas... Eu acho que afeta e afeta positivamente, porque as pessoas desenvolvem o olhar, se preparam mais, então, afetar... que bom que afeta! (Marcela, Professora, entrevista gravada em 24/10/2014).

Destacamos a diversidade de respostas, notadamente os antagonismos que se apresentaram que refletem a intensidade dos debates que as pesquisas, de modo geral, vêm colocando frente às incertezas que os tempos atuais nos impõem. Porém, é nesse campo do inesperado, que apostamos que a presença das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos que formam professores será determinante para a concretização de uma formação docente inclusiva inicial e continuada, em processo permanente de reflexão-ação.

5.2. Entre a teoria e a prática: refletindo sobre os desafios para a implementação da política pública em inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em cursos de licenciaturas nos Institutos Federais

A crítica só se torna contribuição se avança da condição de contra à proposta, qualquer que seja, para a proposição comprometida, implicada no cenário-alvo da crítica (CRUZ e GLAT, 2014, p. 264).

As políticas públicas de inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais têm sido fortalecidas nas últimas décadas, seguindo pressupostos internacionais embasados em discursos de direitos educacionais e sociais com equidade de oportunidades, propiciando que a inserção de educandos com necessidades especiais em classes comuns nas instituições educacionais brasileiras seja uma realidade cada vez mais frequente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino.

Tendo em vista a atual perspectiva inclusiva de educação como política pública nacional, na qual se estabelece a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, esta seção versa sobre este segmento de ensino, em especial os cursos de licenciatura, pela compreensão dos impactos da formação de professores na Educação Básica, assim como esta implica nas possibilidades do educando em atingir os níveis superiores de ensino. A ênfase está na discussão sobre a dupla perspectiva da inclusão dos licenciandos com necessidades educacionais específicas, enquanto aluno e enquanto (futuro) professor, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

Na busca por uma crítica comprometida com novas proposições, fundamentada em Cruz e Glat (2014) buscamos nesse estudo romper com a culpabilização deste ou daquele segmento de ensino pelas lacunas que impactam na qualidade do ensino, sobretudo em sua perspectiva inclusiva, e colocamos como pauta de discussão a inclusão educacional em cursos de Licenciatura que tem se apresentado relevante e urgente para ampliarmos o olhar para as transformações necessárias da realidade, a partir da reflexão sobre a inclusão de licenciandos com necessidades educacionais específicas e a formação de professores reflexivos e inclusivos.

Apesar dos avanços no movimento de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, a escassez e mesmo ausência de dados oficiais no Ensino Superior, promovem a invisibilidade desses educandos e impossibilita indicadores concretos de sua real situação educacional. Se por um lado busca-se que o acesso e a permanência sejam garantidos em todos os níveis de ensino, por outro lado é preciso considerar também as condições para a conclusão com êxito e a inserção laboral, o que significa que entendemos que a inclusão educacional não deve se limitar ao aspecto social, o qual consideramos absolutamente importante, mas em se tratando de educação é preciso que se garanta a inclusão, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem, não admitindo que as pessoas com necessidades educacionais especiais fiquem à margem do legado de conhecimento e cultura produzido pela Humanidade, posto que estaríamos diante da “exclusão intraescolar”, conforme expressão cunhada por Pletsch (2011, p. 40).

Várias pesquisas apontam para os desafios enfrentados na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos superiores e têm colocado de forma recorrente a falta de infraestrutura adequada, a existência de preconceitos que estabelecem a deficiência como incapacidade, que acabam por considerar a reserva de vagas em processos seletivos como privilégio e não como direito, bem como a falta de bancas especiais, adaptações, apoios e recursos pedagógicos e tecnológicos na grande maioria das instituições de ensino, a dificuldade na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação e o despreparo dos professores quanto às especificidades dos educandos com necessidades educacionais específicas, dificuldades socioeconômicas determinando a profissionalização com base nas oportunidades de trabalho e não nas aptidões do educando (CARLOU, 2014; MOREIRA, BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO, 2011; LOBATO, 2009; entre outros).

Logo, diante dos desafios que o educando com necessidades educacionais específicas encontra para ter acesso, permanecer e concluir um curso superior, a questão que emerge em

relação aos licenciandos em sua condição dita assim, especial, que o coloca em uma perspectiva diferenciada frente à inclusão, contribui para o salto necessário para a formação de professores inclusivos e reflexivos.

Historicamente, de acordo com Castro (2011), citando Ferrari e Sekkel (2007), o ingresso no ensino superior no Brasil esteve marcado, na maioria das universidades, por uma característica elitista uma vez que, ao longo do século XX, a escola pública de ensino fundamental sofreu um sucateamento, fazendo com que conseguissem uma vaga para cursos superiores, somente os alunos que tinham acesso a boas escolas e, conseqüentemente, em sua maioria instituições de ensino particulares.

Aqui vale uma clarificação. A luta de classes não é, como muitos fantasiam, o encontro de dois exércitos classistas (e seus aliados) em uma planície, representação mítica de uma totalidade abstrata, onde ocorreria o encontro fatal. Essa luta, pelo contrário, se exerce clandestinamente, para a maioria da população: é a forma pela qual os hábitos, os saberes, os costumes dos dominantes assumem o caráter de horizonte ideológico. É no cotidiano, no aqui e agora, que radica o espaço em que as formas de vida dos dominantes são passadas para os dominados como as únicas formas de pensar, agir, sentir, elaborar conhecimentos e estratégias. O domínio de uma classe (e de seu bloco de poder) determina o que pensar, o que estudar e até mesmo como amar ou cultuar os mortos (MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2012, p. 28).

Nesta lógica, as universidades se tornaram um espaço para privilegiados e mantiveram à distância pessoas de grupos sociais não dominantes, como de algumas etnias, de pessoas com deficiência, dentre outros, que ao longo do tempo estiveram à margem das oportunidades e dos direitos sociais.

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros, indígenas e pessoas com deficiência têm acesso restrito (MAGALHÃES, 2006, p. 39, *apud* CASTRO, 2011).

Não tão diferente é a realidade dos Institutos Federais e as entrevistas evidenciam esse processo histórico de exclusão educacional a partir de distintas percepções:

Eu acredito que a inclusão seria essa, desde o acesso... a gente sabe que... a pessoa com necessidade específica, com muita dificuldade entraria no Instituto Federal, então, a gente tem as deficiências que incapacitam menos para entrar no Instituto, porque, por exemplo, um cadeirante, às vezes, teve acesso a uma educação melhor e conseguiu passar no processo seletivo. Mas, é um problema que antecede ao Instituto... a educação na sua parte básica.

[...] Eu imagino que exista uma demanda muito maior do que a realidade que a gente sabe, aí entra naquela história da escola de excelência e se confunde o aluno que tem uma dificuldade de aprendizagem com um aluno que tem algum transtorno ou alguma deficiência e entra tudo no mesmo “bolo” e as pessoas acabam excluindo, porque aquele não é o aluno que vai para frente, é o aluno que dá trabalho, então, se ele quiser, acompanha, se não quiser, não acompanha (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Nosso curso não é um curso muito difícil para entrar. No curso da Licenciatura que eu estou dizendo. Um curso que tem uma procura não muito alta e um sistema de cotas que democratizou também a entrada. Então, mesmo a pessoa com muita dificuldade, eu estou dizendo de uma dificuldade, de uma deficiência acadêmica, ela precisa de uma atenção mais especial, um pouco mais individualizada. A gente não tem como ter aulas particulares, temos monitoria, coisas do tipo, que procuram minimizar isso. Mas, aí não é uma deficiência na capacidade de aprendizado, mas uma deficiência de conteúdo, de competência ao longo dos anos (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

No entanto, apesar das dificuldades apontadas, as entrevistas revelaram que o esforço pela mudança nos rumos dessa história tem sido reconhecido:

Ao mesmo tempo que a gente vê todo o lado negativo, de como que não anda, essa inclusão, de fato, a gente tem um outro lado também, que não pode ser deixado de lado, das pessoas que estão “correndo atrás”, que estão tentando discutir isso e fazer com que aconteça, de fato (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Uma coisa que eu gostei muito foi das pessoas daqui (risos). Fui muito bem recebido, entendeu? É que às vezes, eu ligava para outras faculdades, que eu tinha passado antes: [...] “- Como é que é aí?!” Aí o pessoal ficava até meio assim... ficava, assim, sem graça... entendeu? Meio sem jeito, aqui o pessoal, não, aqui eu fui muito bem recebido, o pessoal se propôs a me perguntar as minhas necessidades, entendeu? (Daniel, TAE, entrevista gravada em 29/08/2014).

O contexto de exclusão é proveniente de diversos fatores, tais como as desigualdades socioeconômicas, práticas pedagógicas inadequadas, políticas públicas com falhas ou inexistentes e desigualdade de oportunidades, a partir dos quais emergiram as discussões sobre as Ações Afirmativas (CASTRO, 2011, p. 127), as quais são compreendidas como:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no

acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2011³¹).

Enquanto combate à discriminação, conforme depreendido em GEMAA (2011³²), tais políticas se apresentam como ações preventivas e reparativas a favor de grupos de pessoas historicamente vítimas de discriminação e exclusão social, de forma a propiciar a essas minorias de direitos, maior acesso à participação política, à educação, à saúde, ao emprego, aos recursos materiais, aos direitos básicos de cidadania e de valorização étnica e cultural, dentre outras oportunidades, a partir de medidas como:

Incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária (GEMAA, 2011³³).

Compreendemos que as ações afirmativas se balizam em equidade, que no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa tem o seguinte significado:

1. Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. 2. Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo. 3. Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal. 4. Igualdade, retidão, equanimidade. (FERREIRA, 1986, p. 675)

Conforme estudos de Lima e Rodríguez (2007, p. 10), o conceito apresenta-se com múltiplas abordagens, “ora o conceito é entendido como em tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo) ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos)” e alertam que distintas orientações conduzem a práticas e resultados também diferentes. Concordando com as autoras, o tratamento desigual aos desiguais nos parece o mais adequado, no sentido de que representa uma correção da justiça legal, quando a mesma é omissa por sua generalidade, deixa lacunas e não prevê particularidades.

³¹ Sem número de página. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-aco-es-afirmativas.html>. Acesso em: 25 jul. 2014

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.

Lima e Rodríguez (2007) citam Frigotto, que no prefácio do livro “Modelo neoliberal e políticas educacionais” de Bianchetti (2001, p. 12) lembra que é crucial compreender que se consideramos a necessidade de se construir uma sociedade para os humanos, a regulamentação social não pode ser arbitrada fundamentalmente pelo mercado e capital, com base em uma ideologia neoliberal, que para as autoras representa:

[...] o culto ao consumismo, ao individualismo e a competição generalizada, dando a diretriz do nosso cotidiano e nos empurrando para relações sociais caracterizadas pela expressão “salve-se quem puder” ao naturalizar as desigualdades entre os homens e excluindo a maioria em função do sucesso de poucos.

Dentro desta perspectiva considera-se que, uma vez que os homens são livres, gozam de igualdade perante a lei e têm direito a propriedade, tendem a buscar a felicidade ou o bem-estar, traduzido em consumismo. O sucesso de cada um depende da sorte e de suas aptidões (LIMA; RODRÍGUES, 2007, p. 19).

Neste sentido, as ações afirmativas “visam cumprir uma finalidade pública e decisiva para o projeto democrático, que é a igualdade de direitos, apesar da diversidade e da pluralidade social” (FALCÃO; ROCHA; COUTO JUNIOR; GLAT, 2008).

As pessoas com necessidades especiais como um dos grupos que historicamente estiveram à margem da educação e, especialmente, do ensino superior, com o avanço das políticas públicas de inclusão das últimas décadas e mais especificamente na Política Pública Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passaram a frequentar as salas de aula nos diversos segmentos de ensino. Nessa perspectiva temos também as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Tais documentos, entre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, conforme já indicamos na parte inicial desta seção.

Outra indicação se refere ao suporte educacional especializado que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais por meio das propostas do atendimento educacional especializado (AEE), como complemento e suplemento ao ensino comum e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

Ainda em termos conceituais, em nosso entendimento, concebemos a política de inclusão como uma proposta que garanta o acesso ao aluno com necessidades especiais na escola e na universidade, assim como garanta a ele o direito de participar das atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e

aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades. Igualmente, entendemos e defendemos que a análise da proposta de inclusão depende do entendimento de diversos fatores como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (PLETSCH, 2014).

No caso da inclusão no ensino superior Castro (2011), a partir das lacunas identificadas nos resultados de sua pesquisa em treze universidades brasileiras, concluiu que para uma educação superior para todos, fazem-se necessários “[...] investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas” (p. 227).

Nas entrevistas pudemos verificar diversos posicionamentos acerca das políticas públicas de inclusão e das ações para o enfrentamento dessas questões:

Eu acho que a gente necessita de políticas públicas melhores, a gente necessita de uma política pública de inclusão que efetivamente inclua, que efetivamente discuta, que especialize as pessoas, mas a gente necessita também de um pontapé desse próprio professor que está lá, dentro de sala de aula, esperando chegar até ele e ele mesmo não “corre atrás”. Eu acho que do mesmo jeito que a gente “corre atrás” para ver uma notícia nova, para incluir algum assunto na nossa aula, dentro da disciplina, eu acho que é obrigação mesmo, de carreira, de “sair correndo atrás”, para buscar alguma coisa para diversificar nossa prática docente (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Por ser uma política pública do MEC, isso tem que ser assumido pela equipe gestora, de forma, a envolver todos os servidores. [...] Trabalhar com Educação Inclusiva, é muito mais uma militância do que uma discussão teórica, acadêmica (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

Eu acho que, hoje em dia, os professores, ou as pessoas em si, têm que ter boa vontade. “- Ah, eu não sei, mas eu vou tentar. Eu vou errar? Vou, mas eu também vou acertar. É melhor eu errar do que não fazer nada.”. Vamos tentar! “Ah, eu não estou conseguindo, está dando errado...”, “- Então, vamos tentar outro caminho.”. Mas, vamos tentar, agora, não fazer nada e esperar que o governo, com uma ação ou com uma apostila teórica venha resolver todas as perguntas que eu tenho para resolver?! Isso nunca vai acontecer (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

A expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se apresentam como possibilidade de formação de uma importante rede de ensino inclusiva, tendo em vista a previsão de constituição de um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades

Específicas (NAPNEs) em cada um de seus *campi*, tendo “como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais (BRASIL, S/D, p. 3).

Sobre como essa proposta vem sendo incorporada na dinâmica dessas instituições Carlou (2014) se debruçou em analisar a inclusão na educação profissional a partir da visão dos gestores do IFRJ e verificou que há poucos alunos com deficiência no IFRJ. Igualmente sinalizou que aqueles que chegam não demandam significativas adaptações e suportes. A autora pontuou que esta realidade é semelhante a de outras instituições de ensino superior e universidades e destacou que nas entrevistas foi bastante pontuado pelos gestores a necessidade de formação docente, assim como a preparação da comunidade acadêmica para a inclusão. Sobre este aspecto, a autora pondera:

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 (CARLOU, 2014, p. 128).

Os estudos têm indicado a importância de investimentos em formação especializada e a necessidade de se criar uma cultura inclusiva, em especial a partir dos cursos quem têm como meta formar professores reflexivos e conscientes do seu papel transformador por uma sociedade mais justa que promova a igualdade em respeito às diferenças. Para Glat e Pletsch (2011):

[...] 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 (p.31).

No IFRJ, a educação inclusiva e as políticas afirmativas aparecem nos principais documentos oficiais: Estatuto, Regimento Geral, Planejamento Estratégico (2012-2018), Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2009-2013), Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2009) e consta de sua missão institucional:

Promover uma formação humana, ética e profissional, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento regional e do país, em consonância com as mudanças do mundo do trabalho (Planejamento Estratégico 2012-2018, p. 39).

É ainda, um de seus valores: “buscar nas camadas populares as pessoas, jovens e adultos, que necessitem ampliar seus conhecimentos, de forma que o instituto seja um meio para que alcancem ascensão social e consigam melhorar sua qualidade de vida” (Planejamento Estratégico 2012-2018, p. 38). Contudo, esclarecemos que nos documentos, a educação inclusiva é compreendida em todas as dimensões e de todos os grupos colocados, histórica e socialmente, à margem das oportunidades e dos direitos, englobando não só as pessoas com necessidades educacionais específicas, como aquelas mais vulneráveis socialmente, em maior risco socioeconômico, as pertencentes a grupos sociais étnicos, religiosos, culturais que historicamente têm sido alvo de preconceitos e discriminações.

Especificamente, em relação às pessoas com necessidades específicas, é o NAPNE a referência e não há reserva de vagas para esse público nos processos seletivos discentes, somente para servidores, conforme já havia sido constatado por Carlou (2014). Assim, como nenhum dos editais são acessíveis, também não há nos editais a previsão de adaptações para as provas.

Em relação aos cursos de referência no presente estudo: a Licenciatura em Física e a Licenciatura em Matemática, verificamos que nos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), há a oferta de uma disciplina optativa de Educação Inclusiva e de uma disciplina obrigatória de LIBRAS. A primeira não é oferecida todo semestre e ao longo do período de realização da pesquisa de campo, não foi oferecida, e a segunda compõe a Matriz Curricular do 4º período da Licenciatura em Física e o 3º período da Licenciatura em Matemática. Pontua-se ainda que não há professor ou intérprete de LIBRAS, talvez pelo que possamos chamar de “sorte”, um professor de outra área é fluente na Língua e sensível à temática inclusiva e aceitou assumir a disciplina, obrigatória por força de lei.

Há ainda a previsão de oferta na Licenciatura em Física de uma disciplina intitulada “Educação Inclusiva para Professores de Física” e na relação de “Disciplinas Optativas do Eixo Comum das Licenciaturas” estão identificadas disciplinas que se relacionam com a temática: Educação em Direitos Humanos, Educação Especial em Deficiência Auditiva/Surdez, Educação Especial Inclusiva, Abordagem das Dificuldades de Aprendizagem em Sala de Aula e Diálogo em LIBRAS. No entanto, nenhuma dessas foi oferecida no CVR/IFRJ.

Ao consultarmos sobre o currículo das licenciaturas para conhecer a opinião dos entrevistados quanto ao entendimento de que essas disciplinas oferecidas atendem ou não à demanda da formação de professores em uma perspectiva inclusiva, importantes reflexões e críticas emergiram:

Eu acredito que essas disciplinas não atendam plenamente, mas elas abrem para uma discussão inicial e para a sensibilização dos alunos. [...] Então, eles vão sair daqui sabendo o seguinte: “- Nós vimos aqui superficialmente esse assunto, nós precisamos melhorar!”. Não é o ideal. O ideal é eles saírem daqui formados também para isso. Eles não vão sair daqui plenamente formados, isso eu digo com certeza. Mas, elas ajudam sim. Essas disciplinas, elas vão ajudá-los a entender que eles precisam se aprimorar, que isso pode acontecer com eles (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Uma coisa que eu observei... aqui tem aula de LIBRAS, muito interessante, também estou fazendo. Ter algumas palestras, entendeu? Trazer pessoas, trazer novas vivências para os novos professores que estão sendo formados aqui. Pessoas, superações de vida, pessoas que já (breve pausa) tiveram grandes perdas, mas isso não foi o ponto final na vida dele e daquele ponto, ele conseguiu refazer a vida dele, de uma forma completamente diferente. (Breve pausa) E seria interessante fazer isso aqui, entendeu? Aqui, tem aula de Seminário, podia ter também alguns seminários voltados para essa área, de acessibilidade, porque às vezes, tem muitos professores que... ou, então, fazer um treinamento, um curso, não sei... voltado para treinar um professor, como por exemplo, se tiver um aluno cadeirante, como se manusear uma cadeira de rodas, como transportar esse cadeirante... porque, às vezes, precisa [...] Se pensar... uma coisa, também, que achava interessante de se ter aqui, é uma aula de Primeiros Socorros (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Ao abordarem a transversalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda não se fazer presente nos conteúdos de disciplinas não específicas, Cruz e Glat (2014) apontam criticamente:

Em outras palavras, propõe-se preparar para a Educação Inclusiva com um currículo em que a Educação Especial ainda é “segregada”. Em um cenário no qual o departamento pode ser compreendido mais como um “espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p. 34), não é difícil imaginar que o conteúdo relacionado à escolarização de pessoas com necessidades especiais fique restrito a um dos quadradinhos que compõe a matriz curricular do curso (p. 263).

Neste mesmo sentido, temos algumas reflexões dos entrevistados:

O docente... eu ainda vejo isso, assim... conversando com vários... sala de professor e tal... é muito resistente a ele mesmo fazer um movimento de “sair do seu quadrado” (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Se essa formação estiver ao lado do professor... um projeto no *campus*, que ele já está aqui trabalhando, nos horários dele de trabalho... aí é uma oportunidade boa. Eu acredito que vai ter adesão, mas, não uma adesão por ele procurar... mas, uma questão de aproveitar a oportunidade, uma oportunidade mais simples, porque ele sair daqui para um outro lugar, procurar essa formação, por causa da carência da sua própria formação acadêmica, eu não vejo, hoje, êxito nisso (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Sobre a conscientização e a formação dos profissionais, comungamos do pensamento de Carlou (2014) de que a prática também é um elemento de formação:

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 (p. 129).

Refletir-na-ação, como compreendido em Shön (1992) minimiza a possibilidade de limitação à simples absorção intelectual de teorias e aumenta a possibilidade de conversão em experiência e, deste ciclo, em produção de conhecimentos, que os professores podem compartilhar com os futuros professores, os licenciandos, os desafios e as possibilidades do cotidiano de sua *práxis* educativa, proporcionando uma visão ampliada do mundo do trabalho e da relação da educação com a sociedade para todos independentemente de suas condições sociais, de raça, gênero, opção religiosa ou deficiência.

A análise das entrevistas, fundamentada na literatura da área, sinaliza que houve avanços significativos em políticas públicas e ações afirmativas nos últimos anos para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns, o que tem possibilitado o acesso a níveis superiores de ensino. Certamente, muitos foram os desafios na trajetória acadêmica desses discentes para alcançarem o ensino superior, muitas foram as barreiras que precisaram superar e ainda há uma longa trajetória para que possamos dizer que, efetivamente, a educação é para todos. Mas, passos importantes foram dados, ainda que seja uma luta tão antiga que nos cause a sensação de que esta realidade tarda.

Assim, retomando nosso compromisso, apontado no início desta seção, por uma crítica que se comprometa com novas proposições, a partir dos resultados obtidos, consideramos que

se por um lado ainda há muitos desafios a serem enfrentados, por outro lado, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de Licenciaturas podem representar um salto qualitativo significativo para mais avanços por uma educação inclusiva efetiva.

No próximo capítulo, discutimos a importância do reconhecimento da indissociabilidade entre emoção e intelecto para o desenvolvimento humano e a promoção de uma formação de professores comprometida com a inclusão.

CAPÍTULO 6

AS INTERRELAÇÕES DA AFETIVIDADE E DA INTELLECTUALIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTE A DIVERSIDADE

O meu sonho... espaços, instituições de ensino onde os saberes sejam pontes entre o de onde e como se vem e o para onde e como se vai; que o *de onde/como se vem* seja considerado com respeito e o *para onde/como se vai*, seja qualificado e equânime para todos. Que o todo seja adequado a cada um e cada um possa ser parte do todo, de forma colaborativa, pró-ativa e afetiva! (BRAUN, 2014, S/P, grifo da autora)³⁴.

- É... eu me sinto... É meio estranho eu falar isso... mas, eu me vejo como um igual, entendeu? (Risos).

- Que bom!

- Porque muitas vezes você chega em um local e as pessoas ficam muito constrangidas, porque elas não sabem como (pausa).

- Como lidar?

- É... e, às vezes, é só ser humilde e perguntar: “- Como eu posso te ajudar?”. Entendeu? Assim, como aconteceu aqui.

- Entendi.

- As pessoas aqui tiveram essa humildade em falar: “- Ô, Daniel, como a gente pode te ajudar?”. E, às vezes, as pessoas têm medo de fazer essa pergunta tão simples... Entendeu? (Risos)

- Entendi. (Risos). Pode ser que, às vezes, ficam preocupadas com qual vai ser a reação... enfim.

- Éééé! E aqui foi tranquilo, com meus colegas, com os professores... Tranquilo (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

As citações anteriores traduzem com toda sensibilidade o objetivo central deste capítulo. Se não podemos dizer que as temáticas que emergem a partir destas falas são as mais importantes aqui tratadas, porque consideramos que a discussão sobre a inclusão educacional é por si só ampla e complexa, e como tal apresenta múltiplos aspectos que devem ser devidamente considerados, não podemos nos furtar de dizer que são as que mais nos afetam enquanto pessoas.

Emoções, sentimentos e afetos têm sido temáticas preteridas ao longo do tempo em função de uma hipervalorização da intelectualidade, seja em produções de conhecimentos científicos, e até mesmo nas relações sociais. Para Costa e Pascual (2012):

³⁴ Patricia Braun, Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado da presente autora, 10 de dezembro de 2014, em atenção aos Agradecimentos neste texto, p. iv.

Um aspecto crucial para compreender o contexto de negligência histórica às emoções foi apontado por Vigotski [...], para quem o desenvolvimento teórico dessa temática em psicologia fora profundamente influenciado por uma perspectiva naturalista e que, por essa razão, a questão das emoções teria sido relegada ao âmbito dos objetos de reduzida visibilidade, em comparação com outras temáticas das quais se ocupava a psicologia de sua época (p. 629).

Tal preterição tem sua origem no pensamento cartesiano, marcado por dualidades e pela desconsideração da unicidade na diversidade humana. Deste modo, Costa e Pascual (2012, p. 628), embasados em Vygotsky, afirmam:

A gênese da postura de negligência às emoções tem sido apontada como desdobramento do paradigma cartesiano (século XVII), que preconizou a tendência à dicotomização sujeito/objeto, corpo/mente, matéria/espírito, razão/emoção, repercutindo significativamente sobre o pensamento científico moderno e, conseqüentemente, sobre a psicologia, que priorizou a abordagem fragmentada do funcionamento psicológico humano.

O quadro a seguir foi elaborado no intuito de propiciar ao leitor melhor entendimento sobre os caminhos que percorremos para desenvolver a análise dos dados sobre os aspectos afetivos e intelectuais que emergiram a partir das entrevistas transcritas:

Quadro 10: Objetivos, fontes, principais núcleos e categorias temáticas do Eixo 3

Objetivos específicos para esta etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Evidenciar a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano para uma efetiva cultura educacional inclusiva	Transcrições de entrevistas realizadas com licenciandos com necessidades específicas e servidores membros e não membros do NAPNE	Sentimentos e emoções evocados na interação com as pessoas com necessidades específicas	Afetividade e intelectualidade como conceitos indissociáveis
		Impactos dos estigmas e estereótipos para as pessoas com necessidades específicas	
		A importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais no ambiente educacional	
Discutir o papel do professor não especialista em Educação Especial na		O conceito de mediação, a partir da teoria histórico-cultural, e sua	O papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem

promoção de uma cultura inclusiva de educação		contribuição para o processo de ensino-aprendizagem	
		Práxis educativa e a necessária reflexão-ação para a formação de professores reflexivos	
Discutir os conceitos de ensino e aprendizagem, a partir do olhar para a pessoa com necessidade educacional específica como sujeito de sua história		Ensinar e aprender como conceitos distintos, porém interrelacionais e que se influenciam mutuamente	Educação para todos: ensinar-aprender com os alunos
		“Nada sobre nós, sem nós”: participação ativa das pessoas com necessidades educacionais específicas para o atendimento de suas demandas e promoção da autonomia	
Integrar experiências de vida na construção de conhecimentos científicos		O reconhecimento das contribuições da educação não-formal para o atendimento às demandas das pessoas com necessidades educacionais específicas	As contribuições das vivências próprias, do apoio familiar e da troca de experiências
		Parceria instituição educacional e família e as dificuldades de aproximação no Ensino Superior	
		As escolas especializadas como parceiras no processo de inclusão educacional e inserção laboral	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas transcritas.

Nas entrevistas realizadas tais temáticas emergiram ora de forma sutil ora de forma mais direta na fala dos participantes, mas também em suas expressões corporais e vocalizações, que por vezes diziam mais do que gostariam dizer, diziam mais do que conseguiam expressar. Por vezes de formas antagônicas ao que foi dito, outras vezes tal era a consonância que transbordavam em gesticulações. Também através do silêncio o que não foi

dito, deixou-se transparecer. A seguir, registramos trechos de algumas entrevistas, nos quais os depoimentos apresentam diversos elementos que estão em acordo com o que afirmamos:

- E você acredita assim, que (a entrevistada se afasta, recostando e reclinando-se na cadeira), que a escola, dita regular (a entrevistada balança a cabeça assentindo compreensão), dita comum, ela teria condições de atender a todo, a todo público, independente da sua demanda. Você acredita que seria possível isso?

- (Breve pausa) Atualmente, não. Do jeito, da es... Quando eu falo atualmente, (engole seco) eu falo das escolas que nós temos hoje, da formação dos professores que nós temos até os dias de hoje. Nós não temos essa possibilidade. Eu, eu não consigo enxergar. Eu tenho até um lado meio pessimista, porque eu não consigo enxergar isso (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

- Você acredita que eles de deveriam ser atendidos em escolas especializadas? Ou no caso, só para esse público que você acredita que não, que não poderia ser atendido? Enfim, você falou um pouquinho da inclusão (a entrevistada assente com a cabeça afirmativamente) das pessoas que têm alguma deficiência ou não, mas que estão diagnosticadas (assente verbalizando “tá...”), se você entende dessa forma...

- É complexo isso! (risos) Muito difícil de pensar isso, assim, de “bate-pronto” (risos), porque é uma coisa que a gente... pelo menos eu venho tentando pensar e digerir isso. Assim... vou falar da experiência que eu tive, Aline. [...] eu peguei alunos no primeiro e no segundo ano do ensino médio e quando chegava no terceiro ano do ensino médio, aquele aluno, você via que ele não tinha a menor... e quando eu digo capacidade, não é de fazer uma prova de vestibular, mas ele (rompe a fala, abruptamente) os requisitos necessários para um aluno do terceiro ano do ensino médio, ele não conseguia atingir. [...] E assim... o que a escola oferecia, que era a sala de recursos multifuncionais, a profissional era sozinha, tentando (prolonga a fala, enfatizando a palavra “tentando”) se capacitar também, em serviço, ela estudava e ela ia assim, né, tentando melhorar. E assim [...] a gente enxergava casos de alunos que iam para a sala de aula regular, na escola regular e que no contraturno iam para [...] escola especializada. Era um aluno que se desenvolvia melhor. Eu fico ainda, nesse... (bate os dedos na mesa) nesse... (bate os dedos na mesa) nessa dicotomia. [...]Então, assim, eu não tenho a resposta pronta, para saber se tinha que ficar na escola especializada, mas eu acho que o atendimento, ainda hoje, nas escolas especializadas, é importante. Pelo despreparo e pela estrutura que a gente tem, a estrutura humana, estrutura física mesmo da escola regular que a gente tem (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

- Eu queria falar que eu me senti mal, porque eu sempre me senti mal de usar a minha (menciona sua condição) [...] eu me senti um pouco mal de ter usado minha deficiência, que não é uma, uma grande deficiência para isso, e realmente, eu me sinto, eu me senti, eu me sinto e me senti mal, mas... como era uma necessidade minha [...] (Risos)

- (Risos) Racionalmente você sente que tem direito, mas... emocionalmente, não.

- (Risos) Exatamente (risos). Exatamente! Eu fico um pouco meio assim. Às vezes, eu fico um pouco chateado, tem hora, de usar, de ter usado minha (menciona sua deficiência) [...] Eu não tenho uma necessidade especial! Eu não tenho essa necessidade especial igual a um cara de cadeira de rodas

tem... igual a um cara deficiente visual tem... para ele, a vida é muito mais difícil, não enxergar... ter que ficar... Ah, muito mais difícil! (Risos) Para mim, é tão fácil (cita algumas atividades) gente, eu faço tudo que eu gosto! É muito bom, sabe?! (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014).

O que eu gostaria de registrar é uma angústia, cotidiana, de você ter um Núcleo, previsto [...] e sentir a gente “batendo cabeça” para tentar fazer alguma ação. [...] é uma angústia, de falta de direção, direção que eu digo, assim, da política apontar o caminho, fornecer subsídios para a gente trabalhar. É uma angústia de a gente não conseguir oferecer [...] orientações [...] e eu sei que o resultado tudo disso... para no aluno, né. Ele continua sendo penalizado a cada dia, então, assim, é esse o meu sentimento (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Não sei como as outras pessoas veem o NAPNE, mas às vezes eu vejo assim, às vezes me dá uma certa agonia (prolonga a fala, enfatizando a palavra “agonia”)... de ver um trabalho tão lento. (Breve pausa) Mas, eu entendo que.. que é assim que tem que ser, que as pessoas demoram um pouquinho, mas às vezes me dá agonia, às vezes me dá até vontade de desistir, porque eu vejo um trabalho assim... muito lento. A gente já deveria estar fazendo mais, para os alunos, ser mais atuante e não ficar só na teoria. A gente deveria atuar mais. Mas... (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Enquanto algumas falas expressam de forma mais clara em que medida as pessoas se sentem afetadas, podemos observar que em muitos momentos, o que não foi dito, mas que estava presente no discurso, deixou-se transparecer por outros elementos não-verbais, inclusive o silêncio. Assim, embora não tenham sido mencionados, podemos inferir emoções, sentimentos e afetos, pelo receio ou incômodo ao tratar de algumas questões, sejam invocados pela dificuldade em lidar com o tema, sejam pelas vivências ou ainda, pela preocupação de que fossem emitidos juízos de valor sobre suas palavras. Também podemos verificar que as reações emocionais podem dar pistas sobre os sentimentos.

O processo de formação dos sentimentos pressupõe a sua natureza sócio-histórica, o desenvolvimento dos valores em-si ou para-si de uma época. A característica fundamental dos sentimentos centra-se no seu condicional, não podendo diferenciá-los sem conceituação. São resultados do processo de objetivação e subjetivação humanas, do processo de apropriação e de aprendizagem (LEITE, 2005, p. 103).

Ao tratarmos das vivências, não podemos deixar de pontuar que essas têm sido desvalorizadas na histórica educacional, em especial no mundo acadêmico, conforme podemos verificar no relato a seguir:

Depois que eu me formei, eu recebi, assim, muitos convites para dar palestra! Sobre educação inclusiva. [...] Em uma campanha sobre deficiência, me chamaram. Aí, eu achei que tinha palestrantes renomados e eu estava lá junto com eles e falei assim: “- Engraçado... não foi a minha formação que me ensinou isso, eu já, eu já sabia... só que eu tive que esperar ter uma formação para me deixarem falar...” Engraçado! E nesse dia, nessa palestra, eu falei isso: “- Não foi a minha formação que me trouxe aqui, porque na minha formação eu não aprendi nada disso. Eu já sabia...” (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Isto posto, acreditamos que não mais podemos relegar em nossas pesquisas, em especial nas Ciências Humanas, afetividade e intelectualidade, tendo em vista a indissociabilidade destes conceitos, bem como não podemos desconsiderar o valor das vivências, as histórias de vida, como possibilidades para a construção do saber científico. No foco do presente estudo, sobre os impactos na vida das pessoas com necessidades educacionais específicas.

Neste sentido, as emoções não somente influenciam o intelecto como o integram, em mútuo processo de influência, conforme Costa e Pascual (2012, p. 632):

[...] pode-se inferir que, do ponto de vista histórico-cultural, as emoções não poderiam ser compreendidas como funções puramente biológicas, herdadas e imutáveis, mas como processos que tiveram seu desenvolvimento na filogênese, que têm um aspecto indubitavelmente biológico, mas que não se resume a esse. Na trajetória evolutiva, à medida que se desenvolve o aspecto intelectual, as emoções não permanecem invariáveis, mas se integram ao intelecto e a outras funções psíquicas, exercendo influência sobre estas (transformando-as) e, ao mesmo tempo, sendo influenciadas por aquelas (transformando-se na relação).

Assim, a partir desse entendimento, consideramos de fundamental importância essas interrelações para as reflexões quanto ao papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, assim como sobre as influências das vivências próprias, do apoio familiar e da troca de experiências nas relações interpessoais para o desenvolvimento humano.

Vigotski [...] acrescentou, pois, o significado que dá unidade às emoções humanas nas vivências, e apontou na direção do sentido da emoção na estrutura psíquica dos sujeitos: “a ideia de que a emoção não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas, senão principalmente uma tendência a agir numa determinada direção” [...]. Porque - questionava-se ele - como “pode aparecer o medo na qualidade de estrutura psíquica única e coerente, na qualidade de emoção inteira, a partir de sensações como diminuição da velocidade respiratória, das palpitações cardíacas, de suor frio etc.”? [...]. A emoção pressupõe, assim, a dimensão psicológica, subjetiva, que sinaliza o contexto vivencial e significativo no qual se inscreve (COSTA; PASCUAL, 2012, p. 634).

Sob esse viés, observamos distintas percepções da comunidade acadêmica sobre a inclusão, e em especial, sobre como ela é percebida no *campus*, trataremos a seguir.

6.1. Mais longe do que se deseja, mais perto do que se espera

Eu acho que a gente está em um processo de amadurecimento do tema, muito lento ainda. O processo existe, acho que estamos melhores do que já fomos, mas, isso não significa que nós avançamos muito na formação dos alunos (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

A sensação de despreparo e as dificuldades em lidar com demandas, para as quais não tiveram formação específica têm sido a tônica para as resistências da maioria dos professores no atendimento aos educandos com necessidades educacionais específicas.

Há um discurso... que hospeda também, a inércia de muitas pessoas... porque fala assim: “- Poxa, mas eu não tive a formação, não sei, isso não veio a mim, não sei o que fazer, não vou fazer! E aí... isso é muito comum, né. E fala assim: “- Eu não tenho o que fazer, eu não fui preparado para isso”. Mas, eu, que prefiro por escolha, não necessariamente por ilusão, por inocência, mas, eu prefiro... por escolha... acreditar que quem optou por ser professor (pausa) na maior parte do tempo ele está preocupado sim, com o outro, com a formação... isso melhor, mais viabilizado, eu acho que a maioria dos professores estaria disposta, porque professor... fora aqueles que já se desiludiram muito, né, o que ele quer, o que ele quer mesmo, assim... bate isso muito em nós professores (pausa) “- Ah, porque isso não dá certo, então, é culpa do professor!” Eu procuro muito ter cuidado com esse discurso, porque é muito fácil achar o professor como o grande vilão de tudo, né?! “- Então, vamos bater no professor!” e aí: “- Ah, porque o professor não busca ter... porque o professor...”. Então, vamos olhar... então, eu acho assim, que tinha que ter políticas públicas e talvez os NAPNEs sejam responsáveis por isso, muito, não sei... é... para que os professores tenham... assim... adquiram esse instrumental, de forma mais fácil, de forma mais rápida e que tenha, assim, uma assistência quando se tem, na sala de aula, que enfrentar essas realidades (Marcela, Professora, entrevista gravada em 03/10/2014).

A formação de professores está na pauta de discussões da educação inclusiva:

[...] é uma carência, uma lacuna muito grande dentro da nossa formação docente. Acredito que hoje as Licenciaturas já estejam melhor sendo pensadas para isso, mas na época que eu me licenciava não tinha essa formação e o NAPNE também me trouxe muito essa discussão da necessidade de nós, professores, que já fomos licenciados, voltarmos para estudar sobre isso, para procurar cursos específicos, porque dentro de sala de aula, aqui dentro do NAPNE a gente ouvia nas discussões que “- Sim. Eu me interessava, acho importante, mas eu não tenho conhecimento para ajudar o Núcleo” (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Tal colocação é confirmada em outra entrevista:

Na verdade, o curso vem nos preparar para trabalhar como se todo mundo fosse igualzinho, né?! Todo mundo azulzinho, todo mundo branquinho... mas, não é. A gente não está preparado para trabalhar com as diferenças... (Sophia, Professora, entrevista gravada em 15/08/2014)

Pensar esta perspectiva nos remete a refletir sobre a prática, no ambiente acadêmico, de professores que não tiveram formação especializada em Educação Especial ou que até então, não tinham contato em suas classes comuns com este público e dentro do atual contexto precisam formar professores para uma realidade de inclusão.

Eu acho que não pode ser uma capacitação de um dia, uma oficina, porque isso não vai resolver o problema de ninguém. É preciso uma capacitação sistemática, contínua e, principalmente, para os membros do NAPNE, porque aí a gente pode levar isso para fora do Núcleo e estender à comunidade (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Então, eu vejo assim, que os alunos querem, eu vejo o desejo de estarem por dentro desse assunto, que eles estão preocupados... “- E se acontecer comigo? E se chegar, o que que eu vou fazer?”. Eu digo assim: “- Eu não sei, eu também não sei.”. Porque eles querem uma receita igual a gente quer também, o que é que eu vou fazer?! Mas, só na hora que você conhece a pessoa, que você vai ver... Assim... eles têm interesse (se refere aos alunos das licenciaturas). Querem visitar escolas especializadas que a gente ainda tem por aqui. Querem fazer visita. Eu também estou “correndo atrás” para a gente visitar (Sophia, Professora, entrevista gravada em 27/08/2014).

Com relação aos professores, não ouvi comentário especificamente do NAPNE, mas, da situação de que se nós tivéssemos um aluno com determinadas necessidades, nós não seríamos capazes, a princípio, de dar a ele condição de continuar no curso. Esse é o comentário e a impressão que eu tenho que é... que é quase uma unanimidade dos professores não terem capacidade técnica, é esse o comentário dos professores. Não falando diretamente do NAPNE: “- Olha, o NAPNE precisa fazer isso e aquilo...”. Não, mas, entre si: “- Nós não sabemos fazer.” (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Agora, para uma deficiência visual... ou uma educação inclusiva com pessoas que têm uma limitação intelectual... ou autismo... no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico, eu acho que tudo isso, nós teríamos grandes dificuldades se nós tivéssemos alunos assim. Nós não temos (Gabriel, Professor, entrevista gravada em 12/09/2014).

Não é para colocar o aluno aqui e ele ficar isolado. A gente tem que criar uma educação, uma consciência, é... de todos, né, não é só do professor, é do técnico-administrativo, é do terceirizado... de nós atendermos e incluirmos essas pessoas (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

A necessidade de formação continuada aparece de forma clara na fala dos entrevistados. Observamos também que se trata de um desafio que envolve todos os profissionais atuantes no ambiente educacional, como podemos observar na seguinte fala:

Eu estou mais para aprender (risos), do que para colaborar mesmo com o NAPNE. E foi bom, porque é um grupo de minhas amigas, a gente troca muita informação e eu acabo aprendendo até um pouco da parte pedagógica mesmo, de Educação, que eu não tenho tanta afinidade (Nicole, TAE, entrevista gravada em 13/08/2014).

Também registramos que a necessidade de contar com profissionais especializados em Educação Especial é uma das expectativas da comunidade acadêmica, que visualiza possibilidade de parcerias importantes para a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas:

Eu defendo com muita força, assim, é... essa questão da capacitação (acelera a fala) ou a contratação de profissionais específicos para trabalharem no NAPNE. Um servidor já vir lotado para o Núcleo e aí, dentro de um edital de seleção, teriam todas as especificidades necessárias (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Às vezes, o professor espera que venha um curso pronto ou ele fala que ele precisa de um professor especialista junto com ele (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Uma das entrevistadas ainda aponta que as interações entre professor e aluno, especialmente importantes para os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, apresentam distanciamentos que aumentam progressivamente quanto mais se eleva o nível de ensino:

Não sei se esses professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, porque ficam pouco tempo em sala, então, chegam, dão o conteúdo e saem... não querem conhecer o aluno, não veem quem é o aluno, não veem quem está em sala (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Em outra vertente é preciso compreender tais resistências como estranhamento ao lidar com o diferente, o que implica considerar as questões relacionadas aos estigmas que historicamente se construíram sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, assim como condutas típicas, dentre outras condições que exijam adaptações ou adequações do ambiente escolar e das práticas educativas. A fala a seguir registra esta colocação:

Eu vou ser sincero, eu tenho muito medo e isso eu já estou pegando um gancho de uma outra coisa, mas eu tenho muito medo de ter alunos com deficiência, justamente por ser despreparado. Eu não sou preparado para isso. Uma das coisas é a preparação de nós, alunos, para enfrentar isso (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014).

Ao refletirmos a inclusão de licenciandos com necessidades educacionais específicas, a questão levantada é especialmente importante, uma vez que “as interações entre a dimensão biológica (cérebro humano) e a cultura determinam o surgimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, da própria condição humana” (COSTA; PASCUAL, 2012, p. 632).

Os trechos das entrevistas, a seguir, propiciam refletir como central a importância não só da cultura inclusiva e da aceitação da diversidade no meio social, mas também do reconhecimento de que para que se possa afirmar que a inclusão é educacional, não se pode subtrair do aluno as suas possibilidades de acesso ao conhecimento e para tanto, as intervenções e adaptações curriculares e pedagógicas são de suma importância para o desenvolvimento do aluno:

O mesmo método não vai atingir a todo mundo. Tendo um aluno diagnosticado com necessidade especial ou não, você já sabe que não atinge. Então, essa diversificação do trabalho docente, das metodologias e quando eu falo docente, assim... é da escola como um todo, porque você tem que incluir não somente dentro de sala de aula, mas em todos os ambientes escolares. Então, para mim, é muito além de você pegar, como se faz em muitos lugares... eu pego um aluno e coloco dentro de sala de aula, um aluno que para mim vem diagnosticado, eu coloco dentro de sala de aula e digo que ele está incluído, mas na verdade, dentro da sala de aula, ele está sofrendo exclusão, porque ele não consegue se desenvolver, ele não consegue participar das atividades (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Bem, o que eu entendo por inclusão educacional... eu acho assim, eu acho que para o deficiente realmente estar incluído não é só ele estar em uma sala de aula. “- Olha, o deficiente está aqui na sala de aula. Oba! Estamos fazendo a inclusão.”. Não. Ele tem que estar em sala de aula, mas ele tem que estar aprendendo, ele tem que estar participando, ele tem que ter amigos, eu acho que quando na sala de aula consegue, sabe... todos esses fatores, aí, realmente, acontece uma inclusão, porque infelizmente, ainda não vi acontecer essa inclusão (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

Fazer com que aquele aluno realmente aprenda, não fique só naquela, que a gente ouvia muito na Educação Infantil, e me irritava: “- Ah, eu estou muito satisfeita que meu filho está aqui, que ele está socializando.” e eu sempre falava: “Mas, ele tem condição de fazer muito mais do que ter amigos aqui na escola. Escola não é só para ter amigos!”. Isso me incomodava! Profundamente! “- Ah, só de pensar que ele está na escola brincando, já está

ótimo.” Não! Mas, escola é muito mais do que brincar, não é? (Sophia, Professora, entrevista gravada em 27/08/2014)

Assim, de acordo com Leite (2005) as “emoções possuem caráter sócio-histórico imbricado **no e pelo** meio social em que são manifestadas” (p. 90, grifo da autora). Neste sentido, o processo de interação social promove o desenvolvimento humano e impacta desde a mais tenra idade até a idade adulta. Logo, também o atendimento aos públicos de jovens e de adultos precisam ser considerados a partir desse olhar.

Com efeito, o sujeito sofre, desde o nascimento, as marcas do grupo que lhe regula simultaneamente os motivos e as formas de expressão. É certo que o meio social “não cria as maneiras de sentir” (op. cit., p. 90), mas **imprime-lhe uma marca**.

Nas leituras aprofundadas de Leontiev vimos que é em virtude de uma aprendizagem, que depende da educação, que o sujeito recebe sua experiência pessoal, que ele é levado a reagir a situações como escuridão, tempestade, relâmpago, etc. Estas situações em si não são geradoras de emoção. É o grupo social que modela, para usar o termo leontieviano, a emoção, quer pela afabilidade, quer entretendo-as com superstições ou proibições – mais ou menos implícitas – conforme o grau de conveniências sociais (LEITE, 2005, p. 91, grifo da autora).

O entendimento apresentado por Leite (2005) indica a importância para a Área da Educação, uma vez que a aprendizagem é modelada pelas interações sociais, o ambiente educacional se revela como espaço privilegiado. Segundo a autora, a influência do meio social marca “as emoções na dependência dos valores hegemônicos de um determinado momento histórico” (p. 93).

Ainda mais, é por meio da emoção, por intermédio de seu caráter mediador, que o sujeito faz a aprendizagem da representação simbólica e da linguagem adquirindo os instrumentos intelectuais sem os quais lhe seria impossível operar distinções e classificações, necessárias ao conhecimento das coisas e de si próprio. É desse modo que podemos expressar e configurar a integralidade do psiquismo humano, cujas esferas cognitivas e afetiva integram o mesmo processo (LEITE, p. 95).

Compreendemos, então, que a forma como o aluno com necessidades educacionais específicas é percebido e acolhido ou não nos ambientes nos quais frequenta, afeta sua capacidade de aprendizagem. Do mesmo modo, os adultos com necessidades específicas também são afetados. Logo, o aspecto atitudinal precisa ser considerado como fundamental, assim como as crenças aprendidas e que como tal podem ser modificadas, por meio da aprendizagem, transformando assim uma cultura excludente em uma cultura inclusiva.

Eu entendo que a criança, ela, geralmente, não tem preconceito. Quem ensi... preconceito [...] é uma coisa aprendida, ela está inserida na cultura, quem geralmente ensina o preconceito para a criança é o adulto, então, eu acredito que, por parte das crianças, ter um professor com deficiência, assim como ter um colega com deficiência, é uma coisa tranquila, que eles lidam com naturalidade (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

Logo, podemos inferir que não é a sua condição especial determinante exclusiva para o seu aprender ou não aprender, também nas relações de afeto que estabelece com as pessoas com as quais convive, encontramos fatores que podem favorecer ou não seu desenvolvimento.

Eu acho que o grande papel do professor é mediar a aprendizagem de todos os alunos que estão dentro da sala de aula dele. Mas também mediar o convívio social... mediar todas as relações que a gente sabe que estão estabelecidas dentro da sala de aula e que estão muito além do aprendizado curricular (Flávia, TAE, entrevista gravada em 15/08/2014).

Sobre esta questão podemos aceitar a possibilidade de uma generalização, na medida em que não somente para as pessoas com necessidades educacionais específicas, mas para todos os seres humanos, por meio de um olhar mais amplo, as relações interpessoais influenciam sobremaneira a capacidade de aprendizagem. Assim, afetividade e intelectualidade estão imbricadas, conforme Leite (2005) expõe com a seguinte contribuição:

É no processo de aprendizagem que o contexto social organizado vai regular as emoções. Neste processo, as normas de conduta admitidas socialmente são interiorizadas, internalizadas pelo sujeito. O indivíduo, em nome de determinadas exigências sociais representadas através de normas de conduta que são assumidas pelos outros sociais, passa a regular em certa medida, seu comportamento emocional, em função das circunstâncias descritas pelo meio. Essas formas de assimilação admitidas se apoiam no mecanismo imitativo que em maior ou menor grau está desenvolvido no homem. Os sentimentos, originados socialmente, vão depender da posição vital do indivíduo no grupo, da atividade por ele desenvolvida, das relações interpessoais e da posição social que ocupa (p. 99).

Notamos também que sobre tal posição social, os entrevistados reconhecem a acessibilidade arquitetônica como reveladora sobre a aceitação social das pessoas com necessidades específicas, ao mesmo tempo que auxilia a sociedade para uma cultura inclusiva:

Outra questão, da estrutura do *campus*. Tem o elevador para deficiente físico, de cadeira de rodas, mas você não vê aquele negócio para deficiente visual... no chão para... (se refere a trilhas sensoriais para cegos) não tem, a gente não tem. Mas só de ter [...] a pessoa já chega com outros olhos e a pessoa fala: “- Não, mas eles têm uma preocupação.”. Mesmo tendo o deficiente visual, por exemplo: “- Eles já colocaram ali as borrachinhas, o

azulejo no chão (para a pessoa se orientar e se locomover de forma autônoma) (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014)³⁵.

Só uma vez que eu tive aula no segundo andar, que eu usei o elevador, que eu achei o máximo! (Risos) [...] O auditório perfeito. Ah, eu achei o máximo! Porque, geralmente, eles fazem a rampa para entrar no local. Mas, se o local tiver um palco, não tem a rampa para entrar no palco. Aí, quando eu entrei, cheguei aqui, pela primeira vez, e vi aquela rampa para o palco... achei interessante demais, aquilo! (Risos) (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).³⁶

Atentamos para a observação anterior de Daniel, sobre a existência de uma rampa para o palco, que o mesmo relata não observar em outros locais. Tal acesso é carregado de simbolismo, posto que a intencionalidade das adaptações arquitetônicas diz muito sobre qual é o lugar atribuído às pessoas, de modo geral. Desta forma, não passou despercebida a mensagem que uma rampa para o palco revela, a de que o espaço do palco também pertence às pessoas com mobilidade reduzida, como é o caso das pessoas que usam cadeiras de rodas, e que portanto, são reconhecidas como capazes de ocupar posições de destaque.

Uma coisa que eu também gostei muito daqui é a sala de enfermagem... não sei o nome correto. Teve um dia que eu precisei e eles me atenderam muito bem. Lá tem uma maca, mesmo antes de eles me conhecerem, lá já tinha uma maca, tinha tudo predisposto a me ajudar... naquilo que fosse necessário... Porque para quem é cadeirante, é tudo meio complicado. Por exemplo, para ir no banheiro é complicado, mesmo tendo acessibilidade, muitas coisas não dá para serem feitas no banheiro, porque todo mundo entra... é um vai e vem danado, você não tem uma certa privacidade para certas coisas e tendo esse espaço aqui, na... na instituição, ah... eu adorei, cara! (risos) (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014)³⁷.

Eu já estou colocando como se pudessem chegar pessoas aqui da rua, porque eu acho que a gente está num mundo em que a deficiência está aí [...] para o de cadeira de rodas tinha solução, tem o elevador, também colocaram as salas dele aqui embaixo para facilitar a vida dele e tal [...] alguns lugares não, mas a maioria é cheia de rampa, então, tranquilo, beleza, mas, e o deficiente visual, por exemplo? Esse não tem auxílio aqui dentro. Não tem as borrachinhas no chão, absolutamente nada, né, eu pelo menos não vejo, você viu?! (Bernardo, Licenciando, entrevista gravada em 01/09/2014).

A gente ainda está muito preso no paradigma da integração, né, a gente tem que adaptar a escola para o aluno com deficiência ou o aluno tem que se adaptar às normas da escola? A escola como instituição nunca foi

³⁵ Nas fotografias da Imagem 1, no Apêndice G, o leitor pode visualizar o elevador mencionado, que no momento do registro não estava em funcionamento, demandando manutenção.

³⁶ O Apêndice G conta com os registros fotográficos, no qual com a Imagem 7 o leitor pode visualizar o auditório e a rampa para o palco que o entrevistado se refere.

³⁷ Como exemplo, podemos citar a eventual necessidade de troca de roupas, em que não é possível estando sentada na cadeira de rodas, fazendo com que a pessoa que a utiliza, precise ir para o chão. A maca, neste exemplo, garante as condições de higiene e estando em ambiente fechado, garante a privacidade.

questionada, né?! Então, por ela nunca ter sido questionada, as pessoas que trabalham nela acham que não precisam mudar nada para atender o aluno com deficiência, ele que tem que se adaptar. Mas, a gente só vai fazer inclusão educacional, quando se der conta de que a escola precisa se transformar, o pedagógico... o espaço físico... para poder atender o máximo de pessoas possível (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

Agora, como eu nunca tive um aluno (breve pausa) é até uma curiosidade que eu tenho, é que eu penso muito dentro das discussões do NAPNE é não só como eu recebo o aluno como professor, mas é como isso... [...] como isso chega ao possível aluno nosso, ao que se interessa, se um aluno que tem uma limitação é... lá fora, na escola fundamental e ele queira se inscrever aqui, o *campus* está preparado para isso? Se a gente tem como informar para eles e se eles tem como ter um acesso lá, antes ainda de se inscrever, não quando já chega aqui, se inscreveu e já é aluno e apresenta a necessidade. Mas, se ele tem a informação, antes de chegar aqui. Isso é uma coisa que eu penso também se a gente tá preparado ou não, eu penso até numa forma anterior... [...] quando ele chegar a primeira vez, o espaço arquitetônico, o design das informações... (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

Para o acesso, para o acesso como um todo. Para quem tem alguma limitação e para quem não tem, aparentemente, porque é até difícil de você identificar... Então, você tem que estar preparado para todos e que todos tenham iguais condições. Isso eu acho que é inclusão, permitir... um espaço que permita isso... que seja construído antes da necessidade e de ficar identificando caso a caso. Que ele já seja por si só bem pensado e que inclua todos os alunos no processo de ensino (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

Ressaltamos que em todas as falas esteve presente a ideia de que a preparação prévia se refere não à pessoa com necessidade específica, mas ao ambiente, revelando um posicionamento antenado a uma perspectiva inclusiva.

As entrevistas também demonstraram percepções distintas sobre a acessibilidade no CVR/IFRJ, como podemos observar nos excertos que se seguem:

A gente ainda está engatinhando muito. [...] A estrutura física do nosso *campus*, eu acho que a gente já devia estar com isso mais acelerado para a gente atender as pessoas (Nicole, TAE, entrevista gravada em 13/08/2014).

- Você tinha comentado uma vez, sobre a questão das molas nas portas. Nas salas que você utiliza tem molas? Como está isso?
- Então... eu já aprendi a abrir porta e fechar porta com mola. Agora não estou tendo mais dificuldade nenhuma.
- Ah, sim!
- À primeira vista, porque é muito novo, eu tinha um pouco de dificuldade mesmo, eu precisava de ajuda, se precisasse de sair de uma sala, entrar em outra sala, fechar uma porta e abrir outra porta... Mas, esses dias eu me peguei até abrindo a porta para uma aluna entrar na sala! (Risos)
- (Risos) Viu? Você é um cavalheiro!
- (Risos) É! Isso eu achei: “- Pô, legal, cara!”
- Ai, que bom!

- É porque, às vezes, a limitação está na nossa mente mesmo, entendeu? (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

- O *campus* assim, de modo geral, você acredita que ele dispõe de recursos humanos, arquitetura, materiais que atendam as demandas de uma pessoa com uma necessidade educacional especial?

- (Breve pausa) Humanos... pode até ser. Agora, arquitetura... 50%. Material... zero. A gente não tem nenhum material para atender nenhum tipo de deficiente. Tem o cadeirante, que a gente tem uma cadeira, né, uma carteira, fora disso... mais nada para atender nenhum deficiente (Mirela, TAE, entrevista gravada em 28/08/2014).

- Você acha que o *campus*, hoje, tem recursos humanos, material, arquitetura, que te atendem, que são adequadas para o que você precisa?

- Sim. Vou colocar nesse sim, 95%, entendeu... Às vezes, alguma sala, tem que pegar minha carteira, para trocar de sala. Seria interessante, pelo menos, ter uma carteira por sala. Entendeu? E uma rampa... em alguns lugares, colocar umas rampinhas, coisas bem simples mesmo, entendeu? Uma pincelada já dá para resolver. Mas, caso contrário, “*show de bola*” aqui, o *campus* (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014)³⁸.

Dentro da minha percepção, se eu for pensar em inclusão, eu tenho certeza que a gente não faz hoje. [...] o grande problema é que a gente não oferece condições para eles permanecerem aqui. Então, eu identifico que a maior barreira somos nós mesmos. Ele tem direito de estar aqui. É um espaço público, onde qualquer um, principalmente eles, deveriam estar aqui. Mas, a gente não consegue... mal recebemos! Quando recebemos, não damos conta (Talita, TAE, entrevista gravada em 08/08/2014).

Eu me adaptei facilmente, e... mesmo se eu andasse, algumas matérias eu teria dificuldade mesmo, porque... por carregar essa carga de ter sempre estudado em escola pública... [...] Aqui, os professores estão dispostos a te ensinar. Qualquer hora que você parar ele no corredor: “- Professor, vem cá!”, eles vão te ensinar, vão te explicar, sem dúvida. Mas, também, aqui, os alunos são bem exigidos. Acredito que com isso e com certeza vou me tornar um... bom professor (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Se por um lado, observamos que há muito por se fazer para que se efetive a inclusão no CVR/IFRJ e muitas são as ações necessárias, desde questões de acessibilidade física até as de currículo, passando pela capacitação dos servidores, formação de professores, por outro lado verificamos que passos já foram dados e que os esforços da equipe já são percebidos, menos pelos próprios membros do NAPNE do que pelas demais pessoas da comunidade acadêmica, como professores e os próprios licenciandos com necessidades específicas.

Parece-nos natural que tal percepção se distancie, posto que a imersão dos membros do NAPNE nas questões inclusivas, e naturalmente em relação aos desafios que enfrentam

³⁸ O leitor poderá visualizar a mesa adaptada para pessoa que utiliza cadeira de rodas na Imagem 5 do Apêndice G, que é identificada pelo entrevistado como carteira.

para que a Ação TEC NEP não fique limitada no discurso e se efetive enquanto prática, tornam sua visão mais crítica a esse respeito. Contudo, o retorno que esta investigação evidenciou é de que estão no caminho, mas a luta contra os preconceitos que historicamente afastaram as pessoas com necessidades específicas ainda é árdua. Nas palavras de uma das entrevistadas:

O que que eu cheguei à conclusão: defender a Educação Inclusiva é defender o óbvio (pausa). Para mim, pelo menos, é inaceitável você querer discutir se vai haver Educação Inclusiva ou não, a gente tem que discutir “como”, defender se... ficar debatendo se deve ou não incluir um aluno com deficiência seria o mesmo pra mim que debater se deve ou não incluir um negro, um pobre... na escola (breve pausa), né... você não discute, de forma nenhuma, o direito à educação dos pobres, dos negros, dos homossexuais, das mulheres, mas discute ainda hoje, o direito à educação da pessoa com deficiência e isso... pelo menos, se a gente pegar a lei no Brasil, educação é um direito público, subjetivo, inalienável, nem os pais podem determinar se o filho vai à escola ou não (Kelly, TAE, entrevista gravada em 27/08/2014).

As entrevistas nos possibilitaram perceber que os licenciandos com necessidades específicas são agentes indispensáveis para a mudança necessária na formação de professores, como veremos na próxima seção.

6.2. Chegou quem faltava! O “pulo do gato” para uma educação inclusiva: pessoas com necessidades específicas nos cursos de licenciatura

Eu acho que o professor não pode ter preconceito e ele tem que ter uma visão, de que ele não dá conta sozinho, do processo todo. Ele é um mediador importante, mas ele tem que firmar essas parcerias, e buscar os Núcleos, buscar escolas especializadas, buscar formação, porque a partir de uma mentalidade mais em rede, de compartilhar experiências, de responsabilidades, ele dá conta do processo dele. Ele não dá conta se ele se considerar o único mediador ali do processo de ensino-aprendizagem. Ele é o caminho por onde vai passar tudo, mas, se ele perceber que ele não está sozinho, que ele pode buscar parceria, que ele tem que estar em constante formação, buscando novos conhecimentos, melhorar a prática de sala de aula, eu acho que ele dá conta sim de incluir o aluno que tem alguma limitação (Guilherme, Professor, entrevista gravada em 27/08/2014).

As discussões e os resultados desta pesquisa nos indicaram a importância de serem ampliadas as reflexões sobre o conceito de mediação. Comumente associado à figura do professor, as entrevistas, associadas ao que a literatura especializada nos apontam, também os alunos atuam como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, afetando seus professores, seus colegas e também por eles sendo afetados.

A partir de um olhar inclusivo, que considera todas as pessoas da comunidade acadêmica, a sociedade e o Estado como co-responsáveis nas ações que buscam atender educacionalmente, de forma integral todas as pessoas, com base no respeito à sua singularidade e que reconhece na diversidade as múltiplas possibilidades, não podemos subtrair as próprias pessoas com necessidades educacionais específicas enquanto sujeitos de sua própria história.

Nesta perspectiva, o ingresso no Ensino Superior, mais especificamente em cursos de licenciatura por pessoas com necessidades específicas é de extrema importância e precisa ser considerado desde já, conforme uma das entrevistadas nos apontou:

Futuramente, para ele estar no mercado de trabalho como todos os outros, ele precisa de oportunidades agora. Ele precisa ser enxergado agora. Precisa ser valorizado é nesse momento. [...] Então, eu vejo assim, muitas perspectivas, muita coisa boa, mas tudo vai depender do trabalho que a gente fizer agora (Sophia, Professora, entrevista gravada em 15/08/2014).

Neste sentido, as mudanças curriculares na formação de professores reflexivos e inclusivos pressupõem a efetiva transversalidade da proposta inclusiva e não em disciplinas estanques, assim como a necessidade de se estabelecer nexos possíveis com outros campos do conhecimento e a partir de um processo que reconhece nas parcerias a colaboração necessária para empreender tal intento. As seguintes falas nos apontam caminhos possíveis:

Eu acho que a Educação Inclusiva... deveria, assim, ser discutida igual a temas transversais... Ética, Cidadania... tem que perpassar todas as disciplinas, se não todo mundo. [...] Eu acho assim, que tem que ter uma coisa, assim, que perpassar todas as disciplinas, incomodar todo mundo, entendeu?! Todo mundo tem que saber que tem participação ali, vai ter que fazer alguma coisa (Sophia, Professora, entrevista gravada em 15/08/2014).

-Você acredita que essas disciplinas elas são suficientes para formação... para essa formação voltada para o aluno receber as diversas possibilidades de alunos com necessidades educacionais especiais ou você acha que precisaria de mudanças ou de políticas públicas?

- Políticas públicas sempre, né, porque eu acredito que é por aí que as mudanças se efetivam. Agora, em relação ao currículo em si, a gente até já conversou isso algumas vezes, e isso também é uma coisa que é em processo, dados os turbilhões que a gente vive no dia a dia, às vezes a gente consegue fazer menos do que a gente gostaria. Mas, assim, esse olhar, essas preocupações, eles têm que estar permeados em todas as disciplinas, inclusive as técnicas (Marcela, Professora, entrevista gravada em 24/10/2014).

- Aqui é presencial, mas... ligar essa coisa da mídia interativa com a aula mesmo. Acho que seria muito interessante isso. Ou, então, às vezes, a pessoa... que nem... no próximo semestre vou pegar Cálculo, se tivesse já

esses vídeos-aula, eu já conseguiria estar assistindo essas vídeos-aula. Aí, quando chegar em Cálculo, já estaria já...

- Você já estaria antecipando...

- Não é dominando, mas entendendo o que o professor vai fazer. E isso facilitaria muito a aula! Aí, alguns professores falaram: “- Daniel, aqui é presencial, não é...” (Risos) Não! Mas, uma coisa não exclui a outra! (Risos)

- (Risos) Pode aproveitar, né, as tecnologias da Educação a Distância...

- (Risos) Porque a tecnologia está aí, entendeu? Está prontinho, entendeu? Se desse para unir as duas coisas... acredito até que... é que tem muitos estudantes aqui que trabalham e uns que fazem turno. Aí, o que acontece... algumas aulas daquela matéria dá para ele assistir, mas, às vezes, 50% daquela aula, não dá para ele assistir, e aí como é que fica? Ele tem que ficar “correndo atrás” de colega, pegando o caderno e estudando por ele mesmo, mas se já tivesse essas vídeo-aulas já prontinhas, tudo “mastigadinho” para ele...

- Aí já facilitaria, né?

- É. Bastante (Daniel, Licenciando, entrevista gravada em 29/08/2014).

Neste sentido, as mudanças curriculares na formação de professores reflexivos e inclusivos pressupõem a efetiva transversalidade da proposta inclusiva e não em disciplinas estanques.

Relevante também pontuar a importância de um levantamento sobre a demanda interna quanto a necessidades educacionais específicas, bem como, considerada a territorialidade observada na constituição dos Institutos Federais e sua função social, um mapeamento das demandas locais e conseqüentemente a implementação de ações voltadas às peculiaridades e especificidades da comunidade na qual cada *campus* está inserida, na possibilidade de estender suas ações extensionistas para além de seus muros e possivelmente contribuir para a melhoria da Educação Básica, a partir de parcerias com outras redes de ensino.

Nossos registros, em especial das imagens de parte das dependências do *campus*, conforme dispostos no Apêndice G, demonstram que o *campus* conta com uma infraestrutura pouco encontrada em outras unidades educacionais.

Salta aos olhos a existência de três ambientes especificamente voltados para as atividades docentes: uma sala para estudo e trabalho, outra sala para os momentos informais de convivência entre os professores e para uma pausa para o “cafezinho” e uma terceira, específica para atendimentos individuais ou em pequenos grupos com a presença dos professores orientadores. O leitor poderá visualizá-las nas Imagens 3, 4 e 5 (Apêndice G).

A primeira sala é a que mais nos chama a atenção porque dispõe de espaços individuais separados em estações de trabalho que contam com computadores individuais que contemplam todos os 57 professores, sendo que somente os professores de regime de trabalho

parcial ou de contrato temporário (substitutos) compartilham estações de trabalho. Além disso, no ano de 2013 todos os professores efetivos receberam *tablets*, custeados pelo MEC.

Assim, diante das indagações de Otranto (2012) que registramos no Capítulo 4, p. 101-102, desta dissertação e que reproduzimos a seguir:

Como os IFs se comportarão no futuro? Em que momento a qualidade vai sobrepujar a quantidade? Como serão os cursos de licenciatura que estão oferecendo? [...] O que poderá acontecer se essa política, que ainda é de governo, não se transformar em política de Estado? (p. 222).

Cabe-nos mencionar que muito embora várias pontuações tenham sido feitas que indicam a necessidade de melhorias, os dados levantados a partir do *Campus Volta Redonda* do IFRJ não nos permitem afirmar que a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia está marcada pela precarização e falta de estrutura de seus *campi*. Tampouco, podemos afirmar que tal condição se reproduz em todos os *campi* do IFRJ, sequer nos Institutos Federais espalhados pelo país, dados os limites do *locus* do presente estudo.

Do mesmo modo, com relação aos cursos de licenciatura oferecidos, destacamos que após as Visitas de Reconhecimento dos cursos de graduação, feitas por comissões constituídas pelo MEC, o curso de Licenciatura em Física recebeu nota 5 na avaliação dos cursos de graduação, em uma escala em que o grau máximo é 5, passando a integrar o seletivo grupo de cinco instituições federais no país que contam com a nota máxima em seus cursos. Também com alto conceito ficou a Licenciatura em Matemática que recebeu nota 4.

Com base nesta avaliação externa, uma das mais importantes no país para avaliar a qualidade dos cursos de graduação, que indicam o conceito de excelência dos cursos oferecidos pelo *campus*, a partir das notas recebidas, nos permitem, com as devidas ressalvas que uma avaliação dessa natureza implica, afirmar a alta qualidade das licenciaturas oferecidas pelo referido *campus* que o destacam no cenário nacional.

No entanto, apresentamos um depoimento de uma das entrevistadas ao tratarmos da questão da verticalização do ensino, que se apresenta de forma muito profícua e corrobora com as colocações de Otranto (2011). De acordo com a entrevistada, embora pessoalmente encontre facilidade para transitar entre os diferentes níveis de ensino, em função de sua trajetória profissional e que considere importante que um professor de licenciatura tenha tido experiência na Educação Básica, pondera:

A própria identidade dos Institutos Federais, ela é vinculada a uma certa obrigatoriedade de incluir a formação de professores, as licenciaturas... acho que isso, essas questões, são contradições que a gente tem, eu vou ser mais

clara daqui a pouco, elas estão longe de serem resolvidas... Nós temos professores... que é uma das questões que a gente mais luta dentro da área de formação de professores é uma mudança no denominado modelo 3+1³⁹, mas que formou a maior parte de nós, né? Eu não preciso detalhar o modelo 3+1, mas é a formação. Então, a gente vê que apesar de os Institutos Federais serem instituições constituídas como IFs, de 2008 pra cá, eles trazem em si uma história de uma rede federal de ensino de 70, 80 anos, e que são instituições muito tecnicistas a meu ver. Instituições que se constituíram num outro momento da nossa história, da nossa educação no país, uma outra conjuntura e que ainda carrega em si o carimbo muito forte desses valores, escolhas pedagógicas, metodológicas, escolhas de conteúdo e eu acho que a instituição não é nova, ela carrega isso o tempo todo. Aí, quando você olha para essa história, somada a uma atipicidade que temos de um professor que atua na nossa educação básica, de forma incomum... de forma... é... *sui generis*, ele não precisa ser licenciado, ele não tem que ser licenciado... Então, eu estou falando só da questão dentro da própria Educação Básica, aí você comunica isso com o professor que dá aula no Ensino Superior para formar um técnico, diga-se um engenheiro, não estou falando de um professor! E esse mesmo professor, que muitas vezes olha mais para a formação técnica, e tecnicamente pode ser extremamente competente, mas ele vai dar uma aula na Educação Básica, às vezes, sem a reflexão mínima que a formação talvez teria dado... isso a gente tem muito! Mesmo os que são licenciados, vem de um modelo complicado que eu acabei de citar. E você ainda tem a questão da incorporação da licenciatura, de forma muito massiva nos Institutos Federais, e às vezes profissionais que não têm reflexões de ensino. Porque, às vezes, se deu aula na Educação Básica, ainda tem uma “janelinha”, porque ele tem uma referência, que veio da prática e não de uma formação mais reflexiva, mais acadêmica, mais fundamentada. Então, eu acho muito complicado esse quadro. Acho que... essa transição em si, ela é positiva, no momento em que o professor, às vezes (pausa) mas, a gente tinha que ter um caminho que isso não fosse feito tão na tentativa e erro: “- Ah, então, joga o cara...” Não. Vamos pensar que a gente tem que dar conta, então, de todo esse quadro que eu avalei aqui e ainda deixei de avaliar e de colocar uma série de coisas que eu considero (pausa) porque eu acho que o aluno ainda paga esse preço (Marcela, Professora, entrevista gravada em 03/10/2014).

Aprofundando esta questão, a fim de verificarmos se na prática, a verticalização seria feita considerando o corpo docente como um todo e individualmente cada professor transitaria ou não pelos diferentes níveis, de acordo com sua afinidade, perguntamos se os professores ao se identificarem mais com um nível de ensino do que com outros, procuravam registrar esta opção e se adequavam de acordo com esta afinidade. A seguinte resposta nos trouxe outras questões:

Eu até gostaria de dizer que sim, mas eu acho que ainda a gente tem uma tendência ao professor querer ser de Ensino Superior. Entendeu? Até... por quê? Porque o próprio Instituto Federal... ser professor dos Institutos Federais... a gente tem uma política de valorização para quem tem Mestrado e Doutorado, então, há uma facilitação também para isso, mesmo não sendo a facilitação ideal, então, a gente tende... Não estou falando só aqui do

³⁹ Diz-se de um modelo de formação de professores em que três anos são destinados às disciplinas de conteúdos específicos da área de formação e um ano para disciplinas pedagógicas.

campus, é uma questão que acontece no país inteiro. Então, os professores, por terem o Mestrado e o Doutorado, se verem com a formação acadêmica mais diferenciada, eu acho que (pausa) vamos dizer assim (pausa) eu acho que é da própria natureza de quem busca uma formação de Mestre/Doutor querer dar aula... é mais glamoroso, dá mais *status*, dá mais reconhecimento, dá mais valor para o *Lattes*, para o pesquisador, se a pessoa é de Ensino Superior. Então, assim, eu acho que ainda é o que as pessoas buscam. E olham menos para a Educação Básica como um fim em si. [...] Isso já aconteceu (se refere a um professor preferir permanecer somente na Educação Básica), mas é mais a exceção. Eu entendo que isso aí, não é uma questão de rearranjo não, eu acho que é fruto dessa questão da formação acadêmica e tem muito essa coisa: “- Eu dou aula no Ensino Superior.” (Marcela, Professora, entrevista gravada em 03/10/2014).

Tal relato focaliza as peculiaridades que discutimos neste estudo sobre esta nova “arquitetura acadêmica” que se constituem os Institutos Federais e apontam pistas sobre os desafios enfrentados no cotidiano dos profissionais que neles atuam, retratando de forma mais ampla, no âmbito nacional, a instituição de referência em nossas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, em que concluímos esta etapa de estudos, retomamos o início desta investigação. Ainda que desde o início tivéssemos a clareza de que uma única pesquisa não esgotaria todas as nossas questões, vislumbramos que a articulação dos resultados da pesquisa com os caminhos percorridos, a identificação de boas práticas, a indicação de questões a serem superadas e das ações necessárias para o atendimento integral e inclusivo aos educandos, ampliariam as formulações teóricas e as possibilidades de ações no âmbito da realidade por uma educação profissional inclusiva.

Assim, ao analisarmos a inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do CVR/IFRJ, verificamos que a ideia do amor dos educadores à educação, muitas vezes é “confundida” pelas instâncias maiores pela ideia de que os investimentos financeiros podem ser dispensados.

Logo, ao pensarmos nos desafios que são colocados para que a educação brasileira se efetive em uma perspectiva inclusiva, não podemos deixar de apontar que a perversidade está no alijamento de grupos de pessoas que representam minorias de direitos, na medida em que são postos à margem das oportunidades, o que nos leva a questionar se o pano de fundo desta “confusão” não revela uma aproximação da educação com a lógica de mercado. O amor à educação que defendemos, deve ser prescindido de investimentos que garantam qualidade de vida aos profissionais da educação e qualidade de ensino.

Por outro lado, não se pode negar os muitos avanços na luta por direitos que a última década trouxe para as pessoas com necessidades especiais. O incremento de políticas públicas que promovam não só acesso, mas também permanência, aprendizagem e conclusão com êxito com vias à inserção no mundo do trabalho a todas as pessoas com ou sem necessidades educacionais específicas precisam ser consideradas como compromissos do Estado, para que não se esvaziem de sentido, de acordo com as flutuações nos mandatos de dirigentes políticos.

Esta investigação também nos possibilitou verificar que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais específicas (NAPNEs) da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, inseridos no Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP) apresentam grande potencial para se desenvolverem como uma rede de inclusão, porém,

ainda precisam contar com um plano de capacitação que habilite seus membros para o desenvolvimento de suas ações.

A partir das entrevistas realizadas notamos a expectativa da comunidade acadêmica em contar com o arcabouço teórico e prático que a Área de Educação Especial acumulou ao longo de sua história. Assim, como nos apontaram a necessidade do reconhecimento da afetividade e da intelectualidade como conceitos indissociáveis para o desenvolvimento humano e como tais precisam ancorar as relações estabelecidas em sala de aula e no ambiente educacional, como um todo. As mudanças da atitude preconceituosa são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade.

Os resultados obtidos nos levam a acreditar que uma formação de professores preconizada em uma perspectiva inclusiva pressupõe romper com tabus que reforçam (pre)conceitos de que pessoas com deficiências ou outras condições típicas não possam ser professores.

Enquanto sujeitos sócio-históricos, os licenciandos com necessidades específicas podem compartilhar e refletir sobre suas estratégias para que suas potencialidades se sobreponham às suas limitações e contribuir com toda a comunidade acadêmica para os apontamentos sobre as adaptações e mudanças necessárias para sua própria inclusão, bem como auxiliar no desenvolvimento de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. A formação de professores, portanto, não pode prescindir da participação ativa tanto dos formadores de professores quanto dos que estão se formando. Entendemos que de forma colaborativa estarão promovendo um movimento de reflexão-ação sobre o fazer pedagógico.

Compreendemos também que a interação, em especial em grupos de pesquisa, possibilita a aproximação dos diversos públicos, o que nos remete à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, no que tange ao favorecimento da interação com indivíduos mais capazes em determinadas atividades para o alcance a níveis superiores de desenvolvimento, favorecida pela zona de desenvolvimento proximal que integra potência à capacidade de realização.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se dá mediado tanto pelo professor quanto pelos pares. A aprendizagem compreendida como um processo social e o conhecimento como uma construção é favorecida, na medida em que a interação supera a comunicação entre professor e aluno, mas também pelo ambiente onde ocorre a comunicação,

“de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.” (FINO, 2001, p. 7).

Com base nessas reflexões, compreendemos o licenciando com necessidade específica, enquanto sujeito de sua história, também como um importante mediador, com a sua presença e interação com a comunidade acadêmica como um todo, para que a inclusão em educação supere a inserção social e que seja também uma realidade comprometida com o processo de ensino-aprendizagem. Talvez seja esse “o pulo do gato” para um novo olhar para a formação de professores inclusivos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula Albuquerque; SILVA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O diretor frente ao processo de exclusão escolar**. In: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). Excluindo sem saber. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CNPq, 2010, p. 49-77.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Escolas Técnicas Federais: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho?** Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD. **Saiba o que é a ABD**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA - AND. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/>. Acesso em: 14 nov. 2010.

AZEVEDO, Fernando de; et al. **Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados** (Janeiro de 1959). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 14 abr. 2013.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões**. In: Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 3., Campinas, 2000. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=A+educa%C3%A7%C3%A3o+de+um+selvagem:+as+experi%C3%Aancias+pedag%C3%B3gicas+de+Victor+do+Aveyron>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimp. da 1ª ed. de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p.85-97.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino primario gratuito. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/decreto-de-criacao-daescola-de-aprendizes-artifices/decreto1909.pdf/view>. Acesso em: 22 abr. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 22256, 22 nov. 1990. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1epagina=2edata=22/11/1990>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 17-25, 28 mai. 1998. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1epagina=17edata=28/05/1998>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1epagina=23edata=25/04/2002>. Acesso em: 09 fev. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 09 fev. 2014.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 18 nov. 2005 – Edição extra. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000epagina=1edata=18/11/2005>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 28-30, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1epagina=28edata=23/12/2005>. Acesso em: 09 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 mai 2014.

_____. **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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 24 ago. 2011.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p.3, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 16 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Acordo de Metas e Compromissos nº...** que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Brasília, DF, jun. 2010. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/node/1017>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 5-6, 18 nov. 2005. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000epagina=5edata=18/11/2011>. Acesso em: 09 fev 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 5-6, 18 nov. 2005.

_____. Departamento de Formulação de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação-Geral de Supervisão da Gestão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual de Orientação SETEC TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.** Brasília, S/D.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF, nov. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf. Acesso em: 2 fev. 2014.

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

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

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2011.

CEFETEQ. **Proposta de transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFET**. Projeto de transformação em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: “Educação, Ciência e Tecnologia para o Estado do Rio de Janeiro e para o Brasil”. (Projeto). 50 p.. Rio de Janeiro - RJ, março de 2008.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília-DF, 23 de agosto de 2007, mimeo.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

COSTA, Aline Moraes da. **Educação Profissional e interiorização**: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2011.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. **Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski)**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil. *Psicologia e Sociedade* (Online), v. 24, p. 628-637, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/16.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana Glat. **Educação inclusiva**: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

FALCÃO, Felipe Duclos Carisio, ROCHA, Priscilla Christina da, COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro e GLAT, Rosana. **Educação inclusiva na UERJ**: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior - uma prática em Construção. In: ALMEIDA, Maria Amelia, MENDES, Enicéia Gonçalves e HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares*. Araraquara: JunqueiraMarin, 2008. p. 212 - 219.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. rev. e aum. (12ª reimpressão). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986, p. 657.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____; LIMA, M.; SEMERARO, G.; DORE, R.; STRECK, D. R.; FOERSTE, E.; CIAVATTA, M.; FOERSTE, G. M. S.; FERREIRA, E. B.; SANTANA, C. C. G.; VASCONCELLOS, V. M. R.; FREITAS, M. T. A.; GONTIJO, C. M. M.; GERALDI, J. W. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 2, 2001, p. 273-291. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

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 deficiências na rede de ensino Faetec”**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 104.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2011.

_____. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Vanderlei. Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007b. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_7.pdf. Acesso em: 16 out. 2013.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: _____ (Org. e ed.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 210p.

_____; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2005, p. 35-39. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 16 mai. 2014.

_____; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil, ano 10, nº 1, jun. 2003. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055>. Acesso em: 16 mai. 2014.

_____; PLETSCH, Márcia. **Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do Rio de Janeiro**. In: ANACHE, A. A. e OSÓRIO, A. C. N. (Org.). Da Educação Especial à Educação na Diversidade: escolarização, práticas e processos. Campo Grande/MS: Editora UFMS, p. 89-106, 2010. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GlatePletsch.Diferentesdimensoes.2010.pdf>. Acesso em 19 dez. 2013.

_____. (Orgs). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 200p.

_____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Questões atuais em educação especial; VI; 2ª ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 164p.

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (2011) **Ações afirmativas**. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-aco-es-afirmativas.html>. Acesso em: 25 jul. 2014.

HERCULANO, Cláudia Vieira de Castro Herculano; RAMOS, Maria Alice de Moura; CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Tópicos em Educação Especial**. v. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Thesaurus brasileiro da educação. **Ensino propedêutico**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175ete2=36876ete3=36878ete4=36688ete5=36903>. Acesso em: 22 abr. 2011.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2009 – 2013**. Rio de Janeiro, julho de 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/node/1017>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Rio de Janeiro, julho/2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/node/1017>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/node/1017>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ**. Aprovado pela Resolução nº 16 do Conselho Superior do IFRJ, 10 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/node/1017>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Regimento Interno Campus Volta Redonda 2013**. Implementado em caráter experimental pelo Colegiado do *Campus*, após consulta pública, aguardando aprovação do Conselho Superior do IFRJ, 2013.

JANNUZZI, Gilberta De Martino. **Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais** – Reflexões. Revista GIS, Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em: www.bancodeescola.com/identidade.htm. Acesso em: 16 mai. 2014.

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M.. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia - GO: Editora Vieira/UCG, 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2014.

LIMA, Silvia de Peixoto; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos**. In: JORNADA do HISTEDBR, 7. Anais - “O trabalho didático na história da educação”. Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20TICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20EQ%20CIDADE%20REVENDO%20CONCEITOS.pdf. Acesso em 25 out. 2014.

LOBATO, Beatriz Cardoso. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da Lei de Cotas**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

LOURENÇO, Edvaldo Sant Ana. **Educação omnilateral e politécnica**. Recanto das Letras, set. 2012. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3886348>. Acesso em 16 jun. 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, cap. 2. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>. Acesso em: 09 abr. 2014.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

_____. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

_____. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. In: _____. A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise. Marília: UNESP, 2008. Disponível em:

http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 12 out. 2014.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. Agosto de 1866. *The International Courier*, n.ºs 6-7, 20 de Fevereiro, e n.ºs 8-10, 13 de Março, 1867. Tradução do inglês por: BARATA-MOURA, José. Editorial "Avante!" - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm#tn41>. Acesso em: 16 jun. 2013.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista – 1848**. Disponível em: <http://culturabrasil.pro.br/manifestocomunista.htm>. Acesso em: 16 jun. 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2ª ed. rev.. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

_____; SILVA, Vandefé Pinto da; MILLER, Stela (Orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2ª ed. rev.. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MENEZES, Viviane Alves de Oliveira. **Educação inclusiva: considerações iniciais sobre atitudes de educadores em Volta Redonda (RJ) através de técnicas projetivas de coleta de dados**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR On-line, p. 1-7, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 19 nov. 2014.

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. **Dislexia e inclusão: das dificuldades às potencialidades**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2010.

_____. (Org.); *et al.* **Volta Redonda na Política Nacional da Educação Profissional, Científica e Tecnológica: relatos sobre a implementação do PRONATEC no Campus Volta Redonda do IFRJ**. 2012. 31 fl. Relatório Técnico-Científico (PRONATEC FIC 2011-2012). Instituto Federal do Rio de Janeiro, Volta Redonda, 2012.

_____. SILVA, Andrea Soares Ferreira da; OLIVEIRA, Juliana de Fátima Calixto; DIAS, Reginaldo Nogueira. **A Gestão Educacional Pública: uma análise sobre competências, liderança e trabalho em equipe com foco na qualidade**. Revista ADMpg (Impresso), v. 4, p. 107-115, 2011.

MONTEIRO, Helena Rego. **Medicalização da Vida Escolar**. Rio de Janeiro, 2006. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Cursos de Licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, 3ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 01, p. 261-270.

_____; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gerke. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 135-143, jul/set. 2011.

NEVES, Sandra Garcia. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Paraná. Anais Paraná: PUC, 2009, 8875-8885. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf. Acesso em: 16 jun. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Versão para eBook. Tradução base de José Mendes de Souza. eBooksBrasil.org: 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/zara.html>. Acesso em: 14 out. 2013.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação. v.12. n.34. jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf. Acesso em 15 out. 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta S.. **Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010, cap. 10, p. 141-150.

OTRANTO, Célia Regina. **A política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos da Educação Superior**. In: Reunião Anual da ANPED, 34; 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em 16 nov. 2014.

_____. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. **Da abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem**. Brasília, DF: CETEB/Escola Aberta, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para as pessoas com deficiências**: um balanço do governo Lula (2003-2010). Revista Teias, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau-Edur, 2010. 280p.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 122 f. Dissertação: Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____; BRAUN, Patrícia. **Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área da educação especial**. 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de Tradução Valdemir Miotello, 2 ed., São Paulo: Contexto, 2012.

PORTAL VR. Secretaria Municipal de Educação. **Unidades escolares**. Disponível em: http://www.portalvr.com/sme/index.php?option=com_contentview=articleid=175. Acesso em: 09 fev. 2014.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2ª ed., São Paulo: CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RIBEIRO, Cláudio da Silva; SILVA, Virgínia de Oliveira. **Movimentos Sociais e Educação**: rede de ações e letramento para o mundo. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. p.75-76.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Preconceito, Estereótipos e Discriminação**. In: _____. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.149-177

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1982. p.74.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/105053675/Como-Chamar-as-Pessoas-Que-Tem-Deficiencia-Sasaki#scribd>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SCHÖN, Donald A.. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.); VIDOR, Alexandre; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz Augusto. **Institutos federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>>. Acesso em: 6 mai. 2009.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão, 2011. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica-RJ, 2011.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. **Processos de cultura e internalização**. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-dueto, 2005.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 15 mai. 2014.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 19 nov. 2014.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Políticas Públicas em Educação**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Concessão e Autorização da Pesquisa (Diretores e Coordenadora do NAPNE/CVR/IFRJ)	161
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pessoas como Sujeitos da Pesquisa do CVR/IFRJ).....	162
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – Membros do NAPNE/CVR/IFRJ.....	165
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista – Professores do CVR/IFRJ	166
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista – Licenciandos do CVR/IFRJ com necessidades educacionais específicas NAPNE/CVR/IFRJ	167
APÊNDICE F – Dados complementares: áreas de atuação dos professores e cargos ocupados pelos TAEs e seus setores de lotação	168
APÊNDICE G – Alguns olhares sobre a acessibilidade arquitetônica para o <i>campus</i> e no <i>campus</i>	171

APÊNDICE A



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Nós, _____, Diretor Geral, e _____, Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, declaramos estar devidamente informados dos objetivos da pesquisa “Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no *Campus* Volta Redonda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um estudo de caso das Licenciaturas em Física e em Matemática” (título provisório), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), sob orientação da Prof.^a Márcia Denise Pletsch.

Concordamos em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Aline Hygino Carvalho Monteiro, mestranda do PPGEduc/UFRRJ, para publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins. Igualmente, declaramos estar cientes de que todos os participantes serão devidamente preservados, uma vez que, a pesquisa seguirá os procedimentos da ética em pesquisa na área de Ciências Humanas.

Volta Redonda, ____ de _____ de 2014.

(Nome, matrículas, funções e assinatura dos Diretores do CVR/IFRJ)

(Nomes e matrículas da professora orientadora e da mestranda do PPGEduc/UFRRJ)

APÊNDICE B



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares (PPGEduc)**

TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, (Cargo) e Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *Campus* Volta Redonda, declaro estar devidamente informada dos objetivos da pesquisa “Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no *Campus* Volta Redonda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um estudo de caso das Licenciaturas em Física e em Matemática” (título provisório), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), sob orientação da Prof.^a Márcia Denise Pletsch.

Concordo em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestadas à Aline Hygino Carvalho Monteiro, mestranda do PPGEduc/UFRRJ, para publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das imagens obtidas para os mesmos fins. Igualmente, declaro estar ciente de que todos os participantes serão devidamente preservados, uma vez que a pesquisa seguirá os procedimentos da ética em pesquisa na área de Ciências Humanas.

Volta Redonda, ____ de _____ de 2014.

(Nome, matrícula e assinatura da Coordenadora do NAPNE/CVR/IFRJ)

(Nomes e matrículas da professora orientadora e da mestranda do PPGEduc/UFRRJ)



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares (PPGEduc)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para todas as pessoas participantes como sujeitos da pesquisa)

Senhor(a) Participante (ou Responsável),

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, vimos convidar para participação da pesquisa intitulada **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no Campus Volta Redonda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**: um estudo de caso das Licenciaturas em Física e em Matemática e solicitamos seu consentimento para a realização de atividades de pesquisa vinculadas ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGEduc/UFRRJ.

Informamos que todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área de Ciências Humanas/Educação, sendo preservados os nomes das pessoas, que não serão divulgados em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação parcial ou total da pesquisa. A seguir apresentamos detalhamento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisadora envolvida no estudo é Aline Hygino Carvalho Monteiro, com a qual poderá ser mantido contato através do e-mail: xxxxx@xxxxx e/ou pelo celular de nº (xx) xxxxx-xxxx.

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a inclusão como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores e na formação de formadores, tendo como recorte as Licenciaturas em Física e em Matemática do *Campus Volta Redonda* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Como caminho metodológico, adotou-se o estudo de caso, caracterizado como pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos técnicos a bibliografia especializada e os documentos de referência para a rede federal e como base, pressupostos dialéticos e dialógicos. Pretende-se utilizar como instrumentos para coleta de dados, registros de observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores, licenciandos e membros do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

A sua participação na pesquisa será no sentido de fornecer informações acerca da inclusão escolar no âmbito do IFRJ, mais especificamente do *Campus* Volta Redonda.

Como benefícios podem ser esperadas formulações teóricas e de possibilidades de ações no âmbito da realidade para o atendimento integral aos alunos, em uma perspectiva inclusiva, com vistas a uma educação que possibilite acesso, permanência e saída com êxito para o mercado de trabalho.

Quanto aos esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, em se tratando de uma pesquisa, os resultados somente serão obtidos após a sua realização, podendo não coincidir com os esperados.

A pesquisa de campo ocorrerá ao longo do primeiro semestre, podendo se estender até meados do segundo semestre de 2014, no *Campus* Volta Redonda do IFRJ.

A privacidade dos participantes, sujeitos da pesquisa, será respeitada e seus nomes ou quaisquer dados que possam, de alguma forma, identificá-los, serão mantidos em sigilo, seja durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa.

Os participantes poderão optar por métodos alternativos para participação, tal qual responder de forma escrita ou oral, podendo as entrevistas serem gravadas ou não.

O consentimento de participação no estudo poderá ser retirado e a recusa na participação do estudo poderão ser feitos a qualquer tempo, sem necessidade de justificativa, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional e sem qualquer prejuízo à assistência que possa estar recebendo ou vir a receber.

Não haverá compensação financeira pela participação enquanto sujeito da pesquisa, bem como não haverá qualquer custo ao participante.

Será assegurada assistência durante toda a pesquisa, sendo garantido acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante ou depois da participação na pesquisa.

(Nomes e matrículas da professora orientadora e da mestranda do PPGEduc/UFRRJ)

CONTATOS PARA OBTER MAIORES INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Pesquisadora responsável (Orientadora): Prof.^a Dra. Márcia Denise Pletsch, Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar e do PPGEduc, Departamento de Educação e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, xxxxx@xxxxx.

Comitê de Ética da UFRRJ: (21) 2681-4707; (21) 2682-1220

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:

Eu, _____
abaixo assinado, declaro que recebi orientações e fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador e entendi a natureza, os objetivos, possíveis riscos e benefícios de minha participação na já referida pesquisa e **concordo, manifestando meu livre consentimento em participar**, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Volta Redonda, _____ de _____ de 2014.

Assinatura: _____

Cargo/Função na instituição pesquisada: _____

E-mail: _____ **Telefone(s):** _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista – Membros do NAPNE/CVR/IFRJ

Identificação	1. Nome completo
	2. Cargo/Função no IFRJ/Função no NAPNE
Dados gerais:	3. Idade
	4. Quanto tempo você atua no NAPNE?
Dados educacionais:	5. Qual é a sua formação? Fez pós-graduação? Qual curso?
	6. Possui alguma formação na área de Educação Especial? Se não, já sentiu necessidade de formação em Educação Especial?
Concepções:	7. Recebeu, no IFRJ, alguma orientação didático-pedagógica nesta área?
	8. Para você, qual é o papel do NAPNE?
	9. O <i>campus</i> dispõe de recursos humanos, materiais e arquitetura adequados para atender as demandas específicas de alunos com necessidades educacionais especiais?
	10. Para você, quem são as pessoas com necessidades educacionais especiais?
	11. O que você entende por inclusão educacional?
	12. Você tem conhecimento de alunos de licenciatura sem diagnóstico, mas que os professores tenham percebido características de alguma condição atípica que demande um atendimento educacional diferenciado? Se sim, fale um pouco sobre o aluno e sobre a atuação do NAPNE?
	13. Para você, alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser atendidos em escolas especializadas?
	14. O que você pensa sobre alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de licenciaturas e sobre suas possibilidades no mundo do trabalho?
	15. Para você, qual é o papel do professor não especialista em educação especial na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
	16. Gostaria de fazer alguma colocação ou observação?

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista – Professores do CVR/IFRJ

Identificação	1. Nome completo
	2. Cargo/Função no IFRJ
Dados gerais:	3. Idade
	4. Quanto tempo de trabalho você tem no magistério?
	5. Quantas turmas e quantos alunos, em média, atende atualmente?
	6. Além da Licenciatura, trabalha com outro(s) nível(is) de ensino? Qual(is)?
	7. Trabalha somente no IFRJ?
Dados educacionais:	8. Qual é a sua formação? Fez pós-graduação? Qual curso?
	9. Possui alguma formação na área de Educação Especial? Se não, já sentiu necessidade de formação em Educação Especial?
	10. Recebeu, no IFRJ, alguma orientação didático-pedagógica nesta área?
Concepções:	11. Você conhece o trabalho do NAPNE do <i>campus</i> ? Se conhece, fale um pouco sobre ele e o que pensa que seria função do Núcleo.
	12. O <i>campus</i> dispõe de recursos humanos, materiais e arquitetura adequados para atender as demandas específicas de alunos com necessidades educacionais especiais?
	13. Para você, quem são as pessoas com necessidades educacionais especiais?
	14. O que você entende por inclusão educacional?
	15. Sabe se algum de seus alunos de licenciatura tem diagnóstico ou você percebe características de alguma condição atípica que demande um atendimento educacional diferenciado? Se sim, de que tipo?
	16. Para você, alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser atendidos em escolas especializadas?
	17. O que pensa sobre alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de licenciaturas?
	18. Para você, qual é o papel do professor não especialista em educação especial na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
	19. Sente-se preparado para dar aulas para alunos com necessidades educacionais especiais?
	20. Gostaria de fazer alguma colocação ou observação?

APÊNDICE E

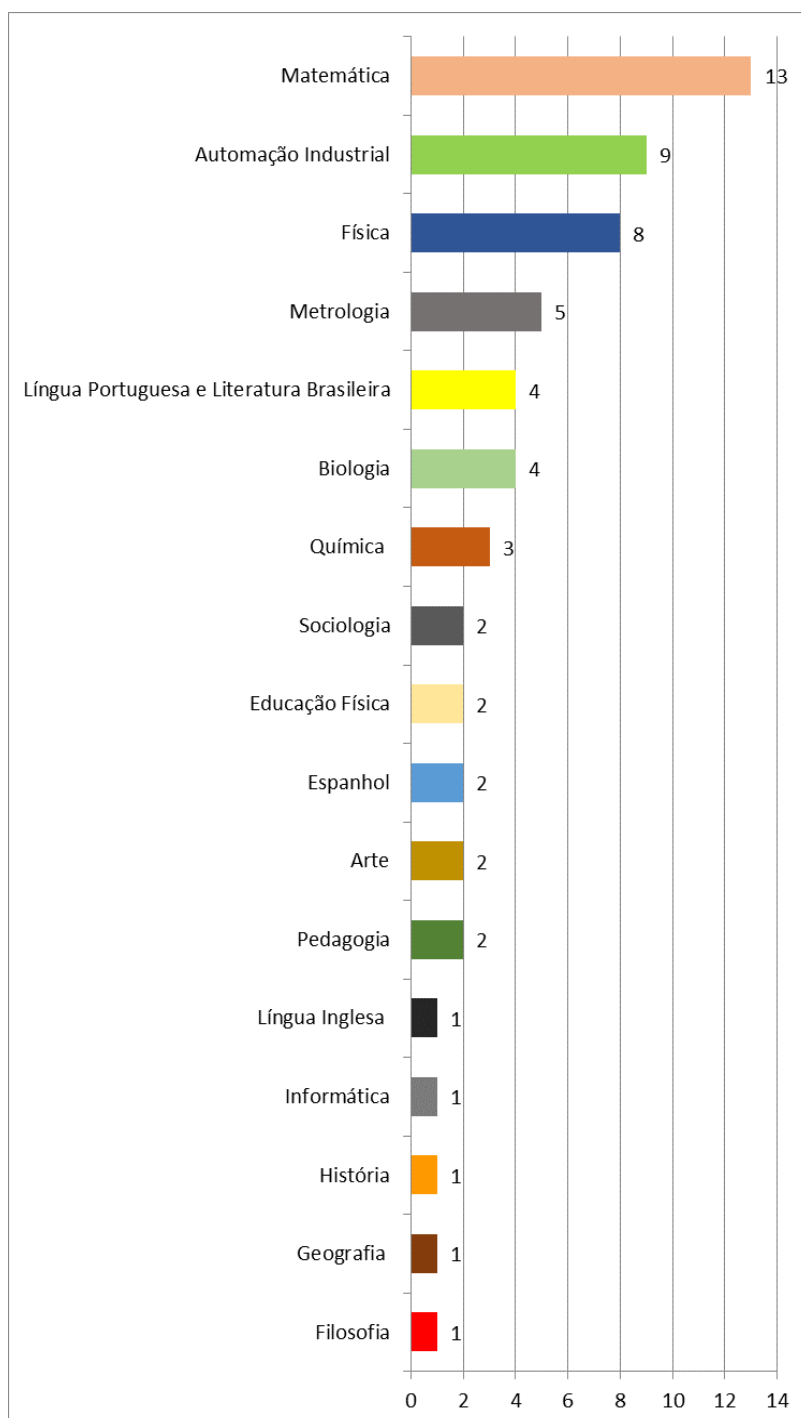
Roteiro de entrevista – Licenciandos do CVR/IFRJ com necessidades educacionais específicas

Identificação	Nome completo
Dados gerais:	Curso, período que está cursando e ano/semestre de ingresso no IFRJ
	1. Idade
Especificidade	2. Qual é a sua necessidade especial?
	3. Quando teve diagnóstico ou tomou conhecimento sobre sua necessidade especial?
	4. Já recebeu algum atendimento voltado para sua necessidade especial?
	5. Como sua necessidade especial afeta o seu dia-a-dia?
	6. Faz uso de algum medicamento ou método terapêutico?
Trajetória escolar:	7. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar. Teve dificuldades em relação ao ritmo dos demais colegas de classe?
	8. A sua condição afetou o relacionamento com os professores? De que maneira?
	9. Qual(is) suas expectativas em relação aos professores e em relação à instituição de ensino?
	10. Você desenvolveu estratégias que o auxiliam no seu dia-a-dia? Se sim, fale um pouco sobre elas.
	11. Há alguma recordação que tenha sido marcante em sua trajetória escolar?
NAPNE e o <i>campus</i> :	12. Você conhece o trabalho do NAPNE do <i>campus</i> ? Se conhece, fale um pouco sobre ele e o que pensa que seria função do Núcleo.
	13. Recebeu, no IFRJ, algum tipo de atendimento voltado para sua necessidade especial? O atendimento o auxiliou de alguma maneira?
	14. O <i>campus</i> dispõe de recursos humanos, materiais e arquitetura adequados para atender suas necessidades especiais?
	15. Como se sente em sua interação interpessoal com colegas, professores e demais servidores e funcionários terceirizados do <i>campus</i> ?
	16. O que espera do NAPNE?
Licenciatura e inclusão	17. Por que escolheu cursar licenciatura?
	18. Qual sua expectativa quanto ao mercado de trabalho após se formar?
	19. O que você entende por inclusão educacional?
	20. Sente algum tipo de discriminação em função de sua condição, no IFRJ? E fora dele?
	21. Como os professores poderiam auxiliar para o seu pleno desenvolvimento no curso?
	22. O que o IFRJ poderia fazer em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?
	23. Qual sua expectativa em relação ao NAPNE?
	24. O que você pensa, enquanto futuro professor, sobre como sua condição poderá afetar o seu caminho profissional?
	25. Sente que estará preparado para o mercado de trabalho após se formar?
	26. Gostaria de fazer alguma colocação ou observação?

APÊNDICE F

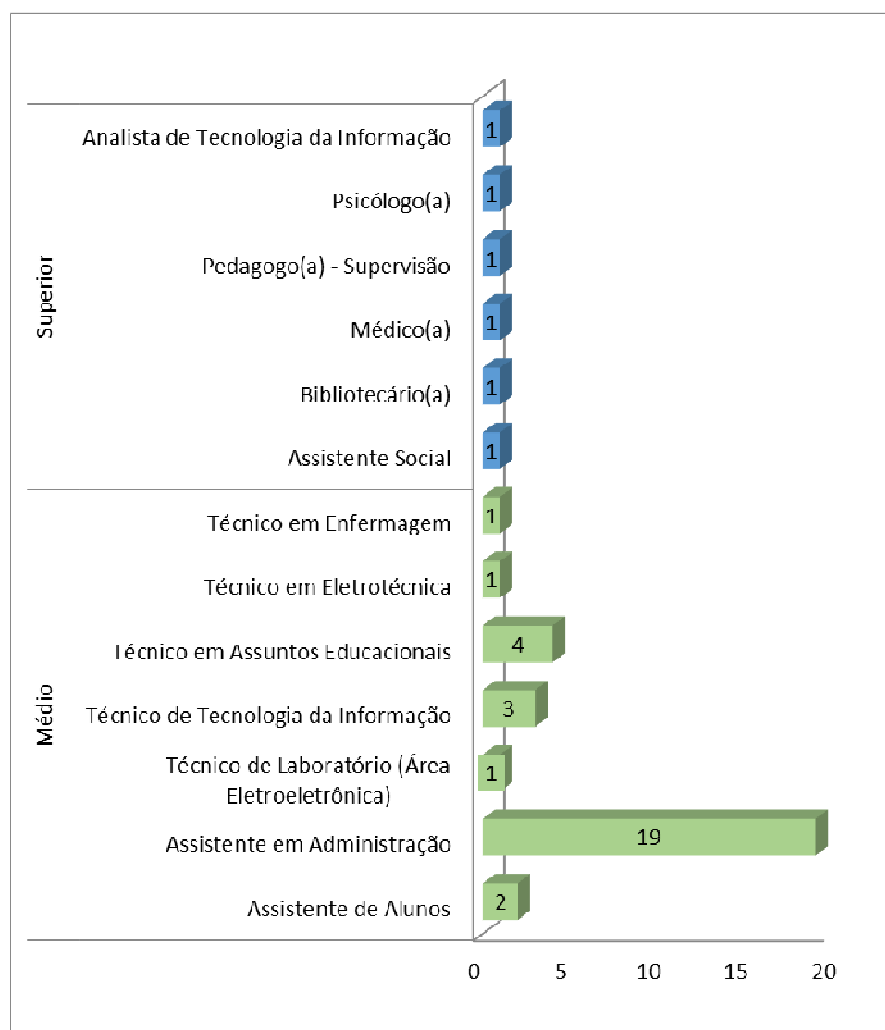
Dados complementares: áreas de atuação dos professores e cargos ocupados pelos TAEs e seus setores de lotação.

Figura 9: Quantidade de professores por área de atuação no *Campus Volta Redonda*



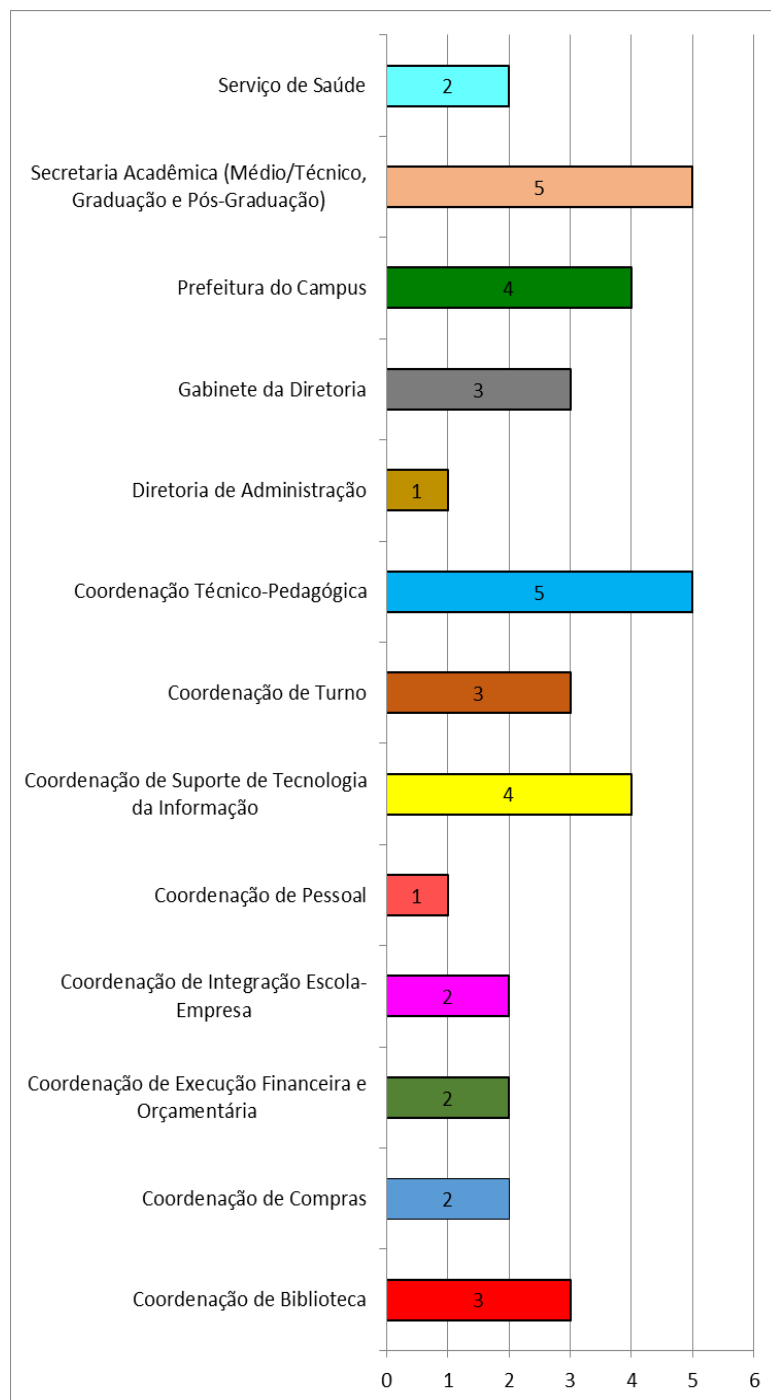
Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

Figura 10: Cargos de TAEs por níveis de ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

Figura 11: Distribuição de TAEs por setor de lotação



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Coordenação de Pessoal do *campus*.

APÊNDICE G

Alguns olhares sobre a acessibilidade arquitetônica para o *campus* e no *campus*

Imagem 1: Composição de fotografias de acessos ao *Campus* Volta Redonda do IFRJ.



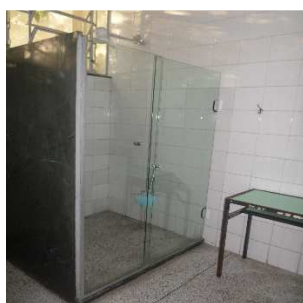
Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 2: Composição de fotografias da Sala dos Professores (de estudo e de trabalho) do CVR/IFRJ



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 3: Composição de fotografias da Sala dos Professores (de convivência), do CVR/IFRJ, banheiros feminino e masculino exclusivos e área ao ar livre de acesso exclusivo.



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 4: Composição de fotografias da Sala dos Professores (de Orientação), CVR/IFRJ



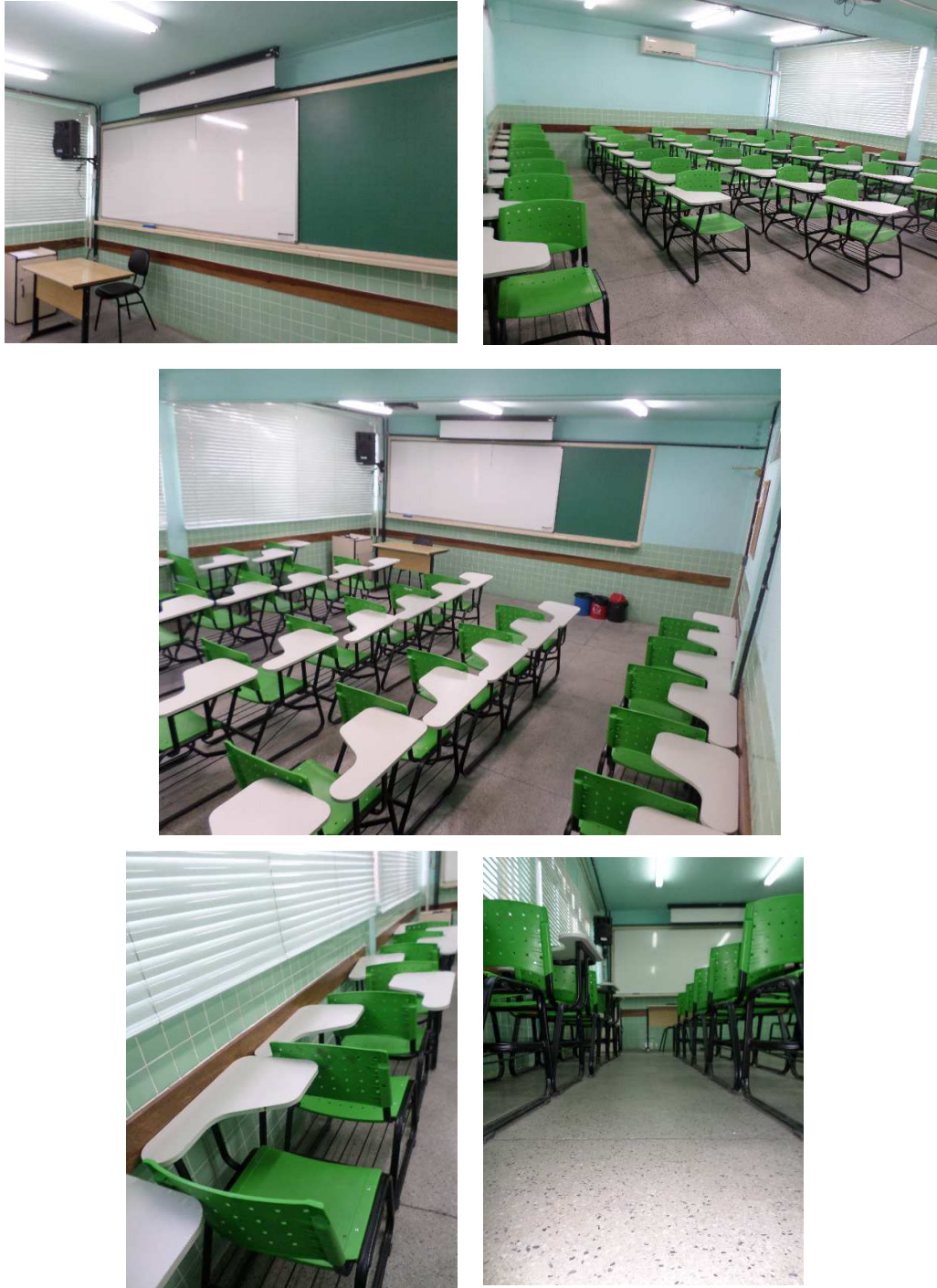
Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 5: Composição de fotografias de mesa adaptada do CVR/IFRJ para pessoa que utiliza cadeira de rodas



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 6: Composição de fotografias de sala de aula do CVR/IFRJ



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 7: Composição de fotografias do Auditório do *Campus Volta Redonda* do IFRJ.



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 8: Composição de fotografias da Biblioteca José de Oliveira



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 9: Composição de fotografias da cantina do *Campus* Volta Redonda do IFRJ.



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 10: Composição de fotografias de corredores do *Campus Volta Redonda* do IFRJ.



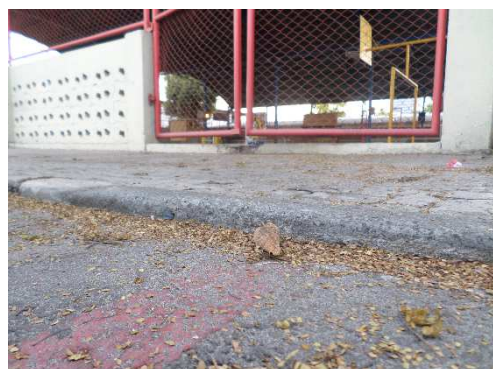
Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 11: Composição de fotografias do pátio interno do *Campus Volta Redonda* do IFRJ



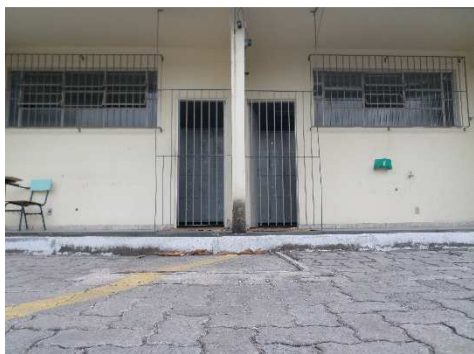
Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 12: Composição de fotografias de acessos às quadras esportivas e ao estacionamento do CVR/IFRJ



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

Imagem 13: Composição de fotografias de vestiários e banheiros do CVR/IFRJ



Fonte: Fotografias tiradas pela autora, em setembro de 2014.

ANEXO 1

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CVR/IFRJ

I. ÓRGÃOS COLEGIADOS:

A) Colegiado do *Campus*.

II. ORGÃOS EXECUTIVOS E DE ADMINISTRAÇÃO-GERAL:

A) Diretoria-Geral;

1. Diretoria de Administração (DA);
2. Diretoria de Ensino (DE);
3. Diretoria de Pesquisa, Inovação, Pós-Graduação e Extensão (DiPPE);
4. Secretaria da Diretoria do *Campus* (SecDC);
5. Assessoria de Comunicação (AsCom);
6. Coordenação de Biblioteca (CoBib);
7. Coordenação de Integração Escola-Empresa (CoIEE);
8. Coordenação de Suporte de Tecnologia da Informação e Comunicação (CSTIC);
9. Coordenação de Gestão de Pessoas (CoGP).

B) Diretoria de Administração;

1. Prefeitura do *Campus* (PrefCampus);
2. Coordenação de Turno (CoTur);
3. Serviço de Saúde (SerSa);
4. Coordenação de Materiais (CoMat);
5. Coordenação de Compras, Licitações e Contratos (CoLiC);
6. Coordenação de Orçamento e Financeiro (CoOF).

C) Diretoria de Ensino;

1. Coordenação das Disciplinas Básicas (CoDB);
2. Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP);
3. Coordenações de Curso (CoCur);
4. Núcleo Docente Estruturante (NDE);
5. Coordenação Geral de Secretarias Acadêmicas (CoSA):
 - a) Secretaria do Ensino Médio e Técnico (SEMT);
 - b) Secretaria do Ensino de Graduação (SEG);
 - c) Secretaria do Ensino de Pós-Graduação (SEPG).

D) Diretoria de Pesquisa, Inovação, Pós-Graduação e Extensão

1. Coordenação de Extensão (CoEx);
2. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE);
3. Coordenações de Curso de Pós-Graduação (CoPG).

III. ÓRGÃOS DE ASSESSORAMENTO:

A) Colegiado de Curso (CoCur);

B) Conselho de Classe (CoC);

C) Conselho Avaliativo de Graduação (CoAG);

D) Comissão Permanente de Licitação (CPL);

E) Fórum dos Setores Administrativos (FSA);

F) Conselho dos Alunos Representantes (CAR).

§ 1º. Poderão ser criados novos órgãos de assessoramento, como também modificados ou extintos os já existentes por decisão do Conselho Superior.

§ 2º. Para fins da legislação educacional, os *campi* são considerados sedes.

Fonte: Regimento Interno *Campus* Volta Redonda 2013, implementado em caráter experimental pelo Colegiado do *Campus*, após consulta pública, aguardando aprovação do Conselho Superior do IFRJ.