



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FERNANDA CRISTINA CORREA LIMA COIMBRA

**ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INCLUSIVA NA HISTÓRIA E NA MEMÓRIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BELÉM DE 2009 A 2012**

FORTALEZA

2012

FERNANDA CRISTINA CORREA LIMA COIMBRA

ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INCLUSIVA NA HISTÓRIA E NA MEMÓRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BELÉM DE 2009 A 2012

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C633a Coimbra, Fernanda Cristina Correa Lima.
Aluno com deficiência visual : perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012 / Fernanda Cristina Correa Lima Coimbra. – 2012.
116 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: História e memória da educação.
Orientação: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.
- 1.Ensino profissional – Belém(PA). 2.Ensino técnico – Belém(PA). 3.Educação inclusiva – Belém(PA). 4.Deficientes visuais – Educação – Belém(PA). 5.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Belém(PA). 6.Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia do Pará. I. Título.

CDD 373.246087098115

FERNANDA CRISTINA CORREA LIMA COIMBRA

ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INCLUSIVA NA HISTÓRIA E NA MEMÓRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BELÉM DE 2009 A 2012

Dissertação de Mestrado submetida Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de concentração: História e Memória da Educação.

Aprovação em, ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Cellina Rodrigues Muniz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. José Rogério Santana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus pela força.

Ao meu esposo, Paulo.

Aos meus pais, Adalberto e Graça.

Ao meu Orientador, Gerardo.

Aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

É percepção mais comum que a elaboração da dissertação é fruto do trabalho individual e solitário do pesquisador, contudo acredito na existência de uma forma imaterial e inerente à própria elaboração que é resultante da solidariedade, compromisso e sabedoria de todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Algumas destas pessoas, anonimamente ou não, pela proximidade com a pesquisadora ou com o objeto de estudo deixaram sua marca, fundamental e indispensável para a concretização da presente investigação. Dessa forma, mesmo arriscando não referenciar muitas pessoas e sem a pretensão de escalonar grau de importância, agradeço:

✓ Ao, então estudante, mas futuro professor Benedito Sena Junior, e à sua irmã Clívia Sena, sem os quais o trabalho de campo teria sentido reducionista, por permitirem o acesso a um pouco de sua história de vida e pelo generoso compartilhamento de saberes, nem sempre ditos, mas sim vividos em suas trajetória.

✓ Ao meu orientador, Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos, pela acolhida do meu projeto de pesquisa na FACED/UFC, pela paciência, apoio e incentivo que lhe são peculiares, permitindo estabelecer laços para além da orientação acadêmica e por acreditar no valor e potencialidades das pessoas.

✓ Aos professores participantes da Banca examinadora pelo tempo dispensado e pelas valiosas colaborações e sugestões.

✓ Aos gestores, professores e técnicos entrevistados do IFPA, em especial do campus Belém e da Reitoria pelo tempo concedido nas entrevistas.

✓ Aos professores João Antônio Corrêa Pinto, Edward Pascoal de Figueiredo Gonçalves, Teodoro Maciel, Rosineide de Belém Lourinho dos Santos, aos técnicos Elinilze Guedes Teodoro Maciel, Carla Cristina Souza, Regina Gloria Silveira, Lourdes Feio, Andrea Santos, Everton Andrade, Joel Maciel, entre muitos outros, e a todos os demais servidores do IFPA que direta e/ou indiretamente incentivaram ou contribuíram direta e indiretamente para a produção da pesquisa.

✓ Aos servidores da Universidade Federal do Ceará, em especial aos professores Nicolino Trompieri Filho, Enéas de Araújo Arrais Neto, Katia Regina Rodrigues Lima, Eliane Dayse Pontes Furtado, José de Ribamar Furtado de Souza, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Rogério Santana, Henrique Antunes Cunha Júnior e à Secretaria da Pós-Graduação da FACED, Geisa, Adalgisa, Natali, Sérgio e demais servidores e estagiários pelo valoroso respeito e cuidado despendido quando às atividades desenvolvidas durante o período de realização do curso de mestrado.

✓ Aos colegas da turma do MINTER (UFC-IFPA) pelas reflexões, críticas, sugestões e pelo apoio recebidos durante os estudos das disciplinas e nos momentos de dificuldades individuais, em especial à Roseane Carla Dantas, Marta Coutinho, Antoinette Frances e José Canto.

✓ A todos os colegas do curso de mestrado do programa de Pró-Graduação da FACED, em particular e com um “cheiro” a Alice Santos e do Maria Carvalho pela acolhida solidária desde o primeiro dia de atividades acadêmicas.

✓ Aos familiares, pais, irmãos, sobrinhos, tios e tias, pelo apoio, carinho e pela compreensão e presença nos momentos de ausência, mais serenos e mais tortuosos, durante a trajetória do curso.

✓ Ao ser superior pelas proações que me possibilitam crescer, aprender, através de acerto e erros, e continuar refletindo, lutando e (re)descobrendo caminhos para a busca constante do respeito ao ser humana em suas especificidades.

"Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito"

Martin Luther King

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito compreender o processo de inserção da pessoa com deficiência (PcD) visual no contexto da perspectiva de Educação Profissional Inclusiva em uma das unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), durante a formação profissional de nível Técnico integrado ao Ensino médio no período de 2009 a 2012. As dificuldades de se estudar os eventos sociais cotidianos, em seu momento presente, são amplificados quando fazemos parte da experiência, mesmo considerando o cuidado e a separação exigidos pelo rigor acadêmico e a pesquisa científica sobre a questão. Entretanto, nas discussões deste trabalho, as abordagens contemporâneas como: a relação entre inclusão social e escolar e a educação profissional nos Institutos Federais (IFs) são necessárias para a melhor compreensão das práticas de inserção da pessoa com deficiência em ambientes educacionais voltados para a formação profissional técnica na atualidade. Para tanto, foram levantados dados pertinentes à questão na maior e mais antiga unidade de educação profissional do IFPA, o Campus Belém, revelando, com maior aprofundamento, a análise de um período de quatro anos da vida escolar de um estudante com deficiência visual, em sua formação profissional técnica, ressaltando alguns marcos históricos da instituição, dentre eles o advento da Lei Federal 9.394/1996 (LDB). O estudo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem exploratória, na qual utilizei de forma combinada a história de vida do aluno e o estudo de caso, como estratégias básicas de investigação que, por sua vez, inserem-se no contexto teórico-metodológico da História e da Memória da Educação. A coleta de dados teve como principal instrumento a entrevista realizada com uso de perguntas semiestruturadas, a análise de documentos e a observação participante em que as fontes, principalmente oral – relatos de um aluno com DV – foram analisadas de modo articulado. Além do aporte teórico embasado em autores como Tompson, Vasconcelos, Sasaki, Caiado, Saviane, Manfred, Ciavatta, Mols, Laville e Dione, dentre outros, a análise e sistematização dos dados foram realizados através de eleição de categorias analíticas mais recorrentes ao relato das fontes em relação às práticas pedagógicas do IFPA sobre a inserção da PcD visual, tais como: o atendimento educacional especializado, a formação de professores e a organização e gestão do ambiente educacional, entre outros. Os resultados indicam que as condições existentes nas práticas educativas do CBel/IFPA situam-se numa relação subjulgada de atendimento educacional às PcD que apresenta um caráter identitário, ainda e predominante, marcado por um movimento transitório entre as práticas de fundamentação ideológica da Integração e outras da Inclusão educacional, sendo que fica evidente a prevalência, entre outras, da ideia de que o acesso e a permanência de PcD à escolarização em turmas regulares é prerrogativa àqueles considerados mais aptos entre esta tipificação de aluno, ou que o mesmo deve se adaptar a escola e não o contrário, e que mesmo com relativos avanços, as práticas educativas, na perspectiva de uma educação profissional inclusiva, necessitam ser (re)estruturadas de modo sistêmico por parte de toda a comunidade educacional e a sociedade para que se possa realmente garantir o direito de educação para todos, não apenas para a PcD.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Profissional e Educação Profissional Inclusiva, Educação Inclusiva e Integração, Práticas Educativas e Institucionais.

ABSTRACT

This study has the purpose to understand the integration process of people with visual disabilities (PWD) in the context of the Inclusive Professional Education perspective, in one of the teaching units at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA), during the training level of the Integrated Technical High School in the period from 2009 to 2012. The difficulties of studying everyday social events in your present moment, are amplified when we are part of the experience, even considering the care and separation required by the academic rigor and the scientific research on this issue. However, in the discussions of this work, contemporary approaches as: the relationship between social and academic inclusion and the professional education in the Federal Institutes (FIs) are necessary for better understanding of the practices of inclusion for people with disabilities in educational settings focused on technical training today. Therefore, data were collected relevant to the issue in the largest and oldest professional education unit of the IFPA, the Campus Belém, revealing, with greater depth, the analysis of a four-year school life of a student with visual disabilities, in his technical training, highlighting some landmarks of the institution, including the advent of the Federal Law 9.394/1996 (LDB). The study is characterized by an exploratory research approach, which is used in combination with the life history of the student and the case study, like basic research strategies which, in its turn, fit into the theoretical-methodological context of History and Memory of Education. The mainly data collection instrument was the interview, conducted with the use of half-structured questions, document analysis and participant observation in the sources, many of them oral sources - reports of a student with DV - were analyzed in an articulate manner. Besides the theoretical base, grounded in authors like Tompson, Vasconcelos, Sasaki, Caiado, Saviane, Manfred, Ciavatta, Mols, Laville and Dione, and others, the analysis and systematization of the data were performed by electing the more applicants analytical categories to the report sources in relation to the IFPA's pedagogic practices in the visual integration of PCD, such as the specialized educational services, teacher training and the organization and management of the educational environment, among others. The results indicate that the conditions existing in the educational practices of GCBEL / IFPA are situated in relationship of the educational services subdued PWD which features in a identity character, and still predominant, marked by a transitional movement between the practices of ideological reasoning Integration and other Inclusion of education, and this prevalence is evident, among others, the idea that access to and retention of PCD in regular classes is a prerogative of those considered most adapted in this characterization of this student, or that it must adapt to school and not vice-versa, and that even with limited progress, educational practices, from the perspective of a professional education inclusive, need to be (re)structured as a systemic mode by the entire educational community and society, so that one can really guarantee the right education for all, not just for the PCD.

KEYWORDS: Vocational and Professional Education Inclusive, Inclusive Education and Integration, Institutional and Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica dos novos princípios de sociedade inclusiva, segundo Sasaki	43
Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de Belém.....	83
Figura 3 – Representação de uma escola projetada para todos	96

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 – Leitura de texto em braile do Termo de Compromisso e Livre consentimento em mosaico.	74
Foto 2 – Equipamentos de escrita Braile	101
Foto 3 – Atividades de AEE (Ledor) em mosaico.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Organização e articulação entre níveis e modalidades de ensino no Sistema Educacional, a partir e de acordo com a LDBEN nº 9394/96.....	50
Gráfico 2 – Número de matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa no Brasil (2005-2010).	59
Gráfico 3 – Distribuição de matrículas com alguma participação de alunos da EPT nos Níveis e Modalidades de Ensino da Educação Básica no Pará	60
Gráfico 4 – Percentual de participação dos professores lotados nos campi no quadro geral (docentes) do IFPA.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação e conceitos de necessidades especiais no AEE, conforme PNEE-EI/2008	38
Quadro 2 – Sinopse conceitual entre a integração e a inclusão.....	45
Quadro 3 – Relação geral dos sujeitos entrevistados	76
Quadro 4 – Situação resumida do processo de implantação dos NAPNEs no IFPA	91
Quadro 5 – Quadro conceitual de barreira atitudinais para inclusão da PcD na escola regular	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do corpo docente por área de atuação, vinculação funcional e titulação acadêmica.	81
Tabela 2 – Perfil geral de ofertas de cursos e alunos matriculados no CBEL.....	89

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com deficiência
(Pc)DV	(Pessoa com) Deficiência Visual
IFPA	Instituto Federal do Pará, ou, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IF(s)	Instituto(s) Federal(is) de Educação Profissional Técnica e Tecnológica ou, Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Técnica e Tecnológica
EI	Educação inclusiva
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCAR	Universidade de São Carlos/SP
NEP	Núcleo de Educação Popular “Paulo Freire”
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
EPT	Educação Profissional Técnica e Tecnológica
REFEPT	Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB(EN)	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
TECNEP	(Programa/Ação) Federal de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Especiais
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
DRIA	Diretoria de Registros e Indicadores Acadêmicos do IFPA
PRODIN	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas

DTIC Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
ASSIN Assessoria de Ações Inclusivas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO (PRIMEIRAS PALAVRAS)	18
2	CONTEXTO GERAL: IDENTIDADE EDUCACIONAL RECENTE, NOVOS PARADGMAS.	27
2.1	PESSOA COM DEFICIÊNCIA, UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO: VISÃO PANORÂMICA	34
2.1.1	<i>Conceitos gerais sobre condições atípicas</i>	37
2.1.2	<i>Conceitos pré-inclusivistas</i>	40
2.1.3	<i>Conceitos inclusivistas</i>	43
2.2	BREVES REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS E A ESCOLA INCLUSIVA	45
2.2.1	<i>Princípio articulador do sistema de ensino brasileiro</i>	47
2.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE INCLUSÃO: ALGUNS CONCEITOS	51
2.3.1	<i>A Relação trabalho e Educação: fundamentos da Educação Profissional</i>	52
2.3.2	<i>Educação Profissional e integração com o Ensino Médio: Identidade, Diversidade e Inclusão na Rede Federal</i>	56
2.3.3	<i>Educação Profissional Inclusiva: em foco, os Institutos Federais no contexto da relação das diferenças e da identidade</i>	61
3	A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CAMPUS BELÉM/IFPA	69
3.1	ALGUMAS REFLEXÕES: CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.	69
3.2	MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	70
3.3	FONTES E SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
3.3.1	<i>Caracterização da categoria discente e familiar</i>	77
3.3.2	<i>Perfil geral dos Gestores e do corpo Docente envolvidos no estudo</i>	79
3.4	AMBIENTE GEOGRÁFICO, ACADÊMICO E ADMINISTRATIVO DO CAMPUS BELÉM/IFPA: O LOCUS.....	83
3.4.1	<i>Memória centenária: Alguns apontamentos</i>	85
3.4.2	<i>Atuação do Campus Belém: Diversidade da Educação Profissional</i>	89
3.5	INSERÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CAMPUS BELÉM: POLITICA, PROCESSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS.	90
3.5.1	<i>Atendimento educacional especializado (AEE): recursos disponíveis em Belém</i>	93
3.5.1.1	<i>O ingresso na instituição</i>	95
3.5.1.2	<i>A permanência do aluno com deficiência visual no campus Belém: Políticas, práticas institucionais (a gestão e o trabalho docente) em discussão</i>	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	114

1 INTRODUÇÃO (PRIMEIRAS PALAVRAS)

A inclusão de pessoas com deficiência em Instituições de Educação Profissional é tema central a ser discutido neste trabalho. Ancorada em novos e velhos paradigmas educacionais, a relação entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação Especial é analisada dentro do fenômeno que se apresenta no contexto internacional e que se fundamenta numa perspectiva histórica, educacional e sociocultural da diversidade e da inclusão de/para todos em suas diferenças.

A pesquisa a ser descrita neste texto visa desvelar alguns dos aspectos educacionais mais importantes do cenário brasileiro, sendo observados durante a formação profissional de um aluno com deficiência visual (DV) em um dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, de uma centenária instituição federal de Educação Profissional no Estado do Pará. A relevância para tal estudo justifica-se pela necessidade de analisar as relações e interferências mútuas e múltiplas entre as impressões, os hábitos e as práticas educacionais no ambiente sociocultural do Campus Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) diante do ingresso de uma pessoa com deficiência – PcD no curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio.

Abro um parêntese para atentar, mesmo que neste momento seja de modo preliminar, sobre a aplicação dos conceitos recorrentes neste estudo: o do “estudo de caso” e o da “história de vida”. De acordo com Laville e Dionne (1999) há distinção entre estes termos sendo que: a) o estudo caso *refere-se evidentemente ao estudo de um caso, talvez de uma pessoa, mas também de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará referência a um acontecimento especial, uma mudança política, um conflito...* (p. 155); e b) a história, ou narrativa, de vida é definida como uma [...] *a narração, por uma pessoa, da experiência vivida* (p. 158) num, ou sobre, um dado contexto do fenômeno social que é de interesse do pesquisador, de tal forma que atribui importância singular e, ao mesmo tempo, plural aos indivíduos e às suas vivências quando da necessidade de compreensão da relação social indivíduo-sociedade-cultural.

Daí, para fundamentar a relação sujeito-objeto discutida no presente trabalho, utilizo a combinação do *estudo de caso* e da *história de vida*. A luz da afirmativa de Laville e Dionne, concordo assim com o entendimento geral de que a pesquisa na área das Ciências Humanas pode-se combinar algumas estratégias de verificação para a melhor apreensão do objeto a ser estudado e, conseqüentemente, melhor aproximação da realidade a ser pesquisada e dos sujeito(s) participantes dela.

Portanto, este trabalho é um estudo de caso observado, ainda, a partir da história de vida de um aluno com DV na conjuntura de uma instituição federal que, como dito anteriormente, tem como compromisso a oferta de uma modalidade de educação, localizada no sistema brasileiro, como sendo de formação profissional de nível técnico (Educação Básica) e tecnológico (Educação Superior). Ele pretende permitir o estabelecimento de algumas das diversas inferências de análise suscitada pela inserção – cada vez mais frequente – de PcD em turmas regulares da rede, principalmente pública, de ensino. Trata-se de referenciar de forma mais concreta a dinâmica de formação profissional de "Jr"¹, um jovem estudante do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, ingressante em de 2009, no Campus Belém do IFPA numa perspectiva de Educação Profissional Inclusiva, como destacarei mais tarde.

Portanto, objeto da presente pesquisa é definido como sendo da *inserção de pessoas com deficiência visual, no contexto da transversalidade da Educação Inclusiva, no curso Técnico Integrado em Eventos do Campus Belém do IFPA*. Nele, o problema centra-se no seguinte questionamento: Qual o atendimento educacional dado a um aluno com deficiência visual², no curso de Técnico de Eventos integrado ao Ensino Médio do IFPA, Campus Belém, no contexto da relação da História e da Memória da Educação Profissional numa perspectiva de Educação Inclusiva?

Tal problema de pesquisa apresenta como principais desdobramentos as seguintes questões norteadoras:

- Quais os parâmetros socioculturais e políticos do sistema educacional brasileiro para a inserção da PcD na Educação Profissional dos Instituto Federais no contexto da educação inclusiva e suas especificidades, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996?.
- Como ocorre a inserção de pessoas com deficiência na Educação Profissional pública ofertada pelo IFPA, considerando os aspectos educacionais e as práticas organizacionais mais significativos tendo como referencia a história de vida escolar de um aluno com deficiência visual do curso técnico de Eventos integrado ao Ensino Médio, do campus Belém?

¹(ADV) Principal fonte do presente estudo que durante as entrevista autorizou a sua identificação nominal.

² O projeto inicial tinha a perspectiva de estudar um grupo de sujeitos que envolvesse uma diversidade de PcD, porém os estudos de campo indicaram a definição de apenas uma *condição atípica* – conforme descrição de Sassaki, 1999 – a DV, considerando-se os critérios de acessibilidade e frequência de ocorrência observados nesta pesquisa.

Para responder tais questionamentos, elejo como objetivo geral deste estudo a *Análise do processo de inserção de alunos com deficiência nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do campus Belém/IFPA, na perspectiva da política nacional de Educação Inclusiva na Educação Profissional, a partir do estudo de caso de um aluno com deficiência visual*. E apresentando como objetivos específicos:

- Compreender os aspectos educacionais mais significativos sobre a inserção da PcD no ambiente escolar e na educação profissional numa perspectiva de Educação Inclusiva.
- Observar a relação entre os hábitos organizacionais e as práticas educacionais no ambiente sociocultural do aluno com deficiência visual do curso técnico integrado ao Ensino Médio, no Campus Belém, e seus impactos na memória e na história da Educação Profissional do IFPA diante do ingresso de PcD na instituição.

A relação sujeito-objeto constitutiva desta pesquisa vem sendo elaborada desde minhas primeiras impressões sobre a temática da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro, ainda enquanto aluna da graduação. Tal percepção foi sendo reafirmada ao longo de minha participação em grupos de pesquisas nas duas universidades públicas mais atuantes na área. O primeiro trata dos estudos sobre “política de Educação Especial inclusiva nos municípios paraenses”, realizada pelo Núcleo de Estudos em Educação Popular “Paulo Freire” – NEP/UEPA da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em que participei da pesquisa intitulada “Políticas Municipais de Educação Especial Inclusiva”.

Ingressar no grupo foi uma importante forma de subsidiar discussões acerca da questão da inclusão nas escolas da rede regular de ensino público, assim como para ter acesso e aprofundamento do aporte teórico mais específico ao assunto, além de possibilitar a experiência singular sobre o desenvolvimento de pesquisas em educação na área das políticas públicas municipais de educação inclusiva. A primeira incursão aos trabalhos já desenvolvidos pelo NEP/UEPA consistiu no estudo sobre escolas públicas na Região Metropolitana de Belém. Este trabalho foi concluído, concluída em 2007 e culminou com a publicação do livro: “Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua/Pará”. Mais recentemente, foi concluída, em 2010, outra atividade de pesquisa que contou com o universo pesquisado de 12 municípios paraenses, sob o título de “Olhar, Escutar e Vivenciar a Educação Inclusiva em Municípios do Pará”, sendo que na atualidade estão em desenvolvimento pelo grupo duas pesquisas: uma referente ao atendimento das “salas de recursos” nas escolas inclusivas de Belém/Pará e outra, mais recente, vinculada ao

Observatório Nacional da Educação Especial, Coordenado pela Universidade de São Carlos – UFSCAR/SP.

Outro grupo de pesquisa que, embora tenha participado desde 2008 de algumas atividades, oficialmente ingressei a partir de 2011 foi o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação – GEPTe da Universidade Federal do Pará – UFPA. Este, por sua vez, também possibilitou – e possibilita – uma maior apropriação das discussões acadêmicas sobre nossa temática desta pesquisa. Atualmente, participo de um dos estudos em andamento sobre as práticas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado do Pará, em fase de elaboração de publicação e da pesquisa intitulada “os egressos da Educação Profissional das escolas públicas de Belém no contexto das políticas de educação profissional pós LDB”, em fase inicial de trabalho.

Expandir a leitura regional paraense foi enriquecida pela minha inserção nas atividades profissionais, enquanto servidora pública federal, a partir de 2008. Agreguei, além dos motivos acima citados, ao interesse sobre as questões de inserção de alunos com deficiência na Educação Profissional em tempos de inclusão vem sendo construído também pela minha atuação profissional na atualidade. A minha identificação com o tema e com a temática do presente estudo vem sendo (re)elaborado e toma força a partir de minha atuação como Pedagoga do IFPA.

A atuação técnico-pedagógica no IFPA contribuiu significativamente para que consolidação da minha percepção da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a Política de Educação Inclusiva no Brasil, especialmente no tocante à sua relação com a Educação Profissional. Tal atuação me possibilitou ampliar o olhar sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência por um prisma das concepções e das práticas educativas na Educação Profissional, que apontavam, e ainda apontam em primeira instância, para o ineditismo do estudo já exposto.

Partindo de uma observação inicial (empírica), minhas atividades profissionais no IFPA possibilitaram, e ainda permitem, aguçar olhar(es) que transita(m) entre a teoria e a prática da realidade concreta nas áreas do ensino, da gestão e do conhecimento acadêmico, no contexto da vivência cotidiana da instituição. Como servidora pública e justamente por atuar como pedagoga do Campus Belém/IFPA – mesmo de forma indireta a partir de 2010, já hoje estou lotada em uma das Pró-Reitorias do IFPA – a temática continua presente em minhas percepções, inquietações e inserções profissionais e científicas.

Ao ingressar no, então, CEFET/PA³, atualmente IFPA, observei, preliminarmente, questões sobre a relação da instituição como um todo e educação inclusiva, por meio do envolvimento com os setores que tratam do atendimento educacional, técnico-pedagógico da instituição. Na ocasião, tive o primeiro impacto frente às complexas relações peculiares ao IFPA, sendo notórias as contradições emergentes da relação professores e alunos, principalmente quando estes últimos apresentavam alguma deficiência, ou ainda da relação desses alunos com os gestores, técnicos da educação e mesmo entre os alunos sem deficiência.

Outros elementos de minha inquietação sobre a temática aqui estudada concentram-se no aspecto de sua totalidade de cunho nacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, órgão do Ministério da Educação – MEC, em seus levantamentos censitários do período de 1998 a 2006, registra de um aumento substancial e progressivo do número de matrículas na Educação Especial em classe comum da rede regular de ensino em todo o país, o mesmo ocorre na Educação Profissional. Contudo, não se percebe de imediato os impactos e mediações pertinentes ao estabelecimento deste novo paradigma educacional.

A inserção de pessoas com deficiência em instituições regulares de ensino, em especial as de Educação Profissional será mais discutida no primeiro capítulo desta dissertação. De modo geral, pode ser apreendida como um fenômeno educacional oriundo por inúmeros movimentos mundiais que busca atender uma política nacional que estabelece diversas condições ideológicas, pedagógicas e sociais, pertinentes ao atendimento, aos serviços e aos recursos especializados em favor da promoção da educação como direito de todos nas esferas públicas e particulares do sistema de ensino brasileiros.

Do ponto de vista institucional, posso dizer que as questões aqui discutidas e a participação de alunos com deficiência no IFPA são reflexos de um marco histórico a serem delimitado em razão de dois momentos. O primeiro, em 2000, pertinente à implantação do Programa Federal de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais – TECNEP/SETEC que tem como um de seus objetivos:

[...] visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: <http://portal.mec.gov.br/setec>)

³ Considerando que o objeto do estudo em questão refere-se a mesma instituição, a partir deste momento utilizarei a o terno IFPA para tratar dos acontecimentos institucionais, mesmo que os fatos relacionados sejam anteriores a criação dos Institutos Federais ocorrido em dezembro de 2008.

O programa TECNEP foi instituído como política pública que objetiva promover a inclusão da PcD nas unidades da Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica - RFEPT. O documento base do TECNEP esclarece que a atuação deste programa é pioneira na EPT no tocante a discussão e busca de soluções para as questões da educação inclusiva no ambiente educacional dos Institutos Federais – IFs.

Tem-se assim um amplo destaque a inserção da instituição nas discussões, práticas, reflexões e alternativas em torno da Educação Profissional pública no Brasil e, conseqüentemente, nas instituições que a promovem em suas redes: federal e estadual da Região Amazônica, em particular aquelas públicas, que ensejam inúmeras preocupações de diversas áreas do conhecimento, seja no âmbito da produção científica, seja nos demais campos dos saberes e da cultura de várias sociedades principalmente no que diz respeito à filosofia de uma escola plural como espaço das diversidades.

O IFPA, neste contexto, vem atuando para inserir pessoas com deficiência nos cursos que oferece anualmente. A tentativa de estreitamento da relação Educação Profissional e Educação Especial inclusiva vem sendo vivenciada desde 2000, através da atuação do Núcleo de atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais – NAPNE, órgão institucional responsável pela execução do Programa TECNEP no IFPA.

O segundo momento é delimitado pela início do funcionamento das turmas de Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, em 2005, no Campus Belém⁴/IFPA. No contexto deste estudo, a relação do Ensino Médio Integrada com a política de educação inclusiva demonstrar-se de forma transversal, mesmo que haja no cotidiano das instituições de ensino uma predominância do entendimento da concepção em detrimento das questões práticas sobre o tema. A política de educação inclusiva abrange o mundo do trabalho e a promoção da cidadania de todas as pessoas com sua diferença e sua diversidade diante da inserção de PcD nas instituições públicas federais de ensino profissional.

Como forma de caracterizar o *locus* da pesquisa ora apresentada, ressalto que o IFPA assume uma identidade plural e de atuação educacional diversificada atuando desde a Educação Básica até a Educação Superior e Pós-Graduação. Criado no final de 2008, através da Lei 118922/2008, da união de um Centro Federal e duas Agro Técnicas isoladas (Castanhal e Rural Marabá), o Instituto apresenta estrutural organizacional multicampi, usufrui de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, é referência secular no campo da Educação Profissional Técnico e Tecnológico e de

⁴ Nesta época o Campus Belém, atendia pela denominação de Unidade Sede do CEFET/PA.

desenvolvimento local e regional de nosso Estado, tão complexa quanto sua própria atual constituição organizacional.

Evidencia-se, assim, que um modelo educacional pautado na concepção de inclusão é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino de modo geral. Especialmente na EPT enquanto Rede Federal – RFEPT que conduz a relações e especificidades organizacionais próprias e paradoxais paradigmas educacionais contemporâneos.

A história de vida a ser descrita mais explicitamente *a posteriori* esta emergida em tais mudanças em que se deve estabelecer e delinear os fatos que influenciaram a atual História da Educação no Brasil de forma nem sempre linear quando contada através da memória individual-coletiva⁵ que reflete a pluralidade do pensamento da própria humanidade em diferentes épocas.

Sobre a intenção desta pesquisa que se apresenta predominantemente de cunho historiográfica, compartilhamos com a compreensão de Vasconcelos (2001, p. 7) o fato de que *fotografar o instante do tempo e da história revela-se possível se escaparmos ao próprio TEMPO e à própria HISTÓRIA (...)* considerando, neste sentido, a existência dos *múltiplos os tempos que participam do tempo e múltiplas as Histórias que participam da História (...)*. Frisamos tal situação pela necessidade de demonstrarmos o caráter plural e interligado do tempo e da história que iremos contar o que não se faz de modo desinteressado por mais que em diversos momentos é preciso linearizar a linha do grande tempo e da grande história

Assim, justifico a relevância desse estudo por defender que sua realização contribuirá como a (re)formulação de políticas públicas sobre a política Educação Profissional, em tempos de Educação Inclusiva, voltadas às pessoas com deficiência no que tange o desenvolvimento e promoção com qualidade mais efetiva de uma formação que vise a valorização da diversidade e do respeito à diferenças.

Neste sentido, vale frisar que este estudo situa-se em dois momentos históricos pontuais da Educação Profissional e da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva no Brasil, embora trate mais especificamente da história recente do IFPA no período de 2009 a 2012. O primeiro momento trata da dicotomia Educação Básica e Educação Profissional regida, inicialmente, pela Lei Nº 5.692/1971 em que, respectivamente, o nível e a modalidade de ensino são marcados, categoricamente, pela separação do conhecimento propedêutico do técnico profissional na formação de trabalhadores. O segundo momento tem origem nos

⁵ Maurice Halbwach. A memória coletiva, tradução de Beatriz Sidou, 2006.

processos de redemocratização brasileira e restabelecimento da democratização da educação, com o advento da nova LDB de 1996, de princípios políticos, sociais e culturais à educação nacional, em que se busca a integração mais que estrutural destas formas de educação escolar.

Em síntese, as instituições federais de Educação Profissional, assumem o papel de agências formadoras de trabalhadores, porém com uma abrangência sociocultural plural. No contexto da perspectiva de inclusão, vista como parte do processo de ensino de qualidade da educação oferecida, não apenas no que diz respeito à formação para o trabalho de todas as pessoas, incluindo-se àquelas com necessidades educativas especiais, as práticas de intervenção específicas: como a promoção qualificar os recursos humanos envolvidos além de produzir conhecimento, tanto em cursos de formação inicial quanto continuada de sujeitos escolares.

Para tanto, o presente texto apresenta dois capítulos. No primeiro capítulo, abordo as questões contextuais e gerais da atual proposta de Educação Inclusiva, tendo como destaque a legislação, os fundamentos e princípios educacionais, a partir de 1996, além de breves considerações sobre a Educação Profissional em tempos de inclusão em que tento responder a questão de quais os aspectos educacionais mais significativos presentes na inserção da PcD no ambiente escolar e na educação profissional numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Em seguida, o segundo capítulo trata mais especificamente sobre a inserção da PcD visual no IFPA. Nele, inspirado, em particular, no interesse pela história da vida educacional de “JR⁶” são expostos os aspectos que retratam a memória viva da história da Educação voltada para PcD em tempos de inclusão social na rede regular, o que representa uma recorde impar da relação em duas modalidades de ensino brasileiro: a Educação Profissional e a Inclusão. Buscando, assim responder a questão, efetiva da forma como ocorre a inserção de pessoas com deficiência visual na Educação Profissional pública ofertada pelo IFPA, considerando os aspectos educacionais e as práticas organizacionais mais significativos no campus Belém e o fato de que, em âmbito micro, a fonte principal é a primeira, ou uma das poucas conhecidas, PcD a concluir um curso do chamado Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na era contemporânea da instituição e que, assim, tornou-se um ícone da busca pela mobilização sobre o assunto no contexto institucional, nunca antes percebido.

Assim, vislumbro que a contribuição significativa desta pesquisa centra-se na discussão, análise e sistematização do conhecimento científico sobre o tema, ainda pouco

⁶ atribuída ao aluno com DV, principal sujeito-fonte da pesquisa.

explorado. Outrossim, este trabalho visa, também, subsidiar, de forma propositiva, a tomada de decisão por parte da gestão institucional, considerando a atual ausência analítica de indicadores de gestão sobre o processo de inclusão, na Educação Profissional, da pessoa com deficiência e que corroborem significativamente com os processos qualitativos de (re)estruturação do IFPA, no contexto histórico-social e culturais da educação profissional inclusiva na relação da história e da memória da educação em nossa região. Da mesma forma, que pretende contribuir para a difusão e o fortalecimento da produção científica e das discussões a cerca das políticas públicas de educação profissional inclusiva no IFPA e, conseqüentemente, para o debate sobre a educação inclusiva, na perspectiva de construir uma sociedade mais justa, combinando soluções para a efetiva participação social da pessoa com necessidade especial, o que não se restringe à sua inserção no mercado de trabalho.

Além disso, do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa pretende contribuir para ampliação do conhecimento, cuja necessidade constante da produção sobre a temática da inserção da pessoa com deficiência na Educação Profissional que carece de estudos. O Estado da Arte levantado e analisado, inicialmente, de modo empírico e que foi engendrado pela participação em grupo de pesquisa, fomentando previamente a justificativa da proposta deste estudo, tem, mais recentemente, como principal fonte artigos publicados em 2011 nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. O principal deles sobre a inserção da pessoa com deficiência na Educação Profissional, intitulado “A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Um Levantamento de Teses e Dissertações” por Diana Cordeiro & Anna Augusta Oliveira, em que é traçado o perfil da tal produção e, por sua vez, apontam a necessidade de ampliar estudos na área já que das inúmeras teses e dissertações analisadas naquela pesquisa, apenas duas tratam especificamente da temática em voga.

Dessa forma, posso afirmar que ainda é pouca, e diria até quase inexistentes, a produção acadêmica sobre a emergente proposta de Educação Profissional e Educação Inclusiva: seja dos seus fundamentos filosóficos, seja das práticas educativas nas instituições regulares de Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil.

2 CONTEXTO GERAL: IDENTIDADE EDUCACIONAL RECENTE, NOVOS PARADGMAS.

O contexto geral da recente identidade da educação brasileira e seus novos paradigmas que intitula este capítulo dedica-se a contextualização histórico-social mais ampla da discussão levantada nesta de estudo sobre os temas que envolvem a inserção da pessoa com deficiência em turmas regulares de ensino em todo o país. Uma educação para todos na qual se refere esta temática têm por isso implicações imediatas – e porque não dizer dramática – nas práticas educativas de instituições públicas de ensino em todos os seus níveis e modalidades.

Os aspectos levantados neste capítulo são necessários para a melhor compreensão do objeto desta pesquisa e compõem o cenário plural repleto de elementos históricos, sociais, culturais e legais da educação brasileira. Reflete-se na história de vida, em particular a escolar, de um aluno com deficiência visual durante sua formação profissional técnica, tais aspectos são de grande relevância a compreensão, de forma inter-relacionada, as atuais propostas de Educação Profissional, em sua forma integrada ao nível médio, e de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência (PcD), antes atendidas separadamente em instituições especializadas .

A configuração desse novo paradigma educacional na contemporaneidade brasileira é percebida, do ponto de vista da História e da Memória, carente de estudos. Neste sentido, há necessidade de estudos, principalmente sobre as trajetórias escolares dos alunos das chamadas classes populares.

Do prisma sociológico, pode-se afirmar que as classes populares de outrora estão atualmente remodelados. O termo “popular” apresenta diferentes conceituações que envolve, segundo Beisiegel (1994, p. 54), *um alto teor de indefinições, apenas sugere, mais do que esclarece, tanto a natureza quanto a extensão dos fenômenos que procura especificar*. Porém no senso comum apontando desde a ideia de classe social – em particular as classes conhecidas como subalternas, pobres, marginalizados, excluídos e oprimidos – até para designar as camadas da população que estão desprovidas de bens ligados ao saber (conhecimento intelectual, normalmente aqueles atribuídos a escolarização) ou de poderes legitimados (aqueles oriundos das relações de desigualdade social: ricos e pobres; civilizados e não civilizados, dominantes e dominados...). No mesmo sentido, a expressão “classes populares”, configura-se em diferentes dimensões - embora esteja alinhada em geral ao

conceito de classe social⁷ - podendo ser compreendida, conforme ressalta Pereira & Andrade (2008) pela própria definição de povo como tendo três princípios de ação decorrente dele: político, social e antropológico, segundo discorre Mauruel (*apud* PEREIRA & ANDRADE, p. 5-6):

Na concepção política advinda do século XVIII, trata-se do povo chamado a manifesta-se pelo voto, quer dizer um conjunto de “cidadãos” constitutivos da vontade geral. A esse conceito, acrescenta-se segundo ele o aspecto social de povo no qual este último representa a fração que sofre, reunindo pessoas e grupos sociais que não participam da vontade geral. Por último o conceito antropológico de povo entendido como uma comunidade regida pelo fato de partilhar uma identidade (grifos meus).

Assim, a partir de meados dos anos de 1980, iniciado o processo brasileiro de “redemocratização”⁸, instaurou-se nas décadas seguintes uma política de democratização diferente das existentes até então e que não pode ser analisada de forma isolada. Neste processo tornaram-se evidentes os movimentos sociais populares que, ao contrário de outrora, surgiram – e ainda surgem – pautados em princípios de ações heterogêneas de reconhecimento do respeito às diferenças da população em razão da busca de uma - senão

⁷ Embora não se tenha uma definição precisa do conceito de “classe social”, na atualidade o senso comum denota que é um conceito construído sociologicamente por meio de categorizações dadas aos grupos de determinadas pessoas em suas diferentes sociedades em razão de fatores econômicos geralmente. Para Marx (), em “o Capital”, numa sociedade capitalista a classe social é fundamentalmente definida pela posição nas relações de produção em que classes fortemente marcadas pelo antagonismo entre os detentores dos meios de produção e os portadores da força de trabalho (respectivamente a burguesia e o proletariado) e pela ação coletiva de outros grupos sociais como a de pequenos artesãos e de camponeses, justamente por sua atitude conjunta, já que, para ele a ação coletiva é a principal expressão da classe social. De acordo com Dortier (2010, p. 80), a noção de classe social não é de exclusividade da teoria marxista e “[...] foi bastante utilizado pelos sociólogos para designar os grupos sociais que têm uma posição econômica, um *status* social e instâncias idênticas”, sendo que em todas as sociedades modernas há grupos diferenciados de acordo com seu poder político e/ou econômico, seu *status* ou seu prestígio (WEBER *apud* DORTIER, 2010, p. 81) visivelmente presente nos movimentos sociais populares (economicamente produtivos ou não). No Brasil, as classes sociais são mais comumente categorizadas por fatores econômicos, embora considere outros fatores como escolaridade e acesso a bens e serviços, numa escala que vai de “A” até “E”, sendo a primeira a classe social de maior poder econômico e observando-se os critérios de classificação adotados pela ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa mais conhecida como Critério Brasil e pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, utilizado no censo populacional.

⁸ Momento inicial da história recente do Brasil, principalmente durante a década de 80, que tem como marco histórico o processo inaugurado no governo do último presidente do regime militar, general João Baptista Figueiredo, quando da promulgação de anistia aos acusados ou condenados por crimes políticos, tendo ainda o restabelecimento do pluripartidarismo em dezembro de 1979, com a modificação da legislação partidária e eleitoral do país, além do movimento pelas eleições diretas. Esta redemocratização brasileira foi precedida por um longo regime político autoritário (*c.f.* VASCONCELOS, 1998), principalmente entre os anos de 1960 a 1970, e suas representações forjadas numa cultura de medo (SOUZA FILHO, 1995) e de, entre outras práticas sociais, extrema repressão, exclusão, interdição discursiva, negação de identidade, perda de relações (afetivas, familiares e de amizade) e violência – simbólica ou não – por parte de uma parcelada da população, no caso, os militares – ou a maioria deles – sobre população em geral em que a mentalidade dominante foi legitimada por uma engenharia política caracterizada pela ação simbólica e prática do Estado ditatorial e que por sua vez era justificado pelo argumento de “guarda da sociedade, de sua ordem e sua segurança (Doutrina da Segurança Nacional – ver nota de rodapé de Vasconcelos, 1998, p. 25).

superação, mas uma - redução das distancias de desigualdades entre as classes sociais na atualidade. Observo, assim, que vem se consolidado uma vigorosa expressão de movimentos sociais oriundos de grupos populares diversos – formados por aqueles sujeitos considerados a margem da sociedade (pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, indígenas, população do campo, povos da floresta, mulheres, ...) – e que por tal razão foram – e ainda são – mais afetados por práticas sociais excludentes.

A palavra “exclusão” não é um conceito científico, mas abrange todo um conjunto de fenômenos que foram objeto de inúmeras pesquisas. O termo “excluído” aparece em 1974 e designa, então, os últimos bolsões de grande pobreza* que subsistem numa sociedade que se enriquece. A categoria se amplia da década de 1980 com o surgimento do desemprego prolongado, da necessidade de ascensão dos jovens e dos problemas das chamadas periferias “difíceis”. No limiar dos anos 1990 o termo passa a ser a referência central no debate social.

Esse debate mostra, em primeiro lugar, que a exclusão não é concebida como um “à margem” da sociedade, cuja origem deve ser procurada no indivíduo, mas como um “para fora” do social, uma perda dos vínculos sociais e de sentido. Ela já não é uma soma de destinos individuais, mas um problema coletivo, suscetível de tratamento político. Por outro lado, a palavra exclusão leva a apreender de forma diferente as divisões da sociedade, passando de uma oposição vertical (os “de cima” contra os “de baixo”), baseada nas desigualdades*, a uma posição horizontal entre os de dentro e os de fora. (DOERTIER, 2010, p.197)

O termo “exclusão”, na definição de Dortier (2010), não apresenta uma teoria geral, mas sim diversas abordagens complementares que são quadros analíticos de múltiplas dimensões em uma variedade de formas e graus de exclusão em que todos – de acordo com o critério definido – são excluídos: a vítima de racismo e/ou de intolerância (gênero, religião, grau de instrução, ...), o desempregado, o sem teto, o sem terra, o “não intelectual”, o da periferia... Caiado (2006) aponta que a exclusão – a autora faz referência às pessoas com deficiência – “é um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão social [...]” paradoxal. Contudo, embora forjados em constantes angústias, superações e lutas, tais movimentos são peculiares a atual contemporaneidade.

A Contemporaneidade a qual nos referimos é apontada por Stuart Hall (2002) e outros estudiosos como o momento histórico da Pós-Modernidade que é marcada pelo desenvolvimento do argumento de que as identidades modernas estão em colapso de tal forma desde que

[...] Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade – e outros movimentos sociais de caráter indenitário entre eles o movimento de pessoas com deficiência, do campo, dos ambientalistas, ecologistas, dos povos da floresta, ribeirinhos ... (grifo meu) – que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos

sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (ibdi, p. 9).

Em contra partida, a Modernidade é o período histórico ocidental de outrora, iniciado com o movimento Renascentista do século XV. Este período foi marcado, conforme diz Dortier (2010, p. 418),

[...] por grandes transformações que atingiram as estruturas sociais (urbanização*, nascimento do capitalismo), costumes e valores (individualismo*, advento das liberdades públicas, igualdade de direitos), das ideias (advento do pensamento racional, das ciências) e a política (democratização) [...]

E que tinha como palavras-chave: a Razão, o Progresso, a Igualdade e a Liberdade. Além disso, ainda para este autor, a Modernidade foi uma era não uniforme e que foi constituída de três fases, sendo as duas primeiras corresponde à proposição do sociólogo Peter Wagner (1996, *apud* DORTIER, 2010) que, por sua vez, distingue dois grandes períodos da Modernidade: o primeiro surge por volta de meados do século XIX, referindo-se a “conquista da Liberdade Política e Econômica, em que a influência da Igreja, das monarquias absolutistas e dos poderes tradicionais sobre a sociedade diminui”; e o segundo, é chamado de “Modernidade organizada”, com a ocorrência da ambivalência da “liberdade e da disciplina” que se conjugaram e se misturaram fundamentando, assim, o surgimento de novas instituições de inserção de indivíduos em uma nova ordem social: “a escola, o asilo, a fábrica, a prisão, a família, o Estado-Providência...” (estudos estes decorrentes dos trabalhos de Foucault apontam para a descrição dessas instituições como “instrumento de aprisionamento” – *apud* DORTIER, 2010)

A terceira fase, emergida na segunda metade do século XX, é considerada, por alguns sociólogos, como a “modernidade tardia”. A partir de 1960, ela é investigada em razão de sua caracterização geral “marcada pela libertação dos costumes e por um novo individualismo, oriundos dos movimentos contraditórios das liberdades, objeto da chamada sociologia histórica” (*ibidem*). Assim, para os teóricos pós-modernos em particular Jean-François Lyotard (1992), a “condição pós-moderna”, surgida a partir da década de 1980, é destacada pela ruptura histórica com relação à modernidade, dado o esgotamento da “grande narrativa” da marcha do progresso e da perda de consistência do desaparecimento das “grandes ideologias libertárias (utopia política, ideologia do progresso, emancipação do indivíduo e da identificação entre ele (progresso), de modo que o seu desenvolvimento da confiança de que “a razão, a ciência e a técnica colocaram fim às crenças, às superstições e à religião” deixa de ser acreditada (*ibidem*).

As transformações descritas por Hall (2002) levantam, por sua vez, questões sobre a “identidade” na era pós-moderna e que também são marco-conceituais influenciam diretamente a compreensão das realidades nos dias atuais no cerne de inúmeros debates no campo das ciências sociais e da Educação. Este autor, em seus estudos sobre o tema, define três concepções distintas de identidade que se estabelecem em razão de/do sujeito: Iluminista, Sociológico e Pós-Moderno. Ressalta-se que, assim como se refere o autor, tais concepções de sujeito a serem expostas a seguir são simplificações, mesmo considerando-se o seu contexto temporal, e dão conta de modo geral da complexidade de argumentações que as qualificam, mas que são apoio para as discussões para estudo aqui proposto.

Em um sujeito do Iluminismo, a identidade para tal baseia-se numa concepção da pessoa humana que, embora esteja inserido em sociedade, é definida em um espaço interior, pessoal, como

[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e como ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele — ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Direi mais sobre isto em seguida, mas pode-se ver que essa era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). (Ibdi, p. 10)

Na concepção de sujeito sociológico, a identidade encontra-se em um “espaço entre o “interior” e o “exterior”— entre o mundo pessoal e o mundo público” (Ibdi, p. 11). Como reflexo da crescente complexidade do mundo moderno, aliado a perspectiva cada vez mais ciente de que o sujeito (interior, pessoal) não alheio às inter-relações sociais e como isso, não é autossuficiente e completamente autônomo, a identidade nesta concepção de sujeito é fundada na relação interativa do núcleo interior com o mundo exterior a ele. Sendo assim, formado (sujeito) na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura— dos mundos que ele/ela habitava”.

Alias, a definição de “cultura”, citada anteriormente pelo autor, remeta a ideia que nos é mais familiar e que se aproxima daquela que antropologia define de forma mais ampla. Porém, de acordo com Dortier (2010, p.104) “[...] por trás dessa definição de cultura ... se perfilam diferentes significações e modelos”.

O autor argumenta ainda que, a origem do termo remonta ao século XVII em que a ideologia das “Luzes” com seu espírito culto (significando a civilização, a aquisição de

conhecimentos diversos no campo das ideias, das ciências, da literatura e das artes) e refinado que se opõe aos costumes bárbaros e grosseiros da sociedade das trevas de outrora. Na França do século seguinte, a palavra “cultura” era designada pelo acesso à instrução e à ideia de progresso universal e, assim, considerada em seu sentido etnológico como o “conjunto complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, as artes, a moral, as leis, os costumes, e também as capacidades, os hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (idem). Segundo o autor, os principais modelos de cultura são fundamentados nas seguintes abordagens antropológicas:

- A Evolucionista de Edward B. Tylor que classifica a cultura numa escala de progresso (Sociedades Selvagens ao Mundo Civilizado”;
- A Culturalista (divisão do mundo em áreas culturais, cada qual com sua especificidade), defendida por Franz Boas e seus discípulos, que se opõe a evolucionista e vislumbra a cultura como a aprendizagem de modelos de condutas absorvidas pelo indivíduo e que lhes integram a uma sociedade, desde sua infância;
- A Funcionalista que, definida por Bronislaw K. Malinowsk, discute a relação de cada elemento cultural (as regras da sexualidade, as leis, as crenças religiosas) com as grandes funções sociais necessárias ao equilíbrio da sociedade, além de descrever tais necessidades como coesão e reprodução social;
- A Estruturalista, por sua vez, defendida por Claude Levi-Strauss como sendo a da produção cultural que, mesmo em sua diversidade, é regida por regras comuns de estruturas mentais universais e de ordem arquitetônica pautada na “oposição binária”, na “permutação” e “comutação”, sendo assim variações do mesmo tema e de mesmo valor intelectual; e
- Na atualidade, destacam-se a abordagem Construtivista e Interpretativa desenvolvida primordialmente por Clifford Geertz em que a cultural não é homogênea

Desse modo, concordando com a formulação de G.H. Mead, C.H. Cooley (apud HALL, 2002) e os interacionistas simbólicos na elaboração da concepção "interativa" da identidade e do eu, do eu e da sociedade num movimento contínuo de formação e modificação dialogado com os mundos culturais "exteriores" e as identidades inerentes a esses mundos, e

que, portanto, não é – embora pareça – homogênea e, sim, plural, heterogênea.

Hall (2002) esclarece ainda que

[...] O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo, que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura (Grifo meu). Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (Ibdi, p. 11-12).

A identidade do sujeito pós-moderno, por sua vez, fundamenta-se na argumentação justamente nas questões contínuas de “mudança” em que o sujeito, na busca de uma identidade unificada e estável, diante de tantas transformações que vivencia, acaba por se compor de várias identidades, sejam elas contraditórias ou não resolvidas. Stuart Hall aponta que a identidade unificada e estável é ilusório, inconsistente a partir, principalmente, das transformações da (Pós)Modernidade, já que

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (Ibdi, p. 11-12).

A respeito das mudanças sociais, históricas, políticas e culturais ocorridas já no século XX, Hobsbawm (1995) as analisa – e mais precisamente os fatos ocorridos no período de 1971 a 1991 – do ponto de vista de uma leitura histórica e que, ele próprio afirma, “trata de comentar, ampliar (e corrigir) nossas próprias memórias em que o passado é indestrutível” (Hobsbawm, ibdi., p.11). Mas que para ele, seus desdobramentos nos dias atuais configuram um “Futuro desconhecido e problemático, mas não necessariamente apocalíptico” (Id., ibdi.,

p.16), repleto de incertezas e crises e de múltiplas efervescências sociais, crises econômicas, Pós-Modernidade de incertezas e Globalização.

Complementando as definições de Dortier (2010) sobre a (Prós)Modernidade, pode-se afirmar, pelos atuais fatos sócio-históricos mundiais, que os cenários de crise retratados por Hobsbawm (1995) no século XX, prenúncios da derrocada da Modernidade, ainda permanecem na chamada era Pós-Moderna, conforme defende Stuart Hall (2002). Para este autor, a caracterização da “Identidade Cultural” nesta era é marcada como sendo de crises causadas por um intenso processo de fragmentação do indivíduo moderno enfatizando do surgimento de novas identidades, hoje sob influência mais contundente da história, da política, da representação e da diferença que são perceptíveis aos aspectos analíticos do autor sobre o processo de deslocamento das estruturas tradicionais nas sociedades modernas, bem como, a descentralidade dos quadros de referências no elo entre o indivíduo e o mundo social e cultural em que está inserido, causada, por sua vez, pelo processo de globalização na contemporaneidade ao qual Hobsbawm também se refere.

Tal cenário remete-nos a discussões diversas, antes escondidas ou subjugadas aos padrões hegemônicos existentes desde os primórdios da história da humanidade, entre os quais destaca-se a negação, ou, mais extremamente dizendo, a segregação de grupos sociais diferentes daquela dominante. Sem dúvida, o campo educacional enquanto prática social e cultural é, da mesma forma, pauta de inúmeras discussões sejam elas controversas, ou polêmicas, como a atual tendência brasileira de desenvolvimento de uma “educação para todos”, ou seja, uma educação inclusiva.

2.1 Pessoa com deficiência, uma questão de inclusão: visão panorâmica

Assim como na configuração do contexto mundial contemporâneo, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo grandes transformações históricas, filosóficas, estruturais e, conseqüentemente, culturais. Como já dito anteriormente, tais transformações são reflexos de uma sociedade, também, em transformação de perspectiva fundamentalmente histórica-social correlata intrinsecamente entre o passado, o presente e o futuro.

Além do cenário mundial apontado por estudiosos, como Hall (2002) e Hobsbawm (1995), hoje percebe-se uma ampla dimensão de sociedade baseada em aspectos da pluralidade e do respeito à diversidade que influenciam contundentemente o sistema educacional brasileiro, mesmo que ainda esteja no campo teórico. Com o fim do regime

ditatorial, a partir da década de 80, o modelo democrático adotado pelo Brasil, vem sendo consolidado, mesmo que para algumas pessoas ainda seja lento.

Alinhado, mesmo que por vezes tardiamente, com os diversos movimentos socioculturais e político-econômicos da nova sociedade que se estabelece com a era pós-moderna, a educação é encarada como função social, conseqüentemente, mais ampla. Daí porque se justifica a definição de educação descrita no Documento Base do Plano Nacional de Educação (2011- 2020), como um “processo e prática constituída e constituinte das relações sociais mais amplas” (CONAE, 2010, p. 29) o que significa ratificá-la como um direito social inalienável e dever do Estado. Para tanto, o sistema educacional deve ser flexível, multifacetário e inclusivo de tal forma que seja concretizada, em conformidade com o artigo 1º da LDB, uma práxis social da educação em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo as diferenciadas demandas da sociedade, conforme expressa o documento.

Nesta concepção é que se fundamenta a política educacional inclusiva, no Brasil contemporâneo. Mas, qual o significado de uma educação inclusiva?

Ao contrário do que se geralmente imagina no senso comum, uma Educação Inclusiva não é aquela voltada apenas para as PcD, que no sistema educacional brasileiro é compreendida pela atuação específica, mas não exclusiva, da Educação Especial. Mais que isso, a educação inclusiva compreende uma complexa sistemática educacional (pedagógica-política, estrutural e financeira) que atenda as variadas demandas sociais de todos os cidadãos do país, mais pontualmente: as comunidades quilombolas, as indígenas, as ribeirinhas, os desvalidos economicamente, os povos das florestas, os afrodescendentes e as pessoas com deficiência.

Aproveitando este momento para abri um parêntese à discussão aqui levantada, frisa-se e justifica-se a utilização predominante da nomenclatura “pessoa com deficiência” neste trabalho. O termo “pessoa com deficiência” é adotado por considerar as perspectiva das discussões defendidas pelos movimentos internacionais e nacionais sobre a matéria. De acordo com Sasaki (1997 e 2009), embora não haja apenas uma terminologia correta - e talvez nunca exista um consenso sobre o assunto - o termo vem sendo discutido ao longo da história da humanidade e que por isso assume nomenclatura, significados e valores predominantes, diferenciados e compatíveis em cada época e local.

Na atualidade, esse termo faz em parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06 e a ser ratificado posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros. Assim, segundo Sasaki (2009, p. 3), *os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil,*

estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas [...] No Brasil (c.f. Sasaki 2009), o tratado citado acima foi ratificado, com equivalência de emenda constitucional, através do Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, do Congresso Nacional, e ratificado, em 2009, pelo Decreto Presidencial Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Os princípios básicos para a definição do nome “pessoas com deficiência” pelos movimentos mundiais justifica-se pelas seguintes razões, conforme elenca Sasaki (2009, p. 3-4):

- Não esconder ou camuflar a deficiência; Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
- Combater eufemismos (que tentam diluir as diferenças), tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i.é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
- Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
- Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

Reafirmando assim que

[...] a questão da inclusão social de pessoas que - em caráter temporário, intermitente ou permanente – possuem necessidades especiais decorrentes de sua condição atípica e que, por essa razão, estão enfrentando barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população. Além de necessidades especiais, estas pessoas têm, é claro, necessidades comuns a todo ser humano.

O termo necessidades especiais é aqui utilizado com um significado mais amplo do que estamos habituados a supor. Às vezes, encontramos na literatura, em palestras e em conversas informais o uso das expressões *pessoas portadoras de necessidades especiais*, *pessoas com necessidades especiais* e *portadores de necessidades especiais* como sendo melhor do que usar as expressões pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência e portadores de deficiência (grifos do autor), no sentido de que, assim, seria evitado o uso da palavra 'deficiência', supostamente desagradável ou pejorativa. Todavia, 'necessidades especiais' não deve ser tomado como sinônimo de 'deficiências'(mentais, auditivas, visuais, físicas ou múltiplas').

Portanto, aquelas expressões em itálico são corretas se não forem utilizadas como sinônimas das expressões grifadas. Acresça-se que é aceitável que se diga ou escreva 'pessoas deficientes'. O que não se aceita mais é o uso dos vocábulos 'deficiente' e 'deficientes' como um substantivo, exceto quando um ou outro for necessário no contexto de uma explicação, para não cansar o leitor ou interlocutor com repetições das expressões referidas no parágrafo anterior. (SASSAKI, 1997, p.15).

No mesmo contexto, Mazzota (2010) afirma a fundamental compreensão das necessidades comuns e especiais como sendo, respectivamente, originárias de necessidades “imediatas” (intrínsecas ou individuais e inerentes ao ser humana) e “mediatas” (extrínsecas e decorrentes das condições do meio físico e social) numa perspectiva social, em sociedade, do sujeito. Assim, as necessidades comuns e especiais das pessoas, com ou sem deficiência, são indissociáveis, embora distintas entre si. Nesta lógica, o termo necessidades especiais, assim como é descrita na citação acima, poder ser resultante de condições atípicas que, juntamente com os conceitos classificados como Pré-inclusivista e Inclusivista, serão explicitados a seguir.

2.1.1 Conceitos gerais sobre condições atípicas

Por sua vez, as condições atípicas são compreendidas como sendo situações em que as diferenças individuais e/ou coletivas originam necessidades especiais que, para a PcD, representam obstáculos de alguma forma ao exercício de sua participação em iguais oportunidades na vida ativa da sociedade como a maioria da população, e que, contudo não excluem, evidentemente as necessidades comuns aos demais pessoas.

Segundo Sasaki (1997, p. 16), as necessidades especiais podem ser resultantes de diversas condições atípicas como: Deficiências mental, física, auditiva, visual e múltipla; Autismo (Gauderer, 1993); Dificuldades de aprendizagem; Insuficiências orgânicas; Superdotação (Taylor et al., 1990; Machado et al, 1989); Problemas de conduta; Distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de Tourette (Santos, 1994; Sasaki, 1995); Distúrbios emocionais; Transtornos mentais (MIND, p. 4-9).

Nestes termos, a atual política de inclusão social brasileira destaca em seus diversos documentos oficiais três tipologias de condição atípicas. A primeira classifica o conceito de deficiência e suas naturezas primárias como sendo auditiva, visual, intelectual e física. Alguns estudos, principalmente no campo da medicina e da psicologia, agrupam tais naturezas e suas derivações em categorias que são elaboradas de modo bastante plural.

No que se refere ao atendimento Educacional Especializado - AEE de pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino, as recentes legislação e estatísticas nacionais utilizam a seguinte classificação: Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação.

O quadro 1, a seguir, demonstra sucintamente a relação entre a classificação e os conceitos básicos de necessidades especiais, conforme Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/2008, na atualidade do Atendimento Educacional Especializado – AEE brasileiro.

Quadro 1– Classificação e conceitos de necessidades especiais no AEE, conforme PNEE-EI/2008

Tipologia de condição Atípica	Conceito
Natureza: Geral	<ul style="list-style-type: none"> O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio dos Decretos 186/2008 e 6.949/2009, declara em seu Artigo 1º que “<u>“pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”</u>” (grifo meu).
Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> Deficiência auditiva (DA**) – consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. Surdez – consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.
Visual	<ul style="list-style-type: none"> Deficiência visual (DV**) – consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando com o nível ou acuidade visual da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cegueira – Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. ✓ Visão Subnormal ou Baixa Visão – Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos. ✓ Surdocegueira – trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e a visual concomitantemente.
Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> Deficiência Intelectual (DI**) – caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais
Física	<ul style="list-style-type: none"> Deficiência Física (DF**) – consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.
Múltipla	<ul style="list-style-type: none"> Deficiência Múltipla (DM**) – consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/ visual/ auditiva/ física).
Transtornos globais do desenvolvimento (TGD**)	<ul style="list-style-type: none"> Hoje (2012), a definição é atribuída aos alunos que apresentam, segundo PNEE-EI/08 (apud Pietro 2010, p. 63-in nota), alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Segundo Pietro (2010), Anterior a tal definição, esta categoria era designada de “condutas típicas” e referia-se aos alunos com “manifestações de comportamento típicos de síndromes e quadros psicóticos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionavam atraso no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, apud Pietro 2010, p. 63-in nota) Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses).

<p style="text-align: center;">Altas habilidades/ superdotação (AHS**)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme indaga Pietro (2010), a categoria “altas habilidades” era utilizada no PNEE de 1994 para indicar alunos com “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, apud Pietro 2010, p. 63-in nota) • Atualmente tal categoria é denominada de “altas habilidades/superdotação” e designa, de acordo como o PNEE-EI/08, os alunos que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas nas áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, apud Pietro 2010, p. 63-in nota).
---	---

Fonte: Elaboração própria através de referências legais, bibliográficos e documentais da pesquisa.

Nota:

* Os Conceitos de deficiência estão validados pelo INEP/MEC, 2011. Caderno de Instruções do Educacenso 2011.

** Nesta pesquisa serão adotadas as siglas, entre parênteses, correspondentes a cada condição atípica listada no quadro acima e que são do vocabulário geral das PcD, e da principal fonte deste estudo: aluno com DV.

Mais que mera alteração e reorganização textual, as definições conceituais existentes na redação dos dois documentos da Política Nacional de educação especial de 1994 e de 2008, demonstram anseios diferenciados de dois momentos históricos do atendimento educacional à pessoas com necessidades especiais. Elas refletem modelos de sociedade em que a primeira, embora inovadora para sua época, projetava uma visão em que as diferenças eram elemento de distanciamento e segregação das pessoas, tendo como forte apelo condições médico-clínicas das deficiências. A segunda insere-se no contexto mais amplo de inclusão social, em que as condições atípicas, como as deficiências, tornando-se um indicador da diversidade em uma sociedade de e para todos.

Assim, considerado a afirmação de Mrech (1999, p. 4), “a deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis” e com isso não pode ser estabelecida em função da resposta educacional de pessoas com ou sem deficiência, quando se observa ambientes menos restritivos como os de uma sociedade inclusiva já apontada na atual PNEE-EI, embora ainda passível de críticas.

Outro ponto importante a ser destacado e o agravamento de condições atípicas em razão de questões de outra ordem como a socioeconômica. Sasaki (1997), expressa que “algumas das condições atípicas são, com frequência, agravadas por - ou resultantes de - situações sociais marginalizantes ou excludentes como, por exemplo: trabalho infantil, prostituição e privação cultural”, além inúmeras outras desigualdades sociais traduzidas em pobreza, desnutrição, condições precárias de vida, e, conseqüentemente, de saúde e educação (SASSAKI, 1997, p.16).

Além do conceito de deficiência e concordando com a posição de Sasaki (1997), ao afirmar que a definição de conceitos é fundamental para o entendimento das práticas

sociais, o entendimento do termo “educação inclusiva” requer previamente considerar os próprios conceitos inclusivistas. Sasaki ressalta que tais conceitos são assim denominados por contemplarem valores éticos em torno da inclusão em todos os contextos sociais (educação, lazer, como aqueles valores em torno da PcD e que foram sendo construídos a partir de conceitos que ele chama de pré-inclusivistas.

2.1.2 *Conceitos pré-inclusivistas*

Os conceitos pré-inclusivistas, por assim dizer, podem ser caracterizados por aqueles que, embora tenha origem neles, exprimiram, ou exprimem, práticas sociais anteriores as atuais anseios de “uma sociedade – em construção (grifo meu) – para todas as pessoas⁹, independente de sua cor, idade, gênero, tipo de deficiência e qualquer tipo de atributo pessoal” (SASSAKI, 1997, p.27). No que diz respeito às PcD, seus principais conceitos são o do modelo medico da deficiência e o da integração social.

a. Conceito do Modelo médico da deficiência

Grosso modo e de acordo com os estudos de Sasaki (1997), o modelo médico de deficiência é fortemente marcado pelo discurso em que as Pcd são declaradas doentes. Sendo assim, apresentam um problema do individuo que, mediante a um diagnóstico, “precisa ser curado, tratado, reabilitado etc. a fim de ser adequado à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (p. 29) e “como se a complexa questão da integração social¹⁰ (grifo meu) das pessoas com deficiência pudesse ser resolvido por uma operação, uma prótese, ou seja lá o que for” (Nallin, 1994, apud SASSAKI, 1997, p. 30). Portanto, este modelo centra-se na atuação cínica de condições atípicas, atendendo especializada e prioritariamente às necessidades especiais que delas resultam de modo, em geral, desarticulado com as necessidades comuns aos seres humanos e, muito menos com outras condições como as sociais, culturais e educacionais.

Em suas entrelinhas, o modelo médico da deficiência, conforme esclarece Mrech (1999, p.11)

⁹ (c.f. SASSAKI, 1997, p.17) O movimento de inclusão social, iniciado na metade da década de 1980 nos países mais desenvolvidos, “tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais destacam-se: celebração das diferenças, direito a pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância da minorias e cidadania com qualidade de vida”.

¹⁰ o termo grifado da fala de Nallin, 1994 (apud SASSAKI, 1997, p. 30) tem correspondência ao conceito de inclusão social que será abordado adiante deste trabalho.

[...] apresentava – e ainda apresenta (grifo meu) – em seu bojo uma leitura individual dos problemas e processos. Ele atribuía os problemas encontrados pelo próprio deficiente à sua deficiência e à sua possibilidade de desenvolvimento maior ou menor em relação ao parâmetro de normalidade socialmente aceito.

Porém, enquanto conceito pré-inclusivo evoca um “hábitus deslocado” que, de acordo com Hammouche (2010, p. 71) “é a tensão entre perpetuação e mudança, com uma adaptação que não é nem uma continuidade nem uma ruptura, mas, sim, uma criatividade social”, uma vez que o autor entende o termo deslocado significando “ao mesmo tempo o processo de ajustamento e a tensão entre as respostas logicamente geradas pelas disposições primárias e as que são efetivamente produzidas em situação” (Idem) no momento de recomposição cultural, em consonância de as identidades apontadas por Hall (2002).

Daí o porquê de que, mesmo sendo centrado em situações terapêuticas e assistenciais da PcD, o modelo médico da deficiência é considerado pré-inclusivo. Além disso, tanto os movimentos internacionais como diversos autores apontam que este modelo fundamenta e articula-se com a ideia de integração social, que para muitos pesquisadores é uma fase da inclusão social.

b. Conceito da integração social

A ideia de “integração social” surge no contexto da prática de exclusão dos tempos pós-modernos. E de censo comum que, em todas as sociedades humanas em todos os tempos - e quiçá nos primórdios de pequenas ou grandes civilizações – prática de exclusão à pessoas que de alguma forma, seja de ordem política, étnica, militar, religiosa ..., eram, e são, encaradas como não fazendo parte da sociedade. Exemplo disso, podemos citar: as práticas de genocídio e de xenofobia, comuns na Idade Antiga, e de violência contra mulheres, negros, homossexuais, índios, crianças, pessoas com deficiência, assim como outros grupos, nos dias atuais.

Basicamente a partir dos anos 60 no Brasil, segundo aponta Sasaki (1997), no tocante às PcD, as ideias e práticas de integração social foram impulsionadas por dois princípios fundamentais: o da Normalização e o do Mainstreaming.

O princípio da normalização, inicialmente, foi estabelecido na ideia do direito de que as PcD, em particular as pessoas com deficiência intelectual, têm em vivenciar um estilo e padrão de vida comum ou normal a sua própria cultural. Mais tarde, na década de 1970, passou a significar o processo de normatização de serviços e ambientes, além de modos e condições de vida às PcD de modo análogo aos disponíveis geralmente ao conjunto de pessoas de um meio ou sociedade. Em suma, a normalização representa a tentativa de

reprodução, bastante aproximada, do meio externo como a sociedade em geral a concebe: trabalho, moradia, lazer, escola, trabalho,... à pessoas atendidas em instituições ou outra forma de segregação da PcD.

O princípio de *Mainstreaming*, termo habitualmente não traduzido para o português, é entendido como surgido a partir da década de 1980 como os avanços nas práticas de integração, já no início dos anos de 1980, foi desenvolvimento na área da educação especial. Este consistia na inserção de pessoas com deficiência

Portanto, o próprio modelo de sociedade era, ou ainda é, excludente, marginalizador, celetista e tradicional (no sentido “conservador” de valores que nele se justificam). Nesta sociedade, segundo Costa (2010, p. 102) citando Dussel (2000), o “outro”, que no caso significa a relação do excludente e do excluído, é considerado um “sujeito ético distinto que não pensa necessariamente igual; um sujeito distinto de emancipação que permite a livre emancipação a partir do dissenso; o sujeito livre, portador de novos direitos, autônomo, crítico-consciente e soberano” – este último “outro” aproxima-se da perspectiva atual de sociedade inclusiva (grifo meu).

Castel (1997) define que as pessoas excluídas como sendo

[...] aquelas que não têm lugar na sociedade, que não são integradas, e que talvez não sejam “integráveis”(grifo meu) no sentido forte da palavra a ela atribuída, por exemplo Durkheim, ou seja, em que está integrado é estar inserido em relações de utilidade social, relações de interdependência com o conjunto da sociedade”. (Castel 1997, apud BULLA *et al*, p. 35)

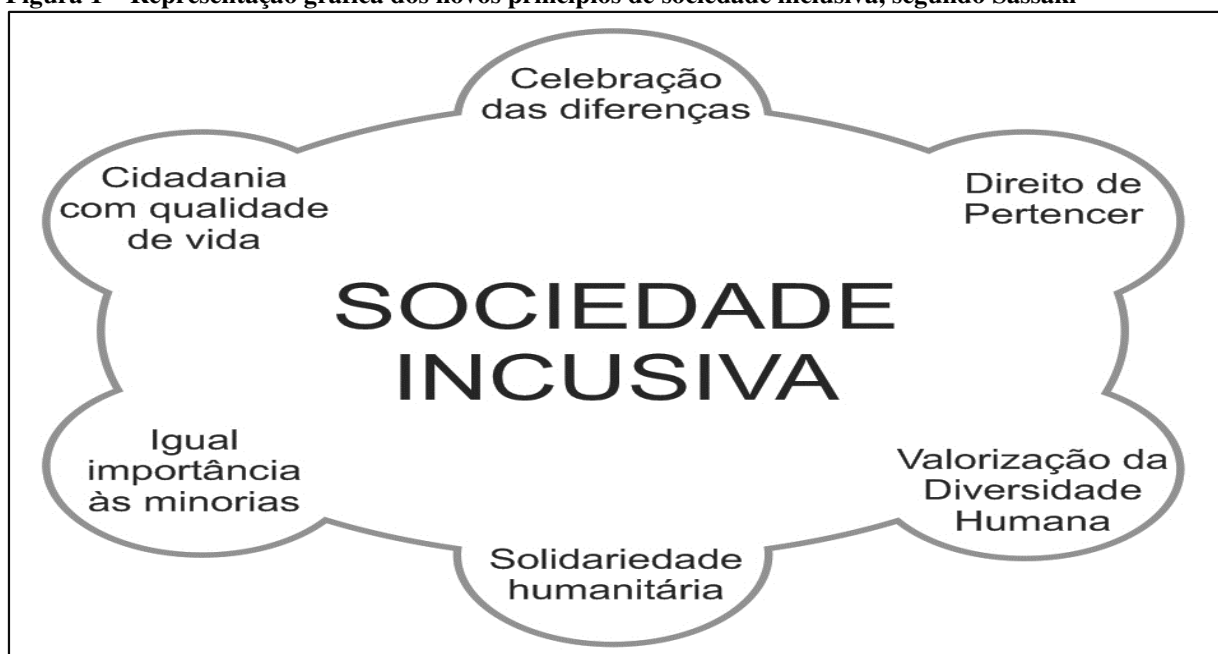
Para Sasaki (1997), nos dias atuais as práticas de integração social ocorriam, e ainda ocorrem, de três modos: O primeiro, conhecida como forma pura e básica, acontece quando pessoas com deficiência por méritos próprios (pessoais e profissionais) conseguem usar os espaços (físicos e sociais) e terem acesso aos programas, juntamente com seus serviços, sem que haja qualquer modificação por parte da sociedade em geral e de suas instituições (unidades escolares, instituições da iniciativa privada, clubes...). O terceiro modo ocorre quando a inserção da PcD na convivência com pessoas sem deficiência, em ambientes de trabalho, de estudo, lazer, etc., é condicionada taxativamente a uma prévia adaptação destes ambientes à alguma das necessidades especiais das pessoas com deficiência, significando com isso, uma forma latente de segregação disfarçada de integração já que a inserção de tais pessoas é impedida pela falta de adaptação realizada pelos ambientes já citados. Já o terceiro modo, é marcado pela inserção de PcD nos sistemas gerais, mas em ambientes segregados, a exemplo do que ocorre quando dentro de uma escola comum são

criadas “classes especiais” – estas classes são ainda separadas por tipo de necessidade especial – ou ainda, quando se estabelece horários exclusivos em clubes para que as PcD possam utilizar os seus recursos.

2.1.3 Conceitos inclusivistas

Se por um lado os conceitos pré-inclusivista são entendidos como sendo fases preliminares que originaram a ideia de sociedade inclusiva, os conceitos inclusivistas são, como o próprio nome diz, a configuração de uma sociedade inclusiva, para todos. Sociedade esta construída, ou em construção, considerando principalmente seis os princípios, segundo Sasaki (1997, p. 17): “Celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; e cidadania com qualidade de vida”. O movimento destes princípios (retro)alimentam uma sociedade para todos, inclusiva, conforme ilustração a seguir.

Figura 1 – Representação gráfica dos novos princípios de sociedade inclusiva, segundo Sasaki



Fonte: Elaboração própria, referenciada por Sasaki (1997).

Alinhados aos princípios descritos por Sasaki, Cappo (*apud* FIGUEIREDO, 2010, *et al*, p. 21) expressa que “uma sociedade “socialmente inclusiva” é uma sociedade de onde todas as pessoas que a compõem se sentem valorizadas, onde as suas diferenças são respeitadas e suas necessidades fundamentais são satisfeitas de tal maneira que possam viver”. Em síntese, Figueiredo (2010, *et al*, p. 21) afirma que o respeito à vida humana e a igualdade de direitos são os valores centrais, seja implícita ou explicitamente, de uma sociedade

inclusiva, ou da inclusão social, à qual os princípios fundamentais dos conceitos de valorização, de respeito, de diferença, de participação, de contribuição e de necessidades fundamentais das pessoas estão imbricados articuladamente.

Os conceitos inclusivistas, no que diz respeito às PcD, são balizados principalmente no *modelo social da deficiência* e no conceito da inclusão social, na configuração de uma sociedade construída, ou em construção, para todos.

2.1.3.1 *Modelo Social da Deficiência*

O conceito do Modelo Social da Deficiência trata, em linhas gerais, da necessidade de mudança de atitudes da sociedade e dos nossos ambientes sociais, já que estes são os causadores dos problemas às pessoas – com ou sem deficiência. Este conceito enfatiza que a sociedade em diferentes momentos históricos vem motivando incapacidades, ou desvantagens, que criam diversos problemas às PcD no desempenho de seus funções sociais (SASSAKI, 1997).

Os principais ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade poder ser caracterizadas, segundo explica Sasaki (1997, p. 44-45), por: a) ambientes restritivos, seja na disposição física, seja por atitudes, objetos e outros bens inacessíveis em questões físicas; b) políticas e práticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas em vários setores da atividade humana, que por sua vez rejeitam a maioria e todas as formas de diferenças; c) falta de informação sobre as deficiências e os direitos das PcD.

No modelo social da deficiência, a sociedade é chamada a “eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as PcD possam ter acesso aos serviços, lugares, informações, e bens necessários ao desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional”(SASSAKI,1997, p.45).

2.1.3.2 *Conceito da Inclusão social*

Incluir significa, em termos da inclusão social, estar em um convívio social em que uma sociedade para todos emerge de relações intrínsecas dos princípios defendidos por Sasaki (1999) e Figueiredo (2010), conforme ilustrado anteriormente na figura 1. A inclusão social é o processo bilateral (parceria pessoas ainda não incluídas e a sociedade) pelo qual a sociedade é adaptada – e adapta-se – para proporcionar que todas as pessoas com necessidades especiais (PNEs) façam parte de modo sistêmico de seus sistemas sociais gerais,

ao mesmo que elas sejam preparadas para assumir seus papéis na sociedade, assim como ocorre com as demais pessoas, aqueles sem necessidades especiais (SASSAKI, 1997).

A relativa simplicidade da ideia de inclusão social, contudo não traduz sua complexidade do ponto de vista prático. Isso ocorre em razão da trajetória histórica da humanidade que ao longo do tempo vem forjando valores adversos aos de uma sociedade para todos.

Quadro 2 – Sinopse conceitual entre a integração e a inclusão

Modelos e princípios norteadores	Conceitos na perspectiva de inserção da pessoa com necessidades especiais		
	<i>A priori</i> *	<i>Integração</i>	<i>Inclusão</i>
<i>Modelo de Sociedade</i>	Sociedade apenas para os plenamente aptos, são, inteiros...	Sociedade para todos, desde que as necessidades especiais das pessoas sejam adaptadas a ela.	Sociedade para todos deve ser modificada para atender as necessidades especiais e comuns de todas as pessoas
<i>Pessoas e Deficiências</i>	Doentes e doenças referenciadas por tradições socioculturais de negação, extermínio e segregação de pessoas com deficiência.	Doentes e doenças, baseadas no Modelo Médico de deficiência.	Pessoas com necessidades especiais ocasionadas por condições atípicas e/ou sociais, referenciadas no Modelo social de deficiência.
<i>Princípios Norteadores</i>	-	Normalização e <i>Mainstreaming</i> .	Autonomia, independência, Empoderamento
<i>Perspectiva de Educação</i>	Educação Especializada	Educação Integralista (Separatista)	Educação Inclusiva - Para todos e participativa

Fonte: Elaboração própria referenciada por Sasaki (1997).

Nota:

* O termo “a priori” é aqui utilizado como referência ao momento da história da educação que predominantemente precedem as ideias e as práticas de Integração e/ou Inclusão no contexto de diversas instituições de ensino no Brasil.

2.2 Breves reflexões sobre a educação para todos e a escola inclusiva

Uma sociedade inclusiva e suas perspectivas nos dias atuais, assim como os conceitos nela incorporados surge da (re)construção permanente das práticas sociais. Sendo

assim, conforme tópico exposto anteriormente, em experiências pré-inclusivistas fundamentaram o surgimento do conceito de sociedade para todos e, conseqüentemente, da educação também para todos, e, portanto, inclusiva.

Porém, há de se ressaltar que neste movimento o paradigma recente da inclusão social na educação é fruto de outro que o precede (o paradigma da integração social)– e ao mesmo tempo coexiste – numa dinâmica que muitos teóricos a definiria como sendo dialética. Assim, no contexto educacional brasileiro e de outros países das Américas e Europa, houve uma fase de “Integração”, observada principalmente nas décadas de 60 e 70, tornou-se a gênese das práticas inclusiva que temos hoje. Daí, por vezes, a existência de entendimento e ações que mesclam em um mesmo ambiente os dois paradigmas: o da Integração e da Inclusão sócio educacional da pessoa com deficiência.

As práticas de “integração na educação”, grosso modo, aludem à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares¹¹, mas em salas denominadas “classes especiais” o que significa sem alunos sem alguma condição atípica aparente. Mantoan (2006) aborda que o termo

[...] refere-se mais especificadamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (MANTOAN, 2006, p. 18)

Tal ideia apresenta(va) um foco predominante da educação para com necessidades especiais, no sentido mais restrito do termo que fechava sua atuação na área da educação especial¹².

De acordo com Sasaki (1997), a integração emerge contra o movimento secular de exclusão social a qual as PcD eram submetidas. No sentido total do termo “exclusão”,

¹¹ Instituição que faz parte de uma rede regular de ensino, principalmente públicas, diferentemente das instituições especializadas que atuam especificamente com o atendimento uma condição atípica, tradicionalmente financiadas por iniciativa privada de caráter filantrópico e assistencial. Cita-se como exemplo de escola especializa no Pará, o Instituto “Alvares de Azevedo” que atuação na educação de pessoas com deficiência visual – PcDV.

¹² A Educação Especial, (cf. *Eric Plaisance, p.267-272, in Zanten, 2011*), refere-se de modo geral à qualidade de uma “característica julgada diferente em relação à ordem comum ou corrente” (p. 267). Característica essas encaradas como deficitárias em razão da ausência total ou parcial de certas funções comuns à maioria das pessoas, seja de ordem física, sensorial e intelectual, ou seja, características ocasionadas por condições atípicas (Sasaki, 1997). Na atualidade, afirma-se que o ramo de aplicação do termo “especial” na educação ou no ensino que é definida predominantemente como o atendimento de populações específicas de alunos, que, entre outras diversas denominações, são identificados como deficientes. Contudo, a título de curiosidade, o termo “especial” foi inicialmente introduzido, no fim do século XIX, por Victor Duruy – quando discutia sobre “uma educação secundária moderna que culminava em profissões, variáveis segundo as localidades em função de suas indústrias”(PLAISANCE. p. 267) e que defendia uma educação secundária moderna em detrimento de outra chamada clássica.

antes da integração, tais pessoas eram alijadas de toda e qualquer participação de atividades da sociedade em razão, principalmente, de sua “incapacidade” de trabalhar, o que eram, por sua vez, ainda segundo este autor, características “atribuídas indistintamente a todas as pessoas que tivessem qualquer tipo de deficiência” (p. 30).

Aquele momento, havia duas formas predominantes de exclusão de PcD. A primeira era simplesmente a eliminação, uma espécie de eutanásia social, em que ou estas pessoas eram mortas, ou elas eram confinadas de forma muitas vezes precária. A segunda forma era a internação em instituições de caridade, juntamente com idosos e doentes, haja vista que até então a questão da deficiência era vista como uma doença e não como condição atípica.

Para autores como Mittler (2003) a integração constitui uma forma de mudança de escolas regulares de ensino em escolas especiais, considerando a, suposta, absorção por parte destas de melhores práticas, professores e equipamentos por aquelas escolas. Contudo, a de ser observar que as escolas regulares (públicas) de hoje, com exceção de algumas ilhas de excelência, apresentam uma vasta problemática histórica que envolve justamente as questões da própria integração sobre melhores práticas, professores, equipamentos e recursos.

Já a “inclusão” educacional, por sua vez, insere-se numa perspectiva mais ampliada de educação, em que a atuação entre os níveis e modalidades de ensino não se faz de modo segmentada, e sim articuladamente entre si: exemplo da atuação articulada

2.2.1 Princípio articulador do sistema de ensino brasileiro

Apesar de sua contemporaneidade, a educação inclusiva é hoje uma realidade amplamente discutida e difundida não só, mas principalmente, no meio acadêmico e nos movimentos sociais tradicionalmente de grupos minoritários. Ela está no cerne das grandes questões da área, não apenas na literatura quanto em eventos de ordem internacional (SASSAKI, 1997).

O conceito de inclusão na educação brasileira é classicamente defendido pela maioria de autores da área como sendo predominante, mas não exclusivo, ao atendimento de pessoas com necessidades especiais – lembrando que tais pessoas são aquelas que estão passivas as condições atípicas, em particular às PcD, e à condições de ordem sociais (em especial os grupos sociais oriundos da chamadas classes populares, economicamente desfavorecidas).

Pelo prisma político e das políticas públicas atuais para a educação no Brasil, Montoan (201)¹³ a educação inclusiva define como

[...] conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e o isolamento. Essas políticas buscar alargar o acesso à escola regular [...]

Assim, a proposta de educação inclusiva visa atender, assim, as especificidades e as interpelações de grupos sociais diversificados, mas que garanta a igualdade de todos em suas diferenças, não apenas em espaços escolares como em diversos ambientes sociais.

Assim, de acordo com o atual sistema nacional, cada nível e modalidade de educação previstos na LDB 9394/96 apresenta definições específicas, mas com algumas características gerais comuns em cada um daqueles processos educativos. Entre tais características, de ordem estrutural e de funcionamento, pode-se destacar: Mínimo de dias letivos no Ano; Financiamento; Profissionais da Educação.... além de outras de cunho filosófico que norteiam atos de efetivação dos princípios democráticos, entre elas, a (progressiva) autonomia pedagógica, administrativa e de relativa gestão financeira.

Dessa forma, tornou-se necessária a (re)formulação dos princípios e fundamentos e (re)organização dos níveis e das modalidades de ensino previstos no sistema educacional nacional em comparação àquele existente até meados de 1980. Neste sentido, mesmo sob críticas do ponto de vista das formas de elaboração e de implantação de políticas públicas nos cotidianos das escolas, a atual construção do Sistema Nacional de Educação é delineado pela sua condição articulada, e articuladora, entre os níveis e modalidades de ensino da educação nacional, que visa prioritariamente a consolidação da educação como direito social, da democratização da gestão, da garantia de acesso e de permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino do país e do direito à diversidade, o que para muitos autores da atualidade como Mézáros (1930) é configurado numa lógica incorrigível e repleto de contradições sociais e econômicas que afligem a todos neste cenário, os profissionais da educação.

Segundo Santos, 2008, ao se reportar a passagem de um texto de Milton Santos¹⁴ sobre a “perversa e violenta” recente atuação da globalização em que prevalece o desfalecimento de políticas de Estado e a imposição de demandas empresariais sobre ele, afirma que, neste contexto,

¹³ Ver Sasaki (1997, p.)

¹⁴ Autor da obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à CONSCIENCIA UNIVERSAL”, publicada em 2000 pela Editora Record (apud Santos, 2008, p.19)

[...] compete aos profissionais da educação, em suas práticas sociais, atuarem na direção da superação do dilema entre a doutrina hegemônica do neoliberalismo e a ideologia dela decorrente, na qual a competitividade, um dos seus pilares, é geradora de exclusão, por que não há um espaço para todos e nem qualificação da escola para enfrentá-la e construir a inclusão, a solidariedade, a cooperação, a democracia cidadã, enfim, uma outra qualidade – a autora, grifo meu, refere mais especificamente ao campo da gestão educacional (ibid., p.19)

Nestes termos, a Constituição Federal (CF) de 1988 e a LDBEN de 1996 expressam concepções e contradições da pós-modernidade na busca por uma educação para todos. Assumindo características que são, assim, peculiares à perspectiva inclusiva, as iniciativas do Estado brasileiro, por meio da implementação de políticas públicas, mesmo que em sua forma reducionista¹⁵ – como sendo uma política de governo – buscam primordialmente o atendimento de toda a sociedade. No contexto da Carta Magna (1988), o capítulo II que trata dos direitos sociais do povo brasileiro, define no Art. 6.º a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (grifo meu), como tais direitos na forma desta Constituição, sendo, portanto, matérias específicas de políticas públicas.

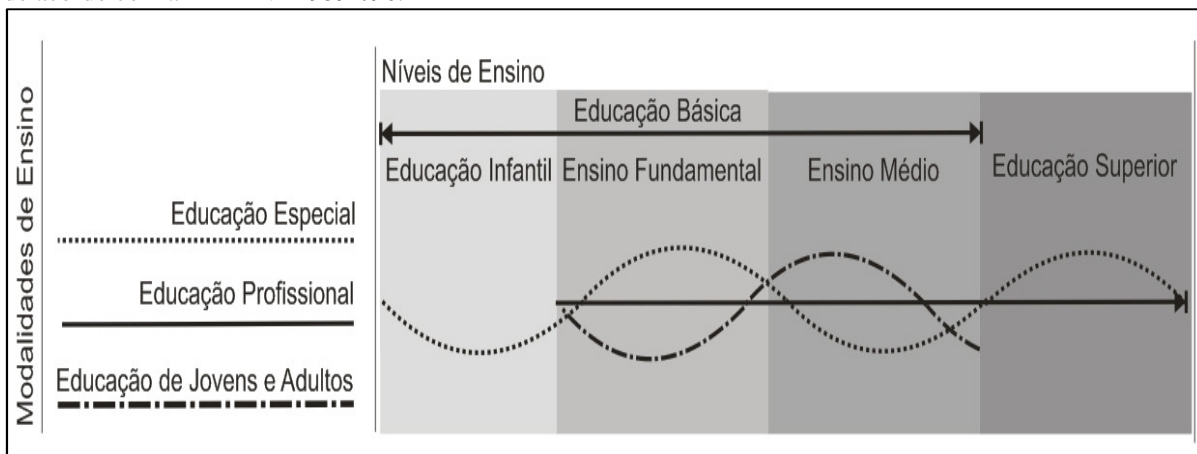
Exemplificando, grosso modo, a carta magna de 1988 é o conjunto de políticas gerais que norteiam a atuação do Estado brasileiro, e que por contemplar a perspectiva inclusiva, esta, conseqüente, é uma política de Estado. Enquanto garantia dos direitos sociais,

Em suma, o modelo educacional brasileiro vem caminhando para uma progressiva articulação entre os sistemas de ensino e as ações específicas de cada nível e modalidade, apresentando assim uma visão articulada de Educação. Aliado a isso, tem-se um cenário educacional em que se estabelece uma política de educação inclusiva pautada nos princípios democráticos e de qualidade como direito social universal de toda a sociedade, que por conseqüência é marcada por uma dinâmica relação da pluralidade cultural e da diversidade de pessoas e do próprio espaço escolar.

Daí foi estabelecido, a partir da LDBEN de 1996, uma (re)organização do sistema educacional brasileiro para atender os princípios de democracia e de universalização do direito (acesso e permanência) à educação, considerando a diversidade sociocultural da população. A ilustração a seguir demonstra a articulação prevista no atual sistema educacional brasileiro. Nela pode-se observar o caráter de atuação entre os Níveis e as Modalidades de Ensino

¹⁵ Observando genérica e conceitualmente as questões filosóficas e práticas, embora contradiga o senso comum, há uma diferença terminológica e semântica entre os termos “políticas de governo” e “políticas de Estado”.

Gráfico 1 – Organização e articulação entre níveis e modalidades de ensino no Sistema Educacional, a partir e de acordo com a LDBEN nº 9394/96.



Fonte: Elaboração própria através de referências legais, bibliográficos e documentais da pesquisa.

Conforme tratamento estatístico dado pelas pesquisas realizadas pelo INEP/MEC, quanto à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio são considerados as matrículas dos alunos regulares em cada um destes níveis de ensino, significando dizer que não são contabilizados nas modalidades. Em outra relação, as modalidades de ensino apresentam uma articulação específica que lhes são peculiares, tal como em relação a Educação Profissional Técnica – EPT, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial Inclusiva (EEI), além dos próprios níveis de ensino da Educação Básica com a EPT, a EJA e com a EEI. Vale relembrar que a EPT, por sua vez, atende alunos dos cursos técnicos - em sua forma Subsequente, sendo a forma Integrada, que corresponde a articulação desta modalidade com o ensino médio; além da forma integrada à EJA, o PROEJA, podendo ser ainda articulada com o Ensino Fundamental e Médio (Presencial e Semi-presencial – e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação).

Por fim, na Educação Especial estão contabilizadas as matrículas de alunos das escolas especiais; classes especiais e incluídos desde as creches até o Ensino Médio, além da Educação Profissional técnica (Subsequente e Integrado) e da EJA apenas presencial (Fundamental, Médio e PROEJA).

Em termos numéricos, tal articulação educação inclusiva é percebida por uma escala positiva da relação de matrículas, em especial aquela de pessoas com deficiência, na rede regular de ensino. Segundo dados oficiais do INEP/MEC obtidos pelo censo escolar de 2000 e de 2010, houve uma inversão considerada histórica do número de matrículas de PcD, pois, antes da pensativa da educação inclusiva, o percentual deste grupo de alunos era praticamente exclusividade de instituições especializadas. Hoje, contudo, o que se percebe é um aumento progressivo de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Assim, a breve contextualização histórica e conceitual apresentada neste tópico do estudo é relevante para as considerações pertinentes a compreensão de uma perspectiva histórico-social, em construção, da Educação Profissional e sua articulação com proposta de educação inclusiva inerente a este estudo.

2.3 Educação Profissional em Tempos de Inclusão: Alguns Conceitos

Como não podia deixar de ser, a Educação Profissional Técnica e Tecnológica – EPT compõe o cenário deste estudo. No contexto geral e ao longo de sua história no Brasil, a EPT vem é amplamente discutida e na atualidade insere-se no universo das grandes questões educacionais do país. Velhos e novos paradigmas a seu respeito são (re)construídos por inúmeros debates sobre a relação Trabalho e Educação principalmente que lhe permitem atender, de um modo ou de outro, às questões culturais, sociais, políticas e econômicas, sendo estas duas últimas as mais influentes. Nesta perspectiva, como retratar na atualidade o campo de atuação da educação profissional?

Nos espaços educacionais que presenciamos hoje, início do século XXI, não apenas a EPT, mas em todo o sistema de educação do Brasil, é marcado pelo discurso nacional da promoção de prática pautadas no respeito a diversidade e a pluralidade de relações educacionais nunca antes vistas. De acordo com a Figueiredo e et al (2010), a escola – e aqui nos referimos as todas as instituições educacionais públicas e privadas de todos os níveis e modalidades de ensino – é espaço de percepção das diferenças (Grifo meu), mesmo que seja mais presente no discurso das políticas educacionais e da Pedagogia e da sociologia da educação modernas, do que no cotidiano escolar o que muitos estudos demonstram ser fruto das influências socioculturais, assim como das estratégias de ação e de perspectivas políticas e econômicas.

Mas, o que representa ser um espaço das diferenças? Grosso modo, a analogia a esta terminologia encontra-se na definição de “inclusão social”, que embora possa parecer ser de difícil precisão, pode ser traduzida mais como a “consequência da ação de integrar” (Capo, 2002) numa sociedade em que

[...] todas as pessoas que a compõem se sentem valorizadas, onde suas diferenças são respeitadas e suas necessidades fundamentais são satisfeitas de tal maneira que possam viver [...] uma sociedade inclusiva veicula certos princípios fundamentais, tais como: 1) todos os indivíduos têm que ser incluídos socialmente; 2) todo o indivíduo pode aprender; 3) todo o cidadão precisa de um suporte; 4) todo o indivíduo pode se comunicar; 5) cada membro de uma sociedade pode contribuir no desenvolvimento dessa sociedade; 6) quando os indivíduos coordenam suas ações, são mais eficientes. Em suma, assim como as definições da inclusão social que

acabam de ser apresentadas (grifo meu - os autores referem-se às definições de Bouchard (2003), Levitas (2003), e Laidlaw em seus estudos de 1990, apud Freiler e Zarnke (2003)), esses seis princípios fundamentais remetem, implícita e explicitamente, aos conceitos de “valorização”, de “respeito”, de “diferença”, de “participação”, de “contribuição” e de “necessidades fundamentais”. Mas, por traz desses princípios e das definições de inclusão social que se apoiam sobre eles, são, sobretudo, os valores de respeito da vida humana e de igualdade de direitos que se encontra” [...]. (FIGUEIREDO e et al, 2010, p. 21).

Contudo, para entendermos a problemática da educação profissional em tempos de inclusão social que, de forma mais ampla e inerente as definições de valorização da vida humana e da igualdade de direitos, é preciso verificarmos, no mínimo, os aspectos gerais dos conceitos que lhe são inerentes: Educação e Trabalho enquanto categorias fundantes.

2.3.1 A Relação trabalho e Educação: fundamentos da Educação Profissional

Segundo Manfredi (2002), no imaginário popular, a historicidade das relações trabalho, profissão e escolarização em nosso sistema educacional são consideradas recentes, sendo atualmente variadas e ambíguas em que ideologicamente há coexistência de ideais divergentes. Tendo como perspectiva atual, ainda de acordo com esta autora, de um lado a vinculação do conceito de trabalho enquanto atividade social ligado à ideia de emprego e atividade produtiva e renumerada; e de outro à relação trabalho e escola, significando destacar nesta relação, o caráter educativo do trabalho.

Embora não seja intenção deste estudo fazer uma explanação aprofundada sobre as questões do trabalho, objeto de diversos estudos modernos e contemporâneos sob o ponto de vista de uma ou outra linha teórica específica há de se destacar aqui o seu conceito e algumas de suas principais relações.

Manfredi (2002, p. 33) define que, “desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social centrada para garantir a sobrevivência das pessoas e para a organização e funcionamento das sociedades humanas”. Neste sentido, para muitos estudiosos a relação trabalho, escola, emprego e remuneração nem sempre é *sine qua non*, pois o trabalho por ser uma prática social é constituído de complexa rede de relações entre as esferas econômica, social, política e cultural do homem e que assume formas e dimensões diferenciadas ao logo dos tempos e que nem sempre foram estabelecidos por questões de ordem, predominantemente, econômica como em nossa atualidade.

Daí porque, para Manfredi (ibidin), há concordância, entre a maioria dos teóricos das ciências humanas e sociais modernas e contemporâneas, sobre a condição histórica da “noção do trabalho e das diferentes formas concretas de sua efetivação (...)”, pois “vão se

construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, mas variando de acordo como os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder” (Manfredi, 2002, p.xx)

Do mesmo modo, Santos (2000), por exemplo, ao citar os estudiosos Jean-William Dereymez (1995) e Pierre Vernant (1971) – que, segundo a autora, compartilham a ideia sobre o trabalho na Antiguidade grega – explica que na Antiguidade, não havia um termo que expressasse o mesmo significado de **Trabalho** (*grifo meu*), tal como o conhecemos atualmente.

[...] Existiam (na Idade antiga – Grifo meu) três palavras: *pronos* – trabalho forçado em contato com a matéria; *ergon* – obra e atividade geral, que se opõe à ociosidade, derivando-se de *erga* que se refere ao campo e à atividade agrícola; e *techné* – que designa o trabalho do artesão. De fato é curioso observar que nem na mitologia grega, nem na indo-europeia havia alguma referencia de uma divindade para o trabalho. Havia o deus Hermés que era o deus do comércio, mas também da mentira e dos ladrões, e Héphistos, deus do fogo e da metalurgia, que poderiam se aproximar do que veio a ser o trabalho, mas, na realidade, não lhes era atribuído nenhum significado específico do mundo laboral. (Santos, J.B.F., 2000, p.44)

A afirmativa, levantada por este autor, aponta de certa forma à gênese das diferentes concepções e visões sobre a natureza do trabalho na contemporaneidade.

Manfredi (2002) relata que a centralidade na natureza do trabalho como atividade, prática, social é identificada por três ideias-chave defendidas por Dereymez (1995). Na primeira ideia-força o termo Trabalho é um elemento que constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além de ser fonte de *in-come*, constitui também um instrumento de inserção social (*apud* Manfredi, 2002, p. 33).

Já na secunda ideia-chave, o Trabalho é base para a estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida, enfim, determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem os parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, de solidariedade ou, então, de competição, de lutas e conflitos sociais (DEREYMEZ, 1995, *apud* MANFREDI, *ibidem*, p. 33-34).

E por fim, considerando-se a sua articulação com as duas primeiras ideias anteriores, firma-se a terceira ideia-força. Nela o Trabalho também constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: a regulação, o controle, a distribuição e a locação de postos de trabalho, dos locais em que se efetuam o trabalho e o não-trabalho, assim como

fazem parte da construção de normas e instituições para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social. Neste sentido, para Dereymez, 1995, (*apud* Manfredi, *ibidem*, p. 34), o trabalho e o não-trabalho revelam-se também um dos principais componentes das esferas públicas, das diferentes instâncias do Estado e de seus gestores.

No que tange ao Trabalho, enquanto categoria de análise em pesquisa educacional, há de se considerar a definição que é concebida geralmente por pressupostos da filosofia Marxiana, que retrata o “trabalho como categoria central para entendimento da sociedade”.

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. (SAVIANE, 2007, p.154)

Complementando a percepção essencial do trabalho para a existência do homem, apontada na afirmação de Saviane (2007), a sua relação com a educação é estabelecida naquele contexto. Segundo Kuenzer, 1998, (*apud* TREIN & CIAVATTA, 2003, p.141), “a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não-escolares a partir do mundo do trabalho, tomando-se o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento”.

Observamos que o Trabalho, no cerne da crise do mundo do trabalho e a educação na atualidade, apresenta-se na pretensão de levantarmos o debate para além do sentido ontológico dessa categoria. Diferentemente do “deus-trabalho¹⁶”, conforme discorre Vasconcelos (sd) ao criticar enquanto construção histórica unilateral e moralista do trabalho, vislumbra-se aqui o destaque das características conceituais gerais, a fim de melhor compreendermos e a contextualizarmos o objeto do presente estudo.

¹⁶ Para Vasconcelos (sd) a análise bastante cuidadosa do “deus-trabalho”, é fundamentada na utilização da expressão de Paul Lafargue (1880), descrita no seu escrito *O Direito à preguiça*, publicado no jornal *l'égalité* /França com imensa repercussão na época. Tal expressão denota a histórica crueldade “com os homens e, principalmente, com as mulheres” diante do senhor trabalho que é gestado no sofrimento e sacrifício dos trabalhadores, mesmo que isso propicie a resistência incorporada, no limite da necessidade, por atos de rebeldia, no campo de sua condição de sagrado que na “história dos tempos heróicos da Filosofia clássica impõe grande fragilidade e desdém ao elemento trabalho, posto que é levando em consideração o intempestivo, a desmesura e os atos de criação que co-habitam no ser humano que passamos a analisar a possibilidade do deus-trabalho como categoria fundante ou central da realidade”, sendo que, ao contrário da exaltação positiva da dignificada do homem, o trabalho pelo trabalho é predatório, conforme afirmaria Lafargue no referido escrito sobre as oficinas modernas de manufatura alsaciana: “Não é um trabalho, uma tarefa, é uma tortura e infligem-na à criança de seis a oito anos[...] É esse longo suplício de todos os dias que mina sobretudo os operários nas fábricas de fiação de algodão”, observando-se ainda que para este autor “as oficinas modernas transformam-se em casas de correção”, referendando, tal condição, as análise de Foucault (1986), quase um século depois, diria algo parecido sobre o poder disciplinar, esse poder que atua profundamente nos corpos dos indivíduos para transformá-los em corpos dóceis”, ao observar os espaços disciplinares como a escola, o hospital ou “a fábrica fétida” e a relação do ideal (filantropo e moralista) moderno da “fantasmagórica dignidade do trabalho” (*Ibidem*, p.2-3).

Já no que se refere à ideia de Educação, enquanto processo e função social, abrange diversas discussões. Restringiremos neste estudo àquelas mais pertinentes à relação com o Trabalho que conforme justificado acima serão destacadas os seus aspectos mais gerais. Enquanto campo de pesquisa das ciências sociais, Dortier (2010) expressa que como disciplina autônoma: “Ciência da Educação” envolve simultaneamente a pedagogia, a filosofia da educação, os trabalhos sociológicos, psicológicos, demográficos, históricos, econômicos, culturais...

Assim como nas novas abordagens científicas – exemplificadas pelas didáticas disciplinares, pela avaliação, pelo currículo, pela gestão escolar... – as transformações dos sistemas educativos são atualmente objetos dinâmicos de investigação. Segundo Dortier (2010, p. 674), a pesquisa em educação no início do século XXI dedica-se, de maneira mais geral, ao “questionamento sobre os saberes, seus modos de constituição, de aquisição, seu lugar no processo de educação e formação suscita uma diversidade de trabalhos” em que levanta-se a centralidade do aluno, seja no sentido dado a sua escolaridade, seja pela sua relação com o saber¹⁷, sendo predominante, aproximadamente a partir dos anos de 1980, sobre o questionamento da reflexão pedagógica, que “impregnada pelas ideias de 1968, centra-se em Jean-Jacques Rousseau e nos pensadores da Escola Nova, na não diretividade de Carl Rogers e nas experiências em psicologia social” (ibidem), principalmente as Norte Americanas.

Para Bernard Charlot (2000, p. 54), “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”. Tão produção se processo inato do sujeito por meio da sua relação com o saber. Charlot chama de “Relações de saber” as relações sociais consideradas sobre o ponto de vista do aprender em que a educação (as ciências da educação) estão implicadas duplamente no aporte da referida teoria.

[...] Por um lado, elas têm (as ciências da educação – grifo meu) por vocação centrar-se diretamente na questão do “aprender”, em suas múltiplas dimensões, que as disciplinas mais especializadas têm a tendência de desarticular. A esse respeito, elas poderiam exercer seu papel de ponto de encontro interdisciplinar, onde se cruzam, se interrogam e, às vezes, se fecundam questões e resultados oriundos de

¹⁷ Bernard Charlot (2000, p.57) discorre sobre a teoria da “Relação com o Saber” em que, entre outras definições, “o sujeito cuja relação com o saber estudamos não é, portanto, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela Razão, a Liberdade ou o Desejo, nem um sujeito encerrado em uma inapreensível intimidade, nem um sucedâneo de sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção, mas, sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no que ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo”, assim, o sujeito define-se pelo conjunto de relações consigo, com os outros e com o mundo, significando dizer em que se considere o sujeito enquanto dinâmica humana inata e constante do desejo, do engajamento, de aprender passando de significação para a valoração. Assim, o sujeito é relação com o saber (p. 82)

diversas fontes. Por outro lado, as ciências da educação são um ponto no qual confrontam-se, em uma tensão constante, os conhecimentos, as questões axiológicas (que devemos fazer?) e a preocupação com as práticas (que podemos fazer e como?). (Ibdi, p.88)

Seja como for, a configuração e constituição da educação profissional, as correlações de forças nela imbuídas e como espaço e processo, de permanente transformação, representa um corpus universal, plural e de diversidade e, portanto, de natureza complexa e eminentemente inclusiva, mais que apenas uma perspectiva de integração, aqui entendida como uma ação desarticulada ou restrita de inserção de pessoas e/ou objetos no ambiente educacional, com vistas a homogeneidade e não há interação entre eles no contexto da pluralidade sociocultural e educacional.

2.3.2 Educação Profissional e integração com o Ensino Médio: Identidade, Diversidade e Inclusão na Rede Federal

Na história da educação brasileira, o Ensino Médio – EM é marcado tradicionalmente pela falta de uma identidade bem definida, porém desde suas primeiras tentativas de institucionalização apresenta uma relação com as atividades laborais da sociedade. Os estudos sobre “identidade” neste trabalho será de grande importância para o entendimento desta pesquisa enquanto percepção de identidades como mediações em contexto cultura. Segundo Hall (2003), o termo “identidade cultural” é assim compreendido como a "interação" entre o eu e a sociedade que por sua vez é formada e formada e modificada em um contínuo diálogo com as culturas dos mundos exteriores e as identidades que esses mundos dispõem de modo dinâmico e articulado.

Historicamente, o EM é percebido de modo linear, dualista e de identidade flutuante sendo que ora está vinculado à preparação de estudantes para os estudos posteriores estudos (formação generalista), ora está arrolado à preparação para mundo do trabalho (formação técnica). Nesse mesmo sentido, Kuenzer (2007) afirma que as escolas de Ensino Médio não possuem uma identidade própria por diversas razões. Entre elas está a sua origem, sempre atrelada ao Ensino Fundamental e das *determinações impostas do capital*¹⁸ que se

¹⁸ Entre as principais determinações do modo de produção capitalista pode-se destacar, segundo teóricos da educação profissional no Brasil como Kuenzer (2007), Frigotto (), Manfredi () e Savianni (2007): lógica das relações mercantis, competitividade, dualismo estrutural que expressam a forma de organização capitalista gerida pelo paradigma taylorista-fordista, ... Em suma, a educação é entendida como o principal capital humano, e assim produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho e apresenta uma vinculação direto ao desenvolvimento, quase que exclusivamente, econômico.

opõem a construção de sua própria identidade com vista a atender às demandas da sociedade (das pessoas com deficiência, dos jovens e adultos, dos indígenas, dos ribeirinhos, dos povos da floresta,), a partir de sua articulação com a comunidade, embora o discurso do Estado afirme o contrário.

Porém, como surge a necessidade de se estabelecer os princípios da Diversidade e da Inclusão no Ensino Médio? Quais as bases teórico-práticas que fundamentam tais princípios na articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, no atual sistema de ensino brasileiro? Qual a ideia pedagógica predominante para a construção de uma educação profissional para sociedade brasileira?

A possível resposta para tais questionamentos centra-se na perspectiva de que sociedade pós-moderna, é marcada pelos processos de globalização e pela heterogeneidade social. Na atualidade do contexto brasileiro, a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional implementada nas instituições de ensino profissional da rede federal e estadual, principalmente, como política pública mais ampla com o sancionando do Decreto Federal Nº 5.154/2004. Para Santos (2008), a forma integrada é uma condição de articulação entre conhecimentos propedêuticos e técnicos, contrariando a condição de integração, não apenas como adjetivo, que o termo indica significar e observa que a “forma de ensino integrado”, representa “a travessia” (...) é uma condição intermediária, em que há muito a se fazer para superar a separação educação geral /educação técnica (FRIGOTTO *apud* LORINHO, 2008, p. 22). Entretanto, de acordo como Cardozo (2008, p. 11):

Ainda não há elementos que possam permitir uma análise aprofundada sobre experiências aqui apresentadas – em 2008, referentes à proposta de Ensino Médio Integrado, instituída a partir de 2004 no sistema educacional brasileiro (GRIFO MEU) – mas chama-se a atenção para o fato de que é importante de que qualquer proposta de integração curricular entre essas duas modalidades de ensino deve atentar para alguns aspectos delineados em Ramos (2005): problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los, em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Fica, assim, indicado o momento histórico atual de construção/materialização do paradigma da inclusão no campo pedagógico e entre as áreas de conhecimento. No sentido de

síntese do diverso, tal proposta é suscitada pelo *princípio educativo do trabalho*¹⁹, no contexto de uma formação humana omnilateral da concepção epistemológica de totalidade social e das múltiplas mediações históricas da relação sujeito/objeto que norteiam a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no país.

De modo geral, a EPT é definida como “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996) que, mesmo de forma abrangente, indica uma perceptível tentativa de integração, em termos de política pública. O Art. 36-B e C da LDB 9394/1996, incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, estabelece que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - Articulada com o ensino médio que, por sua vez, será ofertada de forma Integrada e Concomitante²⁰;

II - Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Os índices da Educação Básica no Estado do Pará apontam um crescente processo pautado nos princípios da diversidade e da inclusão. Os indicadores baseados na relação alunos matriculados nos níveis e nas modalidades de ensino, assim como deles em relação aos estabelecimentos de ensino em todo o país refletem cada vez mais tais princípios.

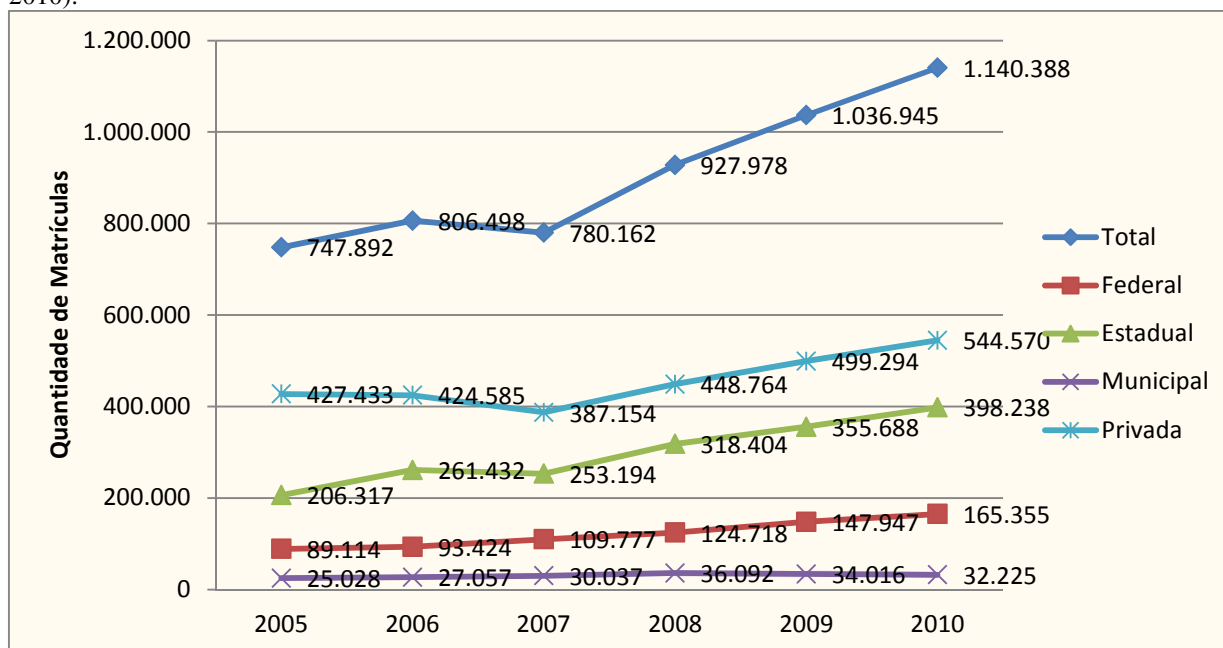
Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar 2010 (INEP, 2011), em particular a Educação Profissional, os dados apontam para a manutenção de expansão da modalidade. Ao mesmo tempo, refletem crescimento flutuante do número de matriculados entre esta modalidade e com demais e os níveis de ensino da Educação Básica. Em 2010, o número de matrículas ultrapassou 900 mil alunos, correspondendo um crescimento de 7,4% em relação ao ano anterior, sendo 1,14 milhão deste total eram foram alunos atendidos no EM Integrado. Representando aumento de 27% no número de matrículas, a EPT na oferta Subsequente teve naquele ano uma participação de 62% no total de matrículas desta modalidade e somando-se a

¹⁹ Frigotto (2005, p. 60) afirma que o “trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político, o que é diferente da ideia didática ou pedagógica baseada no aprender fazendo”.

²⁰ Na atual LDB, a Educação profissional técnica articulada com o ensino médio é chamada de forma: I - **Integrada**, sendo aquela ofertada “somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a **conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino**, efetuando-se matrícula única para cada aluno”; ou II - **Concomitante**, quando a articulação é “**oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando** (grifo meu), efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado”(BRASIL, 1996)

forma Concomitante e Integrada a participação foi de 61,8% do total de matrículas rede federal a educação profissional. Outro dado importantes observado neste documento foi, no período de 8 anos, o crescimento de 114% da oferta de matrícula de educação profissional.

Gráfico 2 – Número de matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa no Brasil (2005-2010).

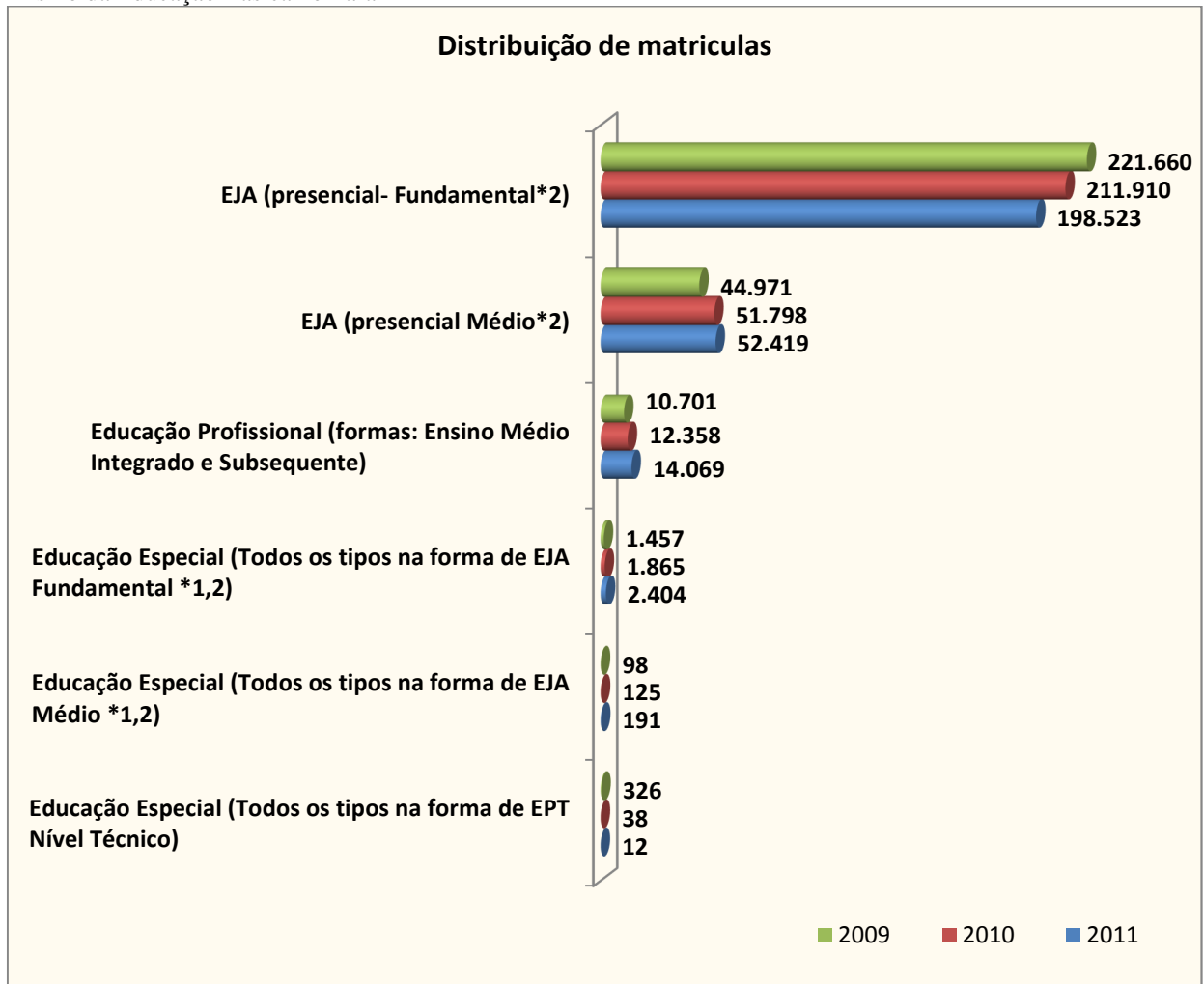


Fonte: Censo Escolar 2005 a 2010, INEP/MEC

Além disso, o destaque para o aumento da participação da rede pública que tem crescido anualmente e que em 2010 representava 52% das matrículas, o que é de grande expressividade considerando-se que há um vasto conjunto de estabelecimentos públicos e privados que atuam na EPT, a exemplo dos Institutos Federais, das Escolas Técnicas e agro técnicas, dos Centros de formação profissional, associações/escolas, etc.

O gráfico 1 ilustra o caráter de diversidade e da inclusão ao qual o atual contexto da EPT alude, considerando-se, em termos quantitativos, a sua participação diversas na maioria dos tipos e formas das respectivos níveis e modalidades de ensino.

Gráfico 3 – Distribuição de matrículas com alguma participação de alunos da EPT nos Níveis e Modalidades de Ensino da Educação Básica no Pará



Fonte: Dados do Censo da Educação Básica de 2009 a 2011, INEP/MEC (2011)

Notas:

*1 – Não estão incluídos na contagem, segundo o INEP, alunos da EJA Semi-presencial

*2 – Para o INEP, são considerados nesta totalidade os alunos da EJA integrados a Educação Profissional (Ensino Fundamental e Médio) que também não foram contabilizados na EPT em sua forma Integrado ao Ensino Médio, de acordo com a seguinte descrição:

- a) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- b) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- c) Educação especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- d) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.
- e) Educação profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

2.3.3 Educação Profissional Inclusiva: em foco, os Institutos Federais no contexto da relação das diferenças e da identidade .

A proposta de educação inclusiva na Educação Profissional é, assim como a proposta de educação para todos, recente. O termo a “Educação Profissional Inclusiva”²¹ surge – e ainda está – no contexto da perspectiva inclusiva, significando como isso um aspecto de possibilidades transitórias para a efetiva inclusão educacional.

Para MENDES e Aranha (respectivamente, 1999 e 2000, *apud* ANJOS, 2006), a inclusão, enquanto princípio e fundamento filosófico, ressalta o reconhecimento e aceitação da diversidade e que as diferenças são “normais/comuns” na vida em sociedade. Ela estabelece pontualmente já que as diferenças fazem parte da identidade humana, contudo, e ao mesmo tempo, tem provocado ou acentuado inúmeras desigualdades, distorções do conceito de diferença, associadas às diferenças diversas (origens pessoais, sociais, culturais, políticas...), principalmente em ambientes escolares.

Genérica e semanticamente falando, quando nos referimos a algo, ou à uma pessoa, como sendo diferente duas lembranças surgem de imediato, dependendo do contexto. Uma delas é de que o conceito de diferença é atribuído para denotar uma característica não muito agradável, não muito positiva, mas que esta sendo educadamente (re)mediada. A outra nos remete a uma característica, ou mesmo uma condição, positiva que atribui a um objeto ou pessoa extremo noção de exclusividade, em que a diferença assume um estatus social único.

Posso dizer, assim, que as questões sobre diferença e de identidade são indissociáveis, conforme afirmam Magalhães e Cardoso (2010) ao examinarem tal relação no contexto da chamada, crise das identidades na contemporaneidade. E corroboro com as autoras na definição de que “identidade, entendida como constructo histórico-cultural, é mediada por relações de poder, e não se refere a uma “entidade” imutável e arduamente construída, mas a algo fluido e metamórfico” (p. 45) e que tais conceitos estão imbricados na conjuntura dessa crise.

Do ponto de vista biológico-físico, tomarei como exemplo bastante genérico, as diferenças individuais, como o DNA, as digitais e outros elementos corporais, são únicas, embora façamos parte da mesma espécie. Somos seres humanos, todos parecidos, mas também diferentes mesmo nos casos em que as diferenças aparentemente não existam, como os gêmeos idênticos aos quais hoje, alguns cientistas já apontem diferenças, mesmo que não visíveis, entre estes seres “idênticos”, seja pela condição genética, seja por questões

²¹ Termo utilizado por Anjos (2006) no título de sua dissertação de mestrado.

socioculturais e educacionais oriundo de complexos processos do desenvolvimento humano, ressaltadas as discussões da área médica que não são foco deste estudo. Portanto, faço minha a afirmação, recorrentemente difundida nos meus de comunicação, de que “ser diferente é normal”.

No âmbito sócio-histórico-cultural, o diferente, ou as diferenças humanas de um modo geral, traz(em) a tona um estranhamento tal que – a bem da verdade, seja qual ela for – mascara o fato de temermos o que não conhecemos. Para Magalhães (Sem data, p. 8)

[...] Algumas destas diferenças não causam estranhamento ou temor nas pessoas, contudo, como afirma OMOTE (1994: 65) “as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas, bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas despertando, por vezes, temor e desconfiança”. Por isto é comum que não saibamos como lidar em situações sociais corriqueiras com pessoas que apresentem deficiências físicas ou mentais. Os receios e desconfianças estão impregnados em nosso imaginário e nascem no vácuo da ausência de informação sobre as diferenças e interação social com estas pessoas. Este artigo é um convite para repensar e redimensionar as nossas concepções sobre as diferenças que ganham um status social de deficiência

Magalhães (sem data), afirma que é senso comum a constatação “[...] de que nós seres humanos somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural” (p. 1). Ainda segundo esta autora, tal “constatação tem estado presente nas investigações nas áreas de psicologia, sociologia e pedagogia, notadamente neste início de século, quando a educação, como prática social, é chamada a considerar as diversidades no contexto da instituição escola” (idem). Além disso, “há diferenças de vários tipos, algumas mais visíveis e outras menos, percebidas em função das comparações feitas a partir de determinados padrões socialmente construídos” (MAGALHAES & CARDOSO, 2010, p.54). A deficiência é um tipo de diferença que se apresenta por meio de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais. Entretanto, o mais importante não é o atributo em si, mas a significação social a ele imputada. Nossa atenção se volta especialmente às diferenças consideradas desvantajosas e que apresentam significações negativas, levando o sujeito ao descrédito social.

Educação Profissional Inclusiva – já adotando a nomenclatura dada por Anjos (2006) – surge no contexto desta percepção sobre as diferenças e identidade como construções históricas. Junta e fundamentalmente como resultante da manifestação de uma sociedade para todos, pautada no respeito às diferenças, e pelo estabelecimento da inclusão social, este novo paradigma é discutida na relação da diferença e da identidade contemporânea, principalmente quando se traduz como política pública.

A temática ainda é pouco explorada, pois há pouca produção sobre o assunto, porém é campo fértil para pesquisa em educação. Vale frisar que, no âmbito deste estudo,

foram identificados, atreves de consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES, apenas 3 trabalhos de mestrado que abordaram especificamente esta temática, sendo que duas delas: Anjos (2006)²² e Mota (2008)²³ estavam acessíveis a consulta e que, também, tornaram-se referencia da presente pesquisa.

E como não deveria deixar de ser, os debates sobre a inclusão na educação profissional inserem-se no contexto, cada vez mais propagado, da articulação de forma transdisciplinar entre os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Dessa forma e atendendo o principal objetivo da educação nacional de formação cidadão e para o trabalho (Art. Da LDBEN 9394/96), não é estranha de modo algum a recente afirmação, presente no texto para discussão: “Diretrizes para a Educação Profissional técnica de nível médio em debate²⁴” (p.80), de que

Na perspectiva da inclusão educacional e social, a educação especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola, conforme disposto na Resolução CNE/CEB no 4/09, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB no 4/10, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (GT Diretrizes para a Educação Profissional técnica de nível médio em debate, p.80)

Vem, assim, corroborar com a preocupação já existente, e de forma mais pontual a partir de 2000 com a criação do programa TEC NEP, sobre/com a educação profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O TEC NEP, que até pouco tempo era um programa, mas agora e desde

²² Com o título de “Avaliação do Programa TEC NEP: uma proposta de Educação Profissional Inclusiva”, a autora situa o estudo no contexto das políticas públicas em Educação Especial no campo da Educação Profissional.

²³ Discutindo a temática, chamada pela autora, de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante da Escola Agrotécnica Federal de Catu-BA, o estudo teve como título: “A Educação Especial no Ensino Profissionalizante das Escolas Agrotécnicas Federais: possibilidades de inclusão”.

²⁴ O texto, “Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate” (grifo meu), sem data e disponível na seção “Programas e Ações” do site oficial da SETEC/MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800, foi elaborado pela GT, criado pela SETEC, e que apresenta, segundo expressa o referido documento, a seguinte composição em que “foram convidadas quatro Secretarias do MEC: (grifo meu) *Secretaria de Educação Básica (SEB)*, *Secretaria de Educação Especial (SEESP)*, *Secretaria de Educação a Distancia (SEED)*, *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)*; o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretarios de Educacao (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educacao profissional e tecnológica” (p. 2).

aproximadamente 2010 tornou-se uma ação da SETEC em parceria com a SEESP, foi a primeira iniciativa sistematizada do setor público sobre a questão da inserção da PcD na educação profissional. Segundo o site oficial da SETEC/MEC.

Em seu Documento Base (2009, p. 20) é afirmado que uma grande relevância para a compreensão da *Educação Especial como parte integrante do sistema de ensino* (grifo meu) são os desdobramentos dos documentos internacionais em defesa dos direitos da PcD que influenciaram indubitavelmente as políticas de públicas de educação inclusiva, como a do TECNEP. O Primeiro deles refere-se à Resolução n.º 49/96 da ONU que trata das “Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” ao se inscrever, nela, as diretrizes relativas à inserção produtiva da pessoa com deficiência, à importância das parcerias e à necessidade de formar formadores. Sendo mais contundentes a discussão, aqui levantada, os seguintes artigos:

[...] **Artigo 7.º - Emprego** (grifo meu)

Os Estados devem reconhecer o princípio de que as pessoas com deficiência devem ter a faculdade de exercer seus direitos humanos, especialmente em matéria de emprego. Tanto nas zonas rurais como nas urbanas deve haver igualdade de oportunidades para obterem emprego produtivo e remunerado no mercado de trabalho.

2. Os Estados devem apoiar ativamente a integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esse apoio ativo poderia ser obtido mediante diversas medidas como, por exemplo, capacitação profissional (...). Os estados devem estimular também os empregadores a fazer ajustes razoáveis para abrir espaços para pessoas com deficiência.

9. Os Estados, organizações de trabalhadores e empregadores devem cooperar com organizações de pessoas com deficiência em todas as medidas, com vista a criar oportunidades de formação e emprego, principalmente, horário flexível, jornada parcial, possibilidade de partilhar um posto, emprego por conta própria e assistência ao trabalho para pessoas portadoras de deficiência.

Artigo 19 - Capacitação de Pessoal (grifo meu)

3. A formação de profissionais no campo da deficiência, assim como a prestação de informações sobre deficiência nos programas de capacitação geral deve refletir devidamente o princípio da plena participação e igualdade (PROGRAMA TECNEP: DOCUMENTO BÁSICO, 2009, P. 19-20).

O segundo, mas não menos importante refere-se à Declaração De Salamanca E Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Estes foram firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Nela, seu Artigo 53, aponta para “Preparação para a Vida Adulta” (Grifo meu) com a seguinte redação:

[...]53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais

maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de orientadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (Declaração de Salamanca, 1994).

Em sua origem, o TECNEP foi criado, Segundo Anjos (2006), como resultado de diversas reuniões conjuntas de trabalho da SETEC e da SEESP com as escolas técnicas – então CEFETs – da RFEPT, com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com as entidades representativas dos direitos das PcD em todo o país. À época do presente estudo, a SETEC divulga em seu site oficial que o TEC NEP tem como objetivo

[...] à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (SETEC, 2012, disponível no site oficial, acessado em 02 de fevereiro de 2012).

Mota (2008) relata que a Educação Inclusiva é a fundamentação teórica do Programa TECNEP uma vez que vez pauta as suas ações na inclusão de todos os alunos, com deficiência ou não, no ensino regular das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica – RFEPT.

Dessa forma, a inclusão defendida no Programa apresenta princípios necessários a sua efetivação, tais como: respeito, compreensão, apoio, autonomia e aceitação, pois o significado do TECNEP vai além da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais, visto que leva a escola a pensar estrategicamente para oferecer as condições de permanência e terminalidade do curso, conforme a especificidade de cada discente (MOTA, 2008, p. 36).

Esta autora infere, ainda, que O TECNEP apresenta organização executiva constituída por um Grupo Gestor Central e por gestores regionais. , formado por técnicos da SETEC e SEESP – ainda em vigor nos dias atuais, embora tenha havia mudanças no governo e na própria SETEC com o início do mandato (1ª) da Presidenta Dilma Russel, em 2012 (grifo meu). Além disso, expõem que “diante da necessidade de descentralizar a gestão do processo, definiram-se 05 polos, constituídos por gestores regionais a fim de aproximar das escolas, contatos e informações” (MOTA, 2008, p. 52).

Anjos (2006), por sua vez, destaca que o, então programa, tem como estrutura uma gestão multisetorial contemplando gestores da alta gestão Central (vinculada a SETEC e à SEESP), Regional, Estadual e local/institucional. Esta última responde a gestão *in lócus*

realizada nos NAPNEs. Esta mesma autora (p. 40) aponta ainda que o TECNEP define as atribuições das funções como sendo:

I-Gestor(a) Central: deve assumir a função geral (âmbito nacional) que coordena *todo processo, organiza e desenvolve todas as atividades de implementação do programa em todo o Brasil;*

II – Gestor(a) Regional: atua com as mesmas atribuições do gestor central, porém em âmbito de sua região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul);

III - Gestor(a) Estadual: tem como principal função a implementação das “ações do programa em seu respectivo Estado e ao mesmo tempo em que faz contato com as instituições/organizações que militam no atendimento à pessoa com necessidades especiais”; e

IV – Coordenador(a) do NAPNE: tem a função de articular instituição as várias atividades relativas ao atendimento (inclusão) do público alvo a qual o TEC NEP se destina diversos setores de sua instituição, sendo que, como dito anteriormente, o “Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais”.

A criação de núcleos de apoio nas diversas instituições de ensino da rede federal é uma das ações propostas pelo Programa TEC NEP, como forma de sistematizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas IFET's. O Núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do programa TEC NEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros.

De acordo com os Anais do Seminário Nacional do Programa TEC NEP, realizado em Brasília/DF, no período de 13 a 16 de dezembro de 2005, o Programa contabilizava, em 2005, a criação de 80 NAPNEs. O documento expressa também que foi consolidado no mesmo ano o *Grupo Gestor (Central, 05 Regionais e 12 Estaduais), capacitou 250 docentes e técnicos-administrativos na Rede Federal de Educação Tecnológica, fomenta o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área e o desenvolvimento de tecnologias assistivas* (SETEC, 2005, p. 3).

Atualmente, como dito previamente, segundo a SETEC em seu site oficial, o TEC NEP é definido como sendo

[...] uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (Site da SETEC, 2012).

Dentre as principais atuações, segundo divulgado pela SETEC (2012), estão:

a) O NAPNE que apresenta como principal objetivo a preparação da instituição para receber as PNE, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. A lista com os contatos gerais dos núcleos por IF está disponível no site da MEC: Relação dos NAPNE. Observo que até o presente texto não houve lista atualizada com a indicação do núcleo existente no IFPA, muito embora haja representação designada pela instituição.

b) EQUOTERAPIA: Ação visa promover de forma articulada a utilização de um método terapêutico e educacional, através de atividades com PcD, em geral crianças, e cavalos dentro de uma abordagem interdisciplinar, buscando desenvolvimento biopsicossocial das pessoas. Os Centros de Equoterapia já implantados foram:

- IF Brasília – Campus Planaltina
- IF Goiano – Campus Ceres
- IF Sudeste de Minas – Campus Barbacena
- IF Catarinense – Campus Concórdia

c) BPC Trabalho: Trata-se do “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, sem efeito vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de um salário mínimo ao idoso de 65 anos ou mais e a pessoa com deficiência de qualquer idade. Um dos requisitos para a percepção do benefício é a comprovação de que a pessoa não pode garantir o seu próprio sustento. O BPC Trabalho é uma ação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS) em parceria com a SETEC.

d) Viver Sem Limite: Esta é a mais recente ação do governo federal referente a inclusão de PcD de forma articulada entre Escola, Sociedade e formação Profissional, alusivo ao TECNEP. Ela diz respeito a Inclusão de 150 mil pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista em cursos PRONATEC de Formação Inicial e Continuada e Cursos Técnicos Concomitantes executados pelo Sistema S, Rede Federal e Redes Estaduais, de forma conjunta com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Ministério de Desenvolvimento Social, Ministério do Trabalho e Emprego.

Assim, visualizadas as noções básicas sobre o atendimento da PcD no IFs, observo que o TECNEP, no tocante a discussão e busca de soluções para as questões da educação inclusiva no ambiente educacional dos Institutos IFs tem o mérito do pioneirismo enquanto política pública. Política essa, principalmente pelo atendimento da PcD nas unidades (Campi) da RFEPT, haja visto que o TECNEP, em suas orientações atuais, estão preocupados também com a população estudantil que apresenta necessidade especiais especiais originarias de condições atípicas ou e sociais .

Tem-se assim um amplo destaque a inserção da instituição nas discussões, práticas, reflexões e alternativas em torno da Educação Profissional pública no Brasil, seja nas esferas e redes: federal e estadual da Região Amazônica, em particular aquelas públicas, que ensejam inúmeras preocupações de diversas áreas do conhecimento, seja no âmbito da produção científica, seja nos demais campos dos saberes e da cultura de várias sociedades principalmente no que diz respeito ao princípios e fundamentos de uma escola plural e como espaço das diversidades.

3 A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CAMPUS BELÉM/IFPA

Esta seção tem como objetivo principal descrever as experiências de inserção da pessoa com DV em cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFPA. Para tal, foi realizado levantamento geral desta forma de ensino (integrado), propondo-se, assim, fazer algumas reflexões acerca sobre o percurso metodológico, assim como sobre explicitar a rede de caracterização empregada para subsidiar a análise do fenômeno da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional no IFPA.

Mais do que apontar os dados pertinentes a temática principal deste estudo, os levantamentos aqui presentes são analisados de modo (co)relacionado entre a política, os processos e práticas institucionais no período de formação profissional de um aluno com DV. Assim, este movimento analítico visa proporcionar maior compreensão dos fatos e percepções ocorridos durante a história da vida escolar de uma pessoa com deficiência visual na história centenária da instituição.

3.1 Algumas reflexões: caracterização geral da pesquisa.

No campo das ciências sociais, a utilização de ferramentas metodológicas flexíveis denotam os potenciais analíticos inerentes à produção do conhecimento neste campo. Em nota, Severino (2007) afirma que a pesquisa, como processo de construção do conhecimento, assume uma dimensão tríplice e sistêmica: epistemológica, que se refere ao conhecimento propriamente dito sobre a construção do saber²⁵, que por sua vez pode ser definido como sendo a racionalidade científica da prática de significância do elo sujeito-objeto em ciências sociais); pedagógica, quando se estabelece a relação do conhecimento com aprendizagem, significando ser a mediação necessária e eficaz para o processo ensino-aprendizagem; e social estabelecida pela perspectiva de que o conhecimento é legitimado em razão de sua mediação intencional (de melhoria) da existência histórico-social do homem e suas práticas.

Habitualmente, tal processo de construção do conhecimento nessa sistemática é uma mediação para a formação profissional, que até pouco tempo era típico do ensino universitário, denotando mais que repasse de informações em “pacotes”. No que concerne da relação trabalho e Educação, a produção do conhecimento institucionaliza-se como elemento

²⁵ Charlot Bernard “A construção do saber”(1999)

que abrange todos os níveis e modalidades de ensino em que atuam, especialmente, as instituições da Rede Federal Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Atribuindo-se, assim, uma especificidade impar que por si só lhe confere um campo de investigação a ser desenvolvido.

3.2 Método e procedimentos da pesquisa

O método, como caminho do conhecimento científico numa prática concreta é aqui orientado pelo raciocínio, predominantemente, dedutivo. Através dele, o presente estudo busca *ampliar conhecimentos já disponíveis a outros fatos para verificar, especialmente se estão de acordo*, mas também, em momentos de raciocínio indutivo, *permite construir novos conhecimentos, chegando por dedução, à ampliação desses conhecimentos [...] sendo que esses dois tipos de raciocínio encontram-se no centro de um procedimento metodológico de construção do saber* (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 22).

Além disso, de acordo Laville & Dionne (1999, p. 33), é pertinente afirmar que dada a complexidade dos fatos humanos e sociais está centrada na inter-relação de fatores em que os fatos humanos interagem com graus de complexidade diferenciados. Neste contexto, estes mesmos autores, afirmam que, nas Ciências Humanas, os fatos humanos (relação sujeito e objeto), diferentemente das Ciências Naturais, sofrem influência do observador, o pesquisador. Este, por sua vez, é um ator que, similar aos próprios objetos de estudo, pensam, agem e reagem exercendo de modos e situações diversas sua influência.

Neste contexto, a História e Memória enquanto método de pesquisa, surge no campo em que, primeiro há uma aproximação com as Ciências Sociais, as Ciências Políticas, a Antropologia e a Economia, por exemplo, e *não de trata mais de simplesmente contar o passado, mas de procurar nele a compreensão do presente* (Ibid, p. 67). E, considerando que, segundo Thompson (1992, p. 20 e 21), *toda a história depende, basicamente, de sua finalidade social[...]em que por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas[...]*, a fonte oral implica em desvelar a subjetividade inerente a percepção humana a qual deriva toda fonte histórica que, no presente contexto, tem com principais estratégias a o Estudo de Caso e a História de Vida. Concordo, assim, com a afirmação de Barreira (*in* Vasconcelos, 1998, p. 11) ao citar Walter Benjamin de que *pensar o passado como estando permanentemente re-significado pelas novas indagações postas no presente* e em que

A dimensão lacunar da memória é explicitada nos silêncios, nas revoltas ou ressentimentos que a história não mais apaga, convocando de vez em quando o rosário das lembranças...

“Referenciando uma” memória subterrânea em sua expressão plural (grifo meu) [...] pensar a memória como fonte constitutiva e perene da história (citando Benjamin - grifo meu) ... o passado não constitui uma reserva de conhecimento caracterizado por uma única versão, sendo constituído na disputa e diversidade de interpretação... A memória, neste sentido, não é uma substância coletiva unitária.

Desse modo, de acordo ainda com estes autores (*in nota*, p. 68), posso afirmar que, em se tratando de história, na contemporaneidade a história não é definitiva²⁶, a história nesta geração considera o conhecimento do passado como aqueles construídos pela história de muitos, sendo constantemente (re)processado por diversas, e não por algumas privilegiadas, mentes humanas.

Assim, este estudo centra-se numa abordagem exploratória e que apresenta estratégias de investigação fundamentadas numa metodologia da história oral e do estudo de caso. Para Laville & Dionne (1999, p. 155-161), conforme dito na introdução deste texto, há uma distinção entre estas estratégias de pesquisas, muito embora possam ser combinadas. A demonização “estudo de caso” é autoexplicativa em que *tal investigação permitirá inicialmente fornecer informações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto... que visa sobretudo à profundidade ... ligada ao um caso em particular que não exclui toda a forma de generalização.*

A escolha de tais metodologias justifica-se pela consciência da possibilidade em pesquisa social de dar voz aos não letrados, aos excluídos, aos invisíveis... Concordando, assim, com Caiado (2006) a retratar que os depoimentos orais davam *luz para olhar entranhas, estabelecer relações, trazer novas indagações [...]* sendo assim, [...] fontes primárias utilizadas em pesquisas que buscam o resgate da memória coletiva (p.42), em que tal opção metodológica assume uma conotação política em uma relação de poder, conforme afirma Fonseca (2000, apud CAIADO, idem)

[...] embutido na História oficial há um silêncio do pobre, do negro, da mulher e principalmente dos excluídos da escola, ou seja as "**histórias**" da História (grifo meu) sempre foram consideradas apenas a partir dos interesses daqueles que dispõem do poder, privilegiado o estudo dos grandes homens, fatos, datas principais feitos e episódios ocorridos que não explicam o processo histórico concreto [...] a História Oral possibilita desvelar a retaguarda dessas referidas seleções e relato dos fatos oficialmente eleitos, fazendo emergir o subjacente, o subjetivo, o oculto, o obscuro que também "fizeram" a história, portanto, são legítimos e por isso merecem vir à tona, dando maior concretude à História.

²⁶ Laville & Dionne (1999, p. 68), *in nota*, descrevem o termo "história definitiva", citado por Edward H. Carr, como a que não pode ser existente para historiadores da nova geração uma vez que *podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra* (história – grifo meu), *agora que todas informações estão ao nosso alcance e que cada problema tem possibilidade de solução.* Assim a história não é definitiva, ela tem uma perspectiva a diferença e da multiplicidade.

Da mesma forma, a memória individual, que também é coletiva, se configura neste contexto. Segundo Dortier (2010), os primeiros estudos acerca da memória datam o final do século XIX com destaque para as descobertas de Herman Ebbinghaus (Aprendizado "distribuído" e detrimento do Aprendizado "massivo") que inaugurou um novo campo de pesquisa e que este se tornaria uma dos assuntos mais recorrentes da psicologia.

Ainda de acordo com este autor, a memória apresenta múltiplas facetas, sendo revelado que não existe uma única, e sim, várias memórias (p. 393). Do ponto de vista mais orgânico-funcional, algumas dessa facetas foram estudadas, já no século XX, por Willian James (memória de longo prazo, MLP, e memória de curto prazo, MCP), Daniel L. Schacter (memória implícita e memória explícita) e Endel Tulving (memória semântica e memória episódica) entre outros estudos que destacaram outros aspectos da memória como: *as três fases de memorização (atenção, gravação e recordação), as memórias excepcionais, as localizações cerebrais envolvidas, as funções do esquecimento, as relações entre memória e motivação e ainda o mecanismo de falsas-lembranças* (Idem). Bergson (2010) para explicar sua compreensão sobre a memória utiliza-se do funcionamento cerebral e seu movimento e da imagem o que Deleuze (1992) completa dizendo que ele, *Bergson, sem ainda conhecer o cinema, destaca o conceito fundamental de imagem-movimento, com suas três formas principais- imagem-percepção, imagem-ação, imagem-afecção* (p.63)

No âmbito um pouco mais sociológico, memória e sociedade não são limitadas a questão da uma psicologia individual (funcionamento cerebral). Halbwachs²⁷ (2006), ao estudar os quadros sociais da memória, defende que a memória é um fenômeno social, sendo que *a memória de cada individuo é construída socialmente, pois se insere em "quadros sociais"* (DORTIER, 2010, p. 266). Para ele, há uma indissociável distinção entre memória individual e a "memória coletiva" – expressão de sua autoria – em razão da posição, relação, indivíduo e sociedade, uma vez que a memória familiar, ou de outra organização, grupo, social, é de certa forma determinada por meio de regras e costumes que precedem a existência do próprio indivíduo. Assim, *a memória individual não seria simples recordação do passado, mas sempre uma construção, em função de interesses presentes determinados por nossos pertencimentos a um grupo* (Ibidem, p. 267).

²⁷ Segundo Dortier (2010, p. 266-267), Maurice Halbwachs, filósofo contemporâneo de Émile Durkheim, Henri Bergson, dos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, e do psicólogo Charles Brondel, estudou na Escola Normal Superior (ENS), em 1898, graduado com honra em filosofia em, 1901, trabalhou nos "*Inéditos*" (*grifo meu*) de Leibniz, Hannover em 1904, estudou direito, publicando a tese "a população e o traçado das ruas em Paris há cem anos" e expressando seu engajamento no socialismo [...] (HALBAWCHS, 2006, Prefácio). Seus 68 anos de vida foram expressas em sua vasta bibliografia (publicadas e manuscritas).

A relação entre a memória individual e memória coletiva, neste sentido, pode ser compreendida, conforme indaga Halbwachs (2006), como sendo a de nossas impressões *baseadas não apenas as nossas lembranças, mas também nas de outras, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mais por muitas* (p. 29). Por assim dizer, a memória de grupo é uma questão política, o que Ricoeur (2000) denomina de identidade narrativa dos indivíduos e dos grupos humanos (*apud* DORTIER, p. 395).

Além disso, a memória assume neste contexto um lugar também multifacetário. Considerando a relação sujeito-objeto deste estudo, aproximo-me do pensamento de Polak (1989), citato por Vasconcelos (1998), sobre o termo *memória subterrânea desenvolvido a partir da rede familiar que, de forma clandestina, preserva suas lembranças no silêncio e/ou no esquecimento* (p. 42), muito embora aqui se tenha uma relação também com o lugar – no caso, uma instituição educacional - que é subterrânea, mas não necessariamente clandestina, e sim "invisível", ignorada (grupos sociais em geral tradicionalmente excluídos). Este é o ponto referencial da memória na história da educação profissional e a inserção da PcD na presente pesquisa, dado o caráter social da memória coletiva, *enquanto processo pelo qual a reconstrução da imagem de um acontecimento pode ser obtida pela lembrança e reforçada coletivamente pelos que nos acompanham* (VASCONCELOS, *idem*, *in nota*).

Por outro lado, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimentos da pesquisa inserem-se no campo das ciências sociais, como os que se aproximam de tais procedimentos e a demarcação do objeto da história da educação aqui demandada – mesmo que fazendo referencia a uma de suas partes. Lembrando a fala de Vasconcelos *et al* (2010) sobre o entendimento de que

[...] a história é esse grande jogo de forças que pode ou não acelerar o difuso conhecimento e os relatos de nosso tempo. São essas marcar civilizatórias que são capazes de revolver nossa tradição e nosso passado – e por que não o nosso presente (grifo meu). São caminhos e pegadas que saltam de temporalidades remotas para abrir os arquivos e dar sentido aos documentos do passado, dando foz a lembranças e relatos nem sempre prontos a atender as nossas demarcações conceituais e nossos segredos, invadidos de forma tão conturbada pelas necessidades de uma temporalidade hodierna. (*Idem*, p. 9).

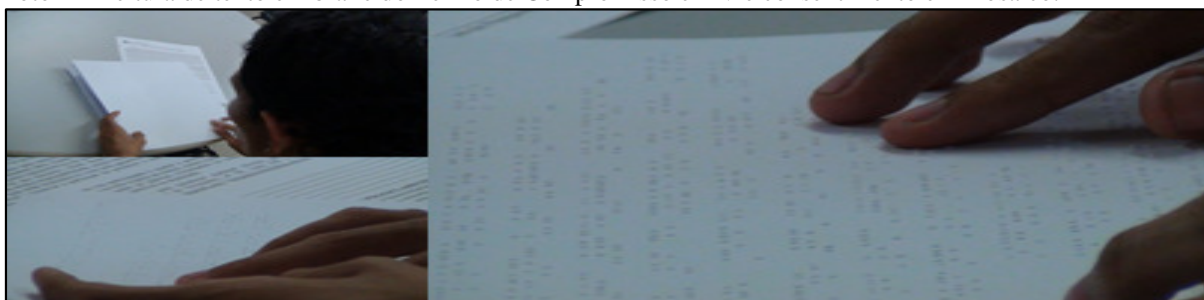
Para tanto, os procedimentos metodológicos deste tipo de estudo são compostos por uma ou mais técnicas partidárias de investigação para dar conta da complexidade do objeto da pesquisa. Diante disso, *a memória, como técnica de investigação científica ... seja para preencher as lacunas deixadas pela história escrita, ou para encontrar uma canal que possibilite o dialogo com o universos simbólico da história recente dos subterrâneos...*

(VASCONCELOS, *ibidem.*, P. 102), foi utilizada nesta pesquisa. A escolha da técnica mnemônica é justificada pela necessidade da própria pesquisa (pertencente ao campo da ciências Sociais) de ter acesso, segundo afirma Vasconcelos (*Ibid.* p. 102-103), a uma história escondida e aos conflitos simbólicos gerados entre os documentos e registros oficializados na história e as manifestações do ponto de vista não oficial, mas que foram, e são, vividos por aqueles que estão no subterrâneo, seja na clandestinidade, seja na invisibilidade social dos dias atuais.

A pesquisa foi desenvolvida, neste sentido, com uso, principalmente, de entrevistas abertas, sendo aplicado um roteiro semiestruturado. De acordo com Oliveira *et al.* (2010, p. 38), a entrevista também é uma técnica de investigação que possibilita predominantemente a obtenção de dados subjetivos, embora possa, ainda, proporcionar o alcance de dados objetivos. A entrevista, compartilhando com a ideia desta autora, *compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores emoções, e se constitui um importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação* (Idem, p.38).

Ressalto que, antes da realização efetiva das entrevistas, o primeiro contato com os sujeitos foi conduzido por uma abordagem inicial na qual os envolvidos eram convidados a participar do estudo, após a predição sucinta sobre o estudo, seus objetivos e propostas. Em seguida, caso houvesse aceitação, os convidados recebiam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, modelo em anexo, para leitura e assinatura da autorização do uso de imagem. Em particular, o aluno com DV teve um tratamento diferenciada neste momento já que o referido termo foi disponibilizado em braile - para que o mesmo realizasse a sua própria leitura – e impresso para a coleta de sua assinatura em escrita cursiva, o que foi interessante observar tal diferencial para atender as perspectivas do entrevistado e os fundamentos conceituais e objetivos almejados pelos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Foto 1 – Leitura de texto em braile do Termo de Compromisso e Livre consentimento em mosaico.



Fonte: Imagens capturadas na pesquisa de campo.

Em suma, o presente estudo de caso utilizou-se de um tipo de entrevista caracterizado pela história oral e pela técnica da memória realizadas com os sujeitos envolvidos nele (aluno com DV, Gestores, professores e técnicos do CBEL). Os registros, as produções das fontes, estão concentrados na gravação de voz e vídeo realizados nos momentos de entrevista e de observação do cotidiano do principal sujeito da pesquisa (aluno com DV), além da coleta de outros dados, em bases de dados e outros documentos do próprio IFPA e de intuições externas como o INEP/MEC.

3.3 Fontes e Sujeitos da pesquisa

O estudo constitui-se por fontes primárias predominantemente, já que se tratar de um estudo de caso, baseado na história de vida, e por fontes secundárias estatísticas e documentais que integram a base de dados oficiais, tanto internas quanto externas ao IFPA e ao Campus Belém.

A produção das fontes orais buscou respeitar a livre expressão dos sujeitos, sendo incentivado relato de acontecimentos do cotidiano das atividades Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa compõem a fonte primária que dada sua condição, são caracterizadas primordialmente como fonte oral. Por outro lado, as fontes secundárias (documentos e bases de dados oficiais) buscam representação e a articulação necessárias à aproximação, a mais possível, da realidade aqui investigada para construção do conhecimento científico sobre ela (realidade).

Particularmente sobre as fontes de dados secundarias, ressalto dois aspectos primordiais, pois acabam por justificar as inconsistências, ou melhor dizendo, por retratar as diversas faces da realidade em questão. O primeiro trata da disponibilidade dos dados e das informações disponíveis

Contudo, é importantes frisar a importância do entendimento, mesmo que geral, sobre os sujeitos entrevistados e/ou observados neste estudo. A caracterização dos entrevistados foi elaborada na presente pesquisa considerando a diversidade de sujeitos envolvidos, que por sua vez, é inerente à própria temática do estudo. Do ponto de vista geral os sujeitos-fonte: aluno com DV, Professores e Gestores do IFPA em que os relatos foram codificados, a fim de preservar a identidade pessoal, mas revelando a situação e função junto a instituição:

Quadro 3 – Relação geral dos sujeitos entrevistados

Sujeito (Categoria)	Codificação	Quantidade		Tempo de atuação na Instituição
		Entrevistados	Catalogados e transcritos	
Aluno com DV e Familiar	JRe FJR	03	02	4 anos
Professores	PFS	06	02	30 anos
Gestores	GTR	04	02	4 a 15 anos
Apoio Técnico Especializado	TAE	01	01	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos entrevistados, de um modo amplo, são pessoas com idade entre 21 e 60 anos, sendo que a maioria atual apenas no IFPA. Na condição de servidores da instituição o tempo de atuação varia entre 04 e acima de 10 anos, sendo que apenas o TAE não é do quadro efetivo e na condição de JR e FJR o tempo de atuam é coincidente como o tempo de permanência do aluno para a formação profissional técnica integrada.

Os critérios para seleção dos entrevistados foram estabelecidos de acordo com: Envolvimento com o tema, pincipalmente com relação a participação direta, ou indireta, na história da inserção de alunos com deficiência, no período de 2009 a 2012; e Disponibilidade de acesso para entrevista.

Tomando como inspiração metodológica as recomendações descritas por diversos autores, como Oliveira *et al* (2010), Caiado (2006) e Laville e Dione(1999), as entrevistas foram realizadas na perspectiva de que ela *não deve buscar apenas informações, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana* (CAIADO, 2006, P. 47). Neste sentido, observo que dos treze entrevistados, cinco não foram registrados de modo igualitários as demais (gravação de voz e vídeo e, com conseqüente, transcrição), justamente pelo respeito a contração do discurso descrita por Caiado anteriormente, já que para o envolvimento dos relatos foi estabelecido a partir do estabelecimento de uma relação de confiança que começava por uma abordagem sutil, mas que buscou de imediato incentivar a fala dos entrevistados, tentando sempre não invadir, não confrontar ou não interrogar (BURDIEU, 1997, *apud*. CAIADO, *idem*).

O local da realização das entrevistas variaram entre os espaços do CBEL e, em poucas oportunidades na residência de pelos menos um professor e do aluno. O aluno com DV foi o que mais número de vez concedeu entrevista e os demais apenas uma vez.

Destacarei, a seguir, a caracterização básica das principais categorias identificadas nesta pesquisa.

3.3.1 Caracterização da categoria discente e familiar

A primeira, e principal, categoria tem destaque em função do tipo de abordagem teórico-metodológica aqui adotada. O estudo de caso, analisado pela história de vida, no contexto da história e memória da educação profissional na perspectiva inclusiva, trata do discente que, não só na escola quanto na sociedade como um todo, é pouco percebido principalmente se este apresentar uma condição atípica, como a DV, ou situação de vulnerabilidades social. Inclusive, a falta de percepção destes grupos pela sociedade é alvo de campanhas publicitárias promovidas por movimentos defensores dos direitos desses grupos e pelo governo federal: é o caso da campanha “homem invisível” veiculada na mídia televisiva sobre acessibilidade da PcD física, além de outros sobre outros tipos de condições atípicas e o comportamento da sociedade em geral.

O sujeito-fonte em questão apresenta peculiaridades socioculturais e educacionais que se tornaram ao longo do estudo critérios de identificação que justificam a própria estratégia de pesquisa. Nas entrevistas, devidamente registradas e transcritas, o sujeito fonte (principal) autorizou sua identificação plena nesta produção, optei por denominá-lo de “JR” em razão do mesmo ter preferencia de ser chamado desta forma. Na oportunidade, vale observar de antemão que sua imagem aqui é de dar voz as inquietações de Jr diante da inércia da instituição diante da forma de formação profissional que o mesmo vivenciou e vivencia e que está a quem das recomendações e discussões sobre Educação Inclusiva. Assim, destaco o relato que Jr em que o mesmo se autorretrata de maneira irônica, como representante de excepcionalidade no momento em que houve ocorrências da exposição exploratória de sua imagem por parte de alguns gestores da instituição em propagandas, que chegaram ao seu conhecimento através do relato de terceiros que viram sua imagem em alguns espaços do campus, mas que ele não teria sido avisado.

Por falar em critérios de escolha do sujeito, vale ressaltar que as razões mais contundentes para tal foram as que o referido discente: a) é vinculado a um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio no Campus Belém; b) apresenta frequência constante no curso; c) é “regularmente” atendido pelo Núcleo de AEE do campus Belém; e d) é o primeiro, reconhecido (identificado) pela instituição, a iniciar e concluir o curso.

Assim, a elaboração do perfil do “JR” visar destacar os seus aspectos socioculturais e acadêmicos. Quanto as característica social e cultural, observo que “JR” é jovem aluno do IFPA que tem origens nas camadas populares de Belém, residindo em imóvel familiar, localizado no bairro do Jurunas, um dos bairros do distrito administrativo do Guamá-

DAGUA, mais populosos e com inúmeros contrastes sociais da cidade. Filho de pai desconhecido e órfão de mãe aos 4 anos de idade foi – e ainda é, mas, hoje, não integralmente – cuidado (“criado”) por familiares principalmente por uma Tia materna e por uma irmã que o acompanha em quase todas as atividades sociais, culturais e educacionais, embora a fala de “JR” abaixo apresente tal fato por uma memória ressentida.

Nós somos cinco, mas assim, que moram juntos sou eu a Cátia e o meu irmão que ainda mora com a gente...

É complicado porque um dos meus complexos, também, é essa questão familiar. Eu não tinha noção de família, assim de pai, de mãe, irmão, eu não tinha, eu fui criado com a minha tia e com os meus primos como se fossem os meus irmãos, e mesmo assim não foi como mãe sabe? Lógico que ela me tratou bem, me criou, mas não era minha mãe. Eu nunca tive essa coisa, esse amor pela família, eu nunca tive esse apego excessivo, até gostaria.

A condição atípica que afeto o aluno é a cegueira total. Além disso, há no convívio familiar direto deste aluno pelo menos mais duas pessoas com deficiência: uma com deficiência múltipla (DM) e outra com deficiência intelectual (DI). Desde a primeira infância, “JR” apresentava perda da visão causada por *descolamento de retina*²⁸ (segundo JR), doença de que neste caso tem origem desconhecida, embora haja indícios de ter sido ocasionada por uma seqüela da prematuridade – já que o sujeito declarou ter permanecido sob cuidados médico-hospitalares ao nascer - e que, em muitos casos, pode provoca a longo prazo a perda total da visão.

De um modo geral, a família tem uma fundamental importância na inserção ou não de uma PcD nos demais ambientes da sociedade (Escola, Lazer, Saúde...). Em se tratando desde caso, observei de forma mais pontual que:

a) Desde os primeiros momentos da perda gradativa de visão do JR, que culminaram com sua condição atual, a família – mais particularmente duas pessoas (uma das irmãs e a tia que o "criou") – esteve(está) presente no cuidado e guarda dos interesses do aluno, mesmo com o alcance de sua maioridade civil.

b) há indícios de que a família apresentou fases de relacionamento sobre a DV de "JR". A primeira de "Negação" que ocorreu de forma branda já que houve uma – comum - tentativa de busca da cura. O que foi superada pela confirmação do diagnóstico da condição de cegueira total, dando lugar a segunda fase de "Aceitação" que mescla por sua vez

²⁸ De acordo com o site da Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SOB, 2012), a retina é “camada mais interna, das três que revestem o olho. É constituída de tecido nervoso, capaz de captar os estímulos luminosos a serem transformados em *imagens*”. Dessa forma o “deslocamento de retina é uma enfermidade do olho caracterizada pela separação das camadas foto-sensível (camada H na figura) e de suporte e nutrição da retina (camada F). Usualmente causada por trauma, ou por uma existência prévia de uma pequena ruptura em H por onde o fluido intra-ocular (parte A da figura) entra e força a separação das camadas F e H, ou pela sucção exercida pelo fluido A na parte foto-sensível da retina, o que é mais comum em pessoas idosas” (Wikipédia, 2012)

momentos de (super)proteção e incentivo a autonomia, sendo que este ultimo é geralmente impulsionado pelas próprias atitudes como a descrita por JR, ao recordar sobre a noticia de sua perda irreversível de visão em que confortou os familiares e começou a aprender a grafia Braile.

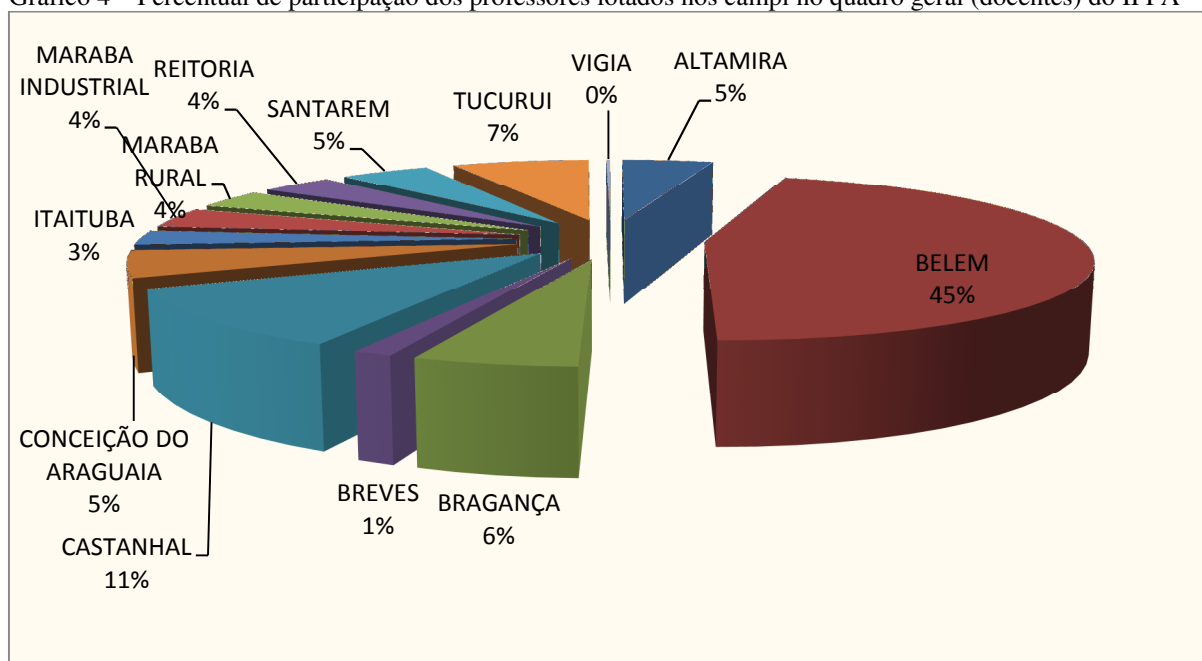
3.3.2 Perfil geral dos Gestores e do corpo Docente envolvidos no estudo

Considerando a tradição secular de formação profissional técnica e tecnológica desenvolvida pelo IFPA e em especial o campus Belém, no nível Técnico Integrado posso caracterizar o atual corpo docente como sendo composto de dois grandes grupos: Um formado por docentes que atuam quase que exclusivamente nas chamadas áreas técnicas propriamente ditas e outro composto por professores das licenciaturas e que atuam somente nas disciplinas das áreas de formação geral, ou propedêutica.

A diversidade do corpo docente é outro aspecto marcante da história recente do IFPA, principalmente do CBEL. No geral, o corpo docente do IFPA vem sendo ampliado significativamente.

Entre os anos de 2009 a 2012, houve um aumento de aproximadamente 32% do número de professores na Instituição, sendo que neste ultimo ano, devido à realização de concurso público, o percentual será ainda maior em relação aos últimos 3 anos. O corpo docente do CBEL tem uma expressiva participação na composição desta categoria no IFPA, com 45% do total de 5.071 professores de toda a instituição. (Ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Percentual de participação dos professores lotados nos campi no quadro geral (docentes) do IFPA



Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela DGP do IFPA

Mesmo considerando a predominância numérica do campo da formação geral, percebi em algumas atitudes dos docentes que há pouca – e incomoda para alguns, visto que o vantagem numérica não denota maioria de força política – integração entre as duas áreas, embora o curso de eventos tenha sido o único a buscar uma integração curricular entre as práticas das duas áreas, sendo evidenciada uma disputa de poder, conforme aponta Santos (2009) ao relatar as disputar, conflitos, entre tais áreas durante seu estudo

Complementando esse ponto nas entrevistas as falas mais significativas atestam os desencontros: Mondriam expôs que “foi repassado à carga horária que existia, não existia uma discussão anterior pra que se fizesse essa adequação de carga horária”; seu relato combina com o de Guinard, para quem “a melhor forma de montar uma grade seria com os coordenadores de cursos técnicos e do médio então [...] eu acho que ela não chegou a ser trabalhada como deveria porque isso não aconteceu”. Já Giorgio disse que: “a construção da matriz é uma construção das coordenações dos cursos técnicos juntamente com as disciplinas de formação geral”. O mais enfático neste aspecto foi Portinari, que comentou:

houve briga por causa de carga horária. Todo mundo da parte do curso médio querem hora, hora, hora e nós queremos hora também... eu não sei como é que é, eles dizem que é legislação, e nós precisamos de hora porque nós precisamos de tempo pra treinamento, nós temos aula prática, não é só passar disciplina.

E chegou-se a denominador mais ou menos razoável e nós ‘engolimos’. Por que não é diferenciado como era anteriormente? (grifo da autora)

Nessa última fala o professor confirma a existência de um debate, no entanto a questão não poderia gerar controvérsias entre o ensino médio e técnico, visto que vigorava o Parecer CNE/CEB nº. 16/1997 que determinava as cargas horárias dos cursos profissionais de acordo com áreas específicas e a Resolução CNE/CEB nº. 01/2005 confirmaria isso. Mesmo que, em última instância, Portinari não precisasse citar o aparato legal sobre esse assunto, voltou ao referencial dos cursos entre 1971 e 1996, como se a formação geral e “teórica” tivesse assumido mais horários que o legal e necessário em detrimento da parte técnica eminentemente prática. (Ibidem, p. 116)

Ao contrário disso, CIAVATTA et al (2005, *apud* Santos, 2008), indica como um dos pressupostos para a formação integrada com características de uma qualificação de humanizadora em que seja primordial a *adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, pois só o compromisso coletivo pode dar conta de uma integração que não seja apenas formal* (IDEM, p. 82), posto que o que observo é a prevalência, (in)consciente de um grupo de docentes – os da área técnica apresentando-se com uma tradicional atuação majoritária.

De outra forma, na estrutura organizacional e acadêmica do curso Técnico Integrado em Eventos, a maioria dos docentes em questão é vinculada a formação propedêutica, mas que todos da área de conhecimento (Técnica e Propedêutica) fazem parte das Ciências Humanas.

Observo neste contexto que, de acordo com a matriz curricular do curso, ao qual o aluno com DV está inserido, e com dos dados informados pelas Diretorias gerais de Registro e Indicadores Acadêmico (DRIA) e de Gestão de Pessoas (DGP), o quadro de caracterização dos professores envolvidos no curso pode ser resumido da seguinte forma, tendo como ilustração dos dados da tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição do corpo docente por área de atuação, vinculação funcional e titulação acadêmica.

Área/Vínculo/Titulação	2009/Série (1ª-I2241)	2010/Série (2ª- I2242)	2011/Série (3ª- I2243)	2012/Série (4ª- I2244)	Total Geral
1-PROPEDÊUTICA (1.1+1.2+1.3)	15	12	12	8	47
1.1-Efetivo (Soma de 1.1.1 a 1.1.5)	5	5	5	5	20
1.1.1-Graduação	-	1	1	-	2
1.1.2-Especialização	2	1	1	2	6
1.1.3-Mestrado	3	1	2	3	9
1.1.4-Doutorado	-	1	-	-	1
1.1.5-Indefinido**	-	1	1	-	2
1.2-Temporario (Soma de 1.2.1 a 1.2.4)	10	7	6	2	25
1.2.1-Graduação	7	1	1	-	9
1.2.2-Especialização	2	4	4	-	10
1.2.3-Mestrado	-	1	-	1	2
1.2.4-Indefinido*	1	1	1	1	4
1.3-Indefinido*	-	-	1	1	2
1.3.1-Indefinido**	-	-	1	1	2
2-TÉCNICA (2.1+2.2+2.3)	1	5	8	7	21
2.1-Efetivo (Soma de 2.1.1 a 2.1.2)	-	2	6	5	13
2.1.1-Especialização	-	2	5	4	11
2.1.2-Doutorado	-	-	1	1	2
2.2-Temporario (Soma de 2.2.1 a 1.2.2)	1	3	-	1	5
2.2.1-Mestrado	-	-	-	1	1
2.2.2-Indefinido**	1	3	-	-	4
2.3-Indefinido*	-	-	2	1	3
2.3.1-Indefinido**	-	-	2	1	3
Total Geral	16	17	20	15	68

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela DRIAC e pela DGP do IFPA.

Nota: O termo “Indefinido” é utilizado em situação em que não se pode identificar, respectivamente, o vínculo funcional (*) e a titulação acadêmica dos docentes (**), em razão de dificuldades de atualização e sistematização destes dados – assim como de outros – pelos setores competentes, ou ainda pelo real falta de docentes para atuarem em disciplinas ou áreas dos cursos de um modo específico e geral.

No tocante à titulação acadêmica dos professores posso afirmar, conforme dados da tabela acima, que há uma tendência, assim como no quantitativo geral, de aumento considerável da titulação dos professores. Embora não tenha sido possível identificar as subáreas de formação dos docentes, observo que o CBEL, principalmente pela maior oferta de

cursos técnicos integrados, apresenta um quantitativo significativo e diversificado de docentes.

O docentes de carreira – aqueles ocupantes de cargo efetivo – compõem um quadro que apresenta a maioria de docentes com pós-graduação, predominantemente, de mestrado (9 mestres), seguidos de especialização (6 especialistas), além de doutores e graduados (2 em cada um deles) atuando na formação propedêutica e a maioria de especialista (11) e apenas 2 doutores atuando na formação técnica. No cenário diferente os professores temporários são, numa ordem decrescente, especialista (10) e apenas graduados (9) só na formação propedêutica, além dos 8 docente com situação indefinida nos dois tipos de formação que tendência para esta configuração.

Os docentes entrevistados estão inseridos neste contexto, não poderiam deixar de está. A maioria é servidor efetivo de carreira pública, sendo todos graduados (Licenciados, ou Bacharéis, ou Engenheiros) com predomínio de mestres e poucos doutores. Nenhum deles teve qualquer tipo preparação específica para com alunos com alguma condição atípica ou outra necessidade educacional específica, mesmos aqueles que já trabalharam em algum momento com tais alunos.

[...] Não por que eu não sei fazer nada, em relação á esse ensino especial...

[...] E eu também não fui avisada – lembrança sobre o primeiro contado com o aluno com DV e sobre os procedimentos institucionais para isso (grifo meu)...

Foi o desconhecimento, foi um negocio interessante, porque nem a escola me preparou para receber aquele aluno, não tinha nem uma formação para receber esse aluno, nem eu fui comunicada, foi uma coisa assim! E ai eu fui buscando saídas por que não tem teoria para isso né? A teoria tem! Desculpa! A teoria tem, o que a gente não aprende na universidade e a prática de como lidar com situações assim, desculpe, teoria tem, o que não tem é pratica. Então ai nós fomos buscando saídas, levando trabalhos para ele que ele pudesse fazer, levando formas, e mesmo por que o “JR” – termo substituído na fala original, grifo meu) não nasceu cego, ele ficou cego, se eu não me engano, aos 14 anos. Então ele tem uma noção das coisas. E, eu também, nesse momento enquanto não vinha ninguém para ajudar, a gente direcionava para ele, a gente deu o rumo para ele fazer as atividades e ele conseguia. Já falando como era para ele fazer, a irmã dele ajudava muito e enquanto não vinha alguém para ajudar a gente conseguiu trabalhar a teoria da arte, explicar, ele explica muito bem, a irmã dele pesquisava junto com ele, lia, então ele se destacava muito bem nisso. (PFS-A)

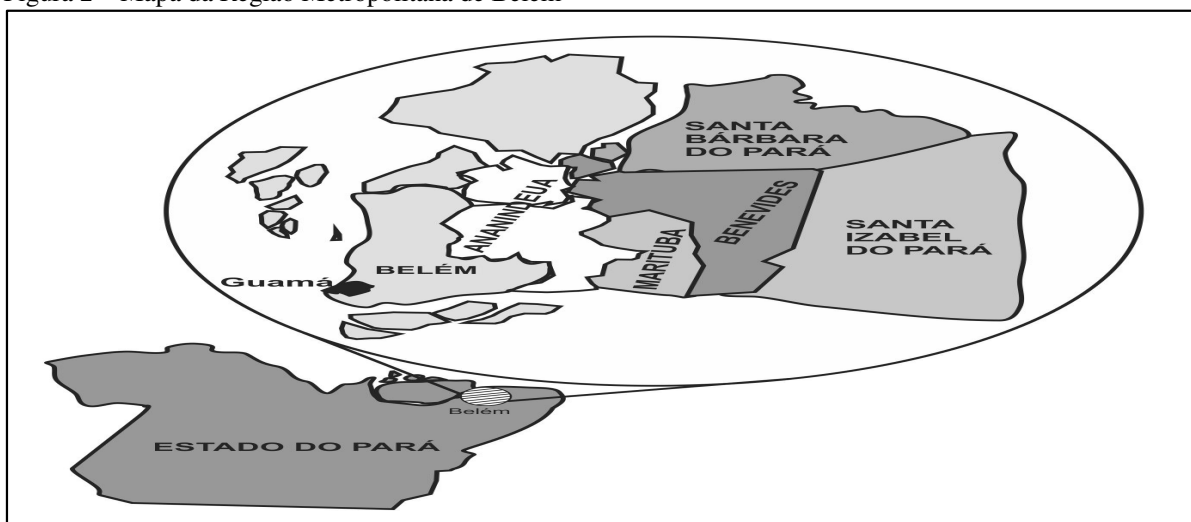
Diante do relato do PFS-A e de uma forma geral, observei que há pouca preocupação, por parte da instituição como um todo, com a preparação dos docentes para atuarem em um ambiente educacional em que as diversidades, as diferenças, as múltiplas culturas são mais latentes nos dias atuais, não apenas no que se diz respeito a educação para as Pcd, e sim para um educação para todos.

3.4 Ambiente geográfico, acadêmico e administrativo do Campus Belém/IFPA: O locus

Dispondo da base documental e estatística necessária para parte de contextualização desta pesquisa, composta principalmente dos dados institucionais que serão referenciados pelo relato de sua sujeito/fonte principal (aluno com deficiência visual), a análise do ambiente institucional no qual “JR” foi inserido é de grande relevância. Enquanto *locus* do objeto estudado, o Campus Belém é uma das principais unidades do IFPA, que até o fim de 2008 era a sede do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA).

Vale considerar previamente algumas informações pertinentes a região a qual o município de Belém, capital do Estado do Pará, onde está situado o *locus* do estudo. Segundo dados do IBGE²⁹(2012) localiza-se na mesorregião Metropolitana de Belém (RMB) que é composta atualmente pelos municípios de: Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Barbara do Pará e Santa Isabel do Pará, que totaliza, segundo o Censo do IBGE de 2010, uma população, predominantemente urbana, de 2.101.883 habitantes e uma área territorial de 2.536,9 km².

Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de Belém



Fonte: Elaboração próprio referenciada por dados do IBGE (2012)

Mais precisamente, o município de Belém é a maior cidade da Região Norte. Belém possui uma área territorial³⁰ de 1064,918 Km² (IBGE, 2010) que está distribuída em seus 08 distritos administrativo (Belém-DABEL, Bengui-DABEN, Entroncamento-DAEN,

²⁹ Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Dados coletados 2010 e 2012 na sinopse do Censo Demográfico de 2010. Disponíveis em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse>

³⁰ Site do IBGE, 2012. [Área territorial oficial](#): Consulta por município. Acessado em 02 de fevereiro de 2012.

Guamá-DAGUA, Icoaraci-DAICO, Mosqueiro-DAMOS, Outeiro-DAOUT e Sacramenta-DASAC) e 71 bairros, sendo que, segundo o site oficial da prefeitura sobre seu Plano Diretor³¹, o município apresenta configuração especial constituída por uma porção continental, correspondente a 34,36%, e a outra porção insular composta por 39 ilhas, equivalente a 65,64% de sua área total. As características gerais de Belém podem ser observadas pelos resultados do Censo IBGE 2010 na tabela a seguir.

Do ponto de vista demográfico, sua população atual é de 1.393.399 mil habitantes segundo Censo IBGE de 2010. Atualmente, Belém apresenta uma densidade demográfica de 1.201,39 hab./km², em que, em comparação ao Censo de 2000, a população urbana vem crescendo progressivamente, sendo o número de mulheres ligeiramente superior ao de homens. Além disso, a taxa de analfabetismo ter declinado significativamente nos últimos 10 anos e o número de jovens ainda é bastante significativo.

O contingente populacional, caracteristicamente urbano, representa uma taxa de urbanização muito superior à observada para o conjunto da Amazônia e para o Estado do Pará, muito embora haja forte influência das tradições e práticas ribeirinha circundantes e intermunicipais. A concentração de grande parte da população ocorre onde a altitude da porção continental acha-se em áreas de cotas inferiores ou iguais a 4 metros, espaços tradicionalmente conhecidos por “baixadas”. Por apresentarem cotas inferiores a 4 metros, estas áreas sofrem influência das 14 bacias hidrográficas existentes no município, o que lhes impõem a condição de ocuparem terrenos alagados permanentemente, ou sujeitos a inundações periódicas.

A sócio-economia de Belém está pontuada por uma estrutura produtiva na qual as atividades do comércio e serviços se apresentam como alternativas de emprego e renda para a população, sendo que a capital concentra grande parte de todas as atividades produtivas do Estado. Importante lembrar que essa estrutura é fruto do processo histórico de inserção da região na evolução da economia nacional e mundial.

Utilizando informações da RAIS – Relação Anual de Informações Sociais – Ministério do Trabalho, para o período 1998–2002, e fazendo uma análise muito sucinta do número de empreendimentos legalmente instalados em Belém, a Prefeitura no site oficial expõe que

[...]o número de empresas existentes na capital cresceu 14,39%, enquanto que na Região Metropolitana de Belém e no Estado, essa evolução foi de 19,30% e 37,23% respectivamente. Extraindo o comportamento do segmento administração pública, as

³¹ Site da Prefeitura Municipal de Belém. [Revisão do Plano Diretor](#): Dados da Cidade. Acessado em 20 de março de 2012.

atividades econômicas que apresentaram melhor desempenho foram o comércio com 19,69%, a construção civil com 13,86% e os serviços de apoio industrial que registraram um desempenho positivo de 13,86%.

Outro aspecto a ser analisado é o nível de emprego de Belém em relação a RMB e ao Estado: a RAIS do período analisado aponta que Belém detém cerca de 51% de todo o emprego gerado no Pará, mesmo o crescimento sendo oriundo dos setores de serviço e comércio na RMB. Refletindo o processo de desindustrialização do Município de Belém, o segmento relativo à indústria de transformação se revela o mais ineficiente na geração de emprego e renda, na medida em que neste setor – de 1991 a 2000 – foi eliminado o total de 6.516 oportunidades de trabalho. O total de postos de trabalhos destruídos na década pelo setor da indústria de transformação foi de 41,0% em relação à eliminação das oportunidades de emprego em Belém.

A cidade, banhada pelos rios Guamá e pela baía do Guajará, é também conhecida mundialmente pelo Círio de Nossa Senhora de Nazaré, pelo seu frondoso corredor de mangueiras, pelas frequentes chuvas de hora marcada. Neste cenário e pelo descrito anteriormente, o Campus Belém desponta como sendo o principal representante público da instituição, do Estado e da Região na promoção da educação profissional na Amazônia.

Além disso, a escola da unidade como *locus* pesquisa tem como motivadores as seguintes características: a) Histórico institucional centenário; b) Pioneirismo na implantação de políticas públicas na educação profissional e c) maior oferta de cursos em todas as formas da educação profissional.

Em suma, o IFPA e o CBEL no decorrer de sua trajetória sempre teve papel de destaque no desenvolvimento de atividades referentes a educação profissional, que, aliás, ultrapassam os limites do município de Belém e da Região Metropolitana e que, também, por tal razão apresenta peculiaridades expressadas em sua identidade, memória e história pautadas na diversidade.

3.4.1 Memória centenária: Alguns apontamentos

O IFPA, em sua trajetória centenária apresenta marcas históricas que foram sendo incorporadas a sua identidade no contexto da educação profissional que estão intimamente vinculadas a história do próprio Campus Belém. Isso porque, quando o IFPA foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, houve, mais especificamente expresso no Art. 5º, inciso XX, a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET), com atuação tradicional e predominantemente voltada para formação profissional técnica nas atividades urbanas e industriais e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFIC-PA) e de Marabá (EAFMB), com atividades formativas voltadas, prioritariamente, as atividades do rurais/campo (produção agropecuária, agroindustrial, florestal...), e que, até então, eram escolas separadas, unidades isoladas, sendo que as duas primeiras tem existência centenária.

Araújo (2007) apontadas que a educação profissional no Pará assume nova institucionalidade³² a partir da criação das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices pela Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Mais especificamente sobre a unidade de Belém tenho a dizer que foi oficialmente o marco histórico do desenvolvimento a educação profissional brasileira e paraense na memória da instituição que após tal criação, foi construindo lentamente uma rede federal de educação profissional, passando pela configuração de Escolas Técnicas (ETFs), de Centros Federais (CEFETs) e tornaram-se os atuais Institutos Federais (IFs, ou IFETs) – como muitos documentos e autores chamaram no início do processo de “ifetização” dos CEFETs.

Do ponto de vista geral, o IFPA tem, acordo com o Art. 6º da Lei nº 11.892/2008, como competência:

- I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades – o que significa atuar desde as séries iniciais e ensino médio da Educação Básica até o ensino superior e de pós-graduação de forma articulada com as outras modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Indígena, ... (grifo meu) – formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- 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;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal campus Belém;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Diante desses propósitos, posso (re)afirmar que o IFPA, assim como o próprio campus Belém, estão no processo de (re)construção de sua identidade, que diferente dos processos anteriores, apresentam um compromisso mais diretamente ligado à

³² A velha institucionalidade, já que Araújo (2007) trata de uma “nova” situação, é entendida pelo contexto sócio-econômico-cultural da “informalidade da educação profissional” que normalmente era percebido e “destinado aos indivíduos de classes inferiores [...] aos destituídos de fortuna (p. 51 e 52) que antecede a atuação sistemática do processo de Educação Profissional em 1909, “[...] quando o Presidente da República Nilo Peçanha, pelo Decreto 7.566, autoriza a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices em cada unidades federativa, a excessão do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, ficando uma dela situada em Belém” (p.57).

responsabilidade social e a valorização da diversidade sócio-educacional de diferentes e paradigmas de educação. Nesta construção, apresenta uma memória institucional múltipla, que revela um campo a ser estudado, tendo em vista as poucas pesquisas sobre questão, ainda de pelo prisma da oficialidade de sua história, e principalmente se observarmos o contexto da memória subterrânea, memória (coletiva) das pessoas que nela estão inseridas, mas que não estão no .

Nesse sentido, há uma prática, se ainda não concretizada plenamente, em que se busca primordialmente um processo, como diria Manfredi (*apud* ARAÚJO 2007, p. 51), “de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) saberes e fazeres mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade”, estando assim para além da dinâmica meramente mercadológica, de relação produção e mercado de trabalho – pelo menos teoricamente, já que as práticas em contrário são frequentes.

Atualmente o IFPA é, quantitativamente falando, uma das maiores instituições da RFEPT, sendo composto por 12 campi já instalados e funcionando, 3 polos avançados e 4 a serem implantados nos próximos anos. Além disso, apresenta - se não a maior, mas uma das - quantidade bastante significativa e em expansão de alunos matriculados.

Sendo assim e para finalizar, sem esgotar, os delineamentos ideológicos pertinentes a atuação do IFPA e do Campus Belém, como já diz anteriormente, como sendo o lugar em que o fenômeno deste estudo é analisado. As escolas são o lugar rico de memórias que, conforme discute Ciavatta (sd) amparada nos estudos de Pollack (1989 e 1992) e Nora, (1984), mesmo *obscurecido pela cultura do funcionamento das atividades escolares no presente (Ibid, p. 6), são*

densos “lugares de memória”, contribuindo para a construção das identidades singulares e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um espaço-tempo, a um grupo com as marcas desse tempo. “Segurar traços e vestígios é a forma de contrapor-se ao efeito desagregador da rapidez contemporânea (...) em que o passado vai perdendo seu lugar para um presente eterno com a ameaça da perda da identidade” (Idem, p.8).

Neste lugar de memória a construção da identidade vem sendo (re)elaborada de tal forma que

a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória” (Idem. 9).

Não obstante disso, o CBEL, e toda a sua organização subjacente, encontra-se numa profusão histórica e mnemônico de inúmeros processos nos quais teve sua inserção, por vezes,

sem a opção do contrário. As relações de poder, das forças políticas inter e intrainstitucionais incutiram identidades, constituídas, ou implantadas, de forma extrínsecas de tal condição que novas identidades foram também se entrelaçando. Neste sentido, o que percebo é que a escola e as comunidades que a compõem não têm, muita vezes, consciência disso, e sim têm evidência-se a preservação de uma memória do oficial que destoa da memória do subterrâneo da escola, sentida e dita direta ou indiretamente por aqueles que estão invisíveis: o professor e os demais servidores, o aluno e suas familiares e a sociedade em geral. E a história que constroem sobre si próprias acaba por refletir contextos contraditórios e de conflito de forças.

Trago, ainda, para esta discussão o conceito de Teoria Institucional para ampliar a fundamentação sobre o entendimento da profusão de manifestações, vivenciada neste lugar. Para Barbieri (2010) a Teoria Institucional tem como foco de sua abordagem as metamorfoses e adaptações vivenciadas cotidianamente por instituições, principalmente as de ensino público, mesmo que sua latência não seja, ou esteja sendo, percebida imediata e diretamente. Este autor expressa que em busca de sua *eficiência simbólica*³³, diferentemente das organizações de natureza privada, os espaços – instituições educacionais e as de Educação Profissional não estão alheias a isso (grifo meu) - implantam ações que nitidamente visam a atender, por exemplo, as demandas previstas somente às políticas públicas e que tem exigência legal direta.

Barbieri (2010) ao analisar a relação entre sustentabilidade e inovação, tendo como referencial a teoria institucional, aponta o conceito de “teoria institucional” como sendo a resposta das organizações (públicas ou privadas) às pressões de modelos e as práticas tidas como melhores em um determinado sistema social. Em suma, ela é marcada pela adaptação institucional em que se encorpam os novos valores que “são institucionalizados na sociedade e se tornam “mitos” a serem seguidos em um determinado setor”, e assim, “as organizações buscam eficiência simbólica e eficiência técnica” (MEYER e ROWAN, 1991, apud BARBIERI 2010, p. 149), sendo aquela (eficiência simbólica) obtida pela adoção de modelos institucionalizados como ideais do setor e da sociedade em geral, o que, por sua vez, atribui às organizações a legitimidade social e, em muitos casos, recursos financeiros significativos.

Nesta dinâmica (mediata entre as pressões sociais e o atendimento “somente” das prerrogativas legais), não se torna incoerente o discurso de maioria das instituições de ensino diante da questão da inclusão com as práticas contraditórias a ela. Assim, não há de nos estranhar que os dados pertinentes à caracterização do espaço e dos sujeitos que estão

inseridos na educação profissional promovida pelo IFPA transitem entre a ampliação cada vez mais crescente do atendimento educacional e o descontentamento interno de diversas ordens: social, cultural e político da instituição.

3.4.2 Atuação do Campus Belém: Diversidade da Educação Profissional

Considerando que o Campus Belém, como já expressei, é uma das atuais 17 unidades (12 implantadas e 5 em fase de implantação) e uma das mais antigas que compõem o IFPA, no início de 2012, evidencio que o campus herdou a posição de destaque no cenário regional amazônico por sua história de atuação centenária do próprio IFPA. Estudos de Araújo (2007) delineiam a longa linhagem mnemônica da EPT no Pará tem origem com as primeiras tentativas de institucionalização na Escola de Aprendizes de Artífices, em 1909³⁴, embora o autor destaque que os indígenas foram os pioneiros a aliar suas práticas educativas com o preparo para o trabalho³⁵.

Além de seu significativo número de matrículas, a diversidade acadêmica é qualificada por uma grande variedade de cursos ofertados e em diferentes níveis e tipos de modalidades de ensino. Sendo assim o perfil geral da oferta de cursos realizados pelo campus é retratado na seguinte tabela:

Tabela 2 – Perfil geral de ofertas de cursos e alunos matriculados no CBEL

Tipo curso ofertados	Quantidade de Curso			Total de Alunos Matriculados		
	Presencial	EAD	Total	2009	2010	2011
Aperfeiçoamento	5	6	11	1.220	422	20
Capacitação técnica	10	-	10	0	352	191
Engenharia	2	-	2	122	140	186
Ensino médio (exclusivamente)	2	-	2	208	0	0
Especialização	3	2	5	697	347	1
Licenciatura	12	6	18	2.954	2.891	1.934
Técnico integrado	17	-	17	1.446	1.527	2.485
Técnico subsequente	29	6	35	1.874	2.283	2.081
Tecnologia	7	2	9	819	693	628
Total geral	87	22	109	9.340	8.655	7.526

Fonte: SCA/IFPA, acessado em 2012,

³⁴ Neste ano, o processo de institucionalização da educação profissional no Pará, que aos poucos foi adquirindo mais fortemente traços e influências da sociedade urbana, teve o primeiro impulso com a publicação do Decreto 7.566 pelo Presidente Nilo Peçanha que autorizava a criação de 19 Escolas de Aprendizes de Artífices em todo o território brasileiro, constituindo a primeira unidade implantada na capital Belém (Araújo, 2007, p.57). Contudo, vale observar que o ensino de ofícios no Pará, conforme expõe este autor, é precedido pelas primeiras tentativas de institucionalização de 1909 por meio da criação da *Casa de Educandos ou Companhia de Jovens Educandos*, na Província do Grão-Pará, a partir de 1840, e que em 1872 foi transformada em

³⁵ Segundo Araújo (2007, p. 50), o trabalho dos nativos da terra no Pará é descrito como sendo o ligado às “atividades de caça, pesca, coleta, plantio, construção de objetos, etc.” O autor, afirma neste contexto que os indígenas foram os primeiros educadores de artes e ofícios do Brasil, e consequentemente do Pará que articulavam o conhecimento de caráter prático e utilitário herdado de geração em geração através da memória e da tradição oral (Grifo meu).

De imediato observo que este perfil de características de oferta diversificada reflete a Missão da instituição de

Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes [...] [...] com a intenção de (grifo meu) Ser uma instituição de excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, garantindo a integração e diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho e considerando os ambientes internos e externos no qual o Instituto está inserido. (PDI/IFPA 2009-2013).

Sendo assim, destaco de forma mais relacionada que:

a) nos últimos três anos a quantidade de curso foi ampliada, vezes pelo incremento de oferta presencial, ou pelo aumento da oferta a distância, ou por ambos; e

b) Há uma frequente atuação do campus em programas de governo que tem recursos que não fazem parte de sua oferta regular como: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); Educação para a Diversidade e Cidadania – PROCAMPO; Qualidade na Escola – Programa de Formação de Professores (PARFOR), Educação para Diversidade e Cidadania – Étnico Racial, Educação para Diversidade e Cidadania - Saberes da Terra; Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC), além dos tradicionais cursos de formação técnica – Subsequente, Integrado e PROEJA e PROEJA FIC, de formação Superior – cursos de Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado e Engenharia e de pós-graduação lato sensu.

Assim a instituição atua com atividades de escolarização regular desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e a formação para o trabalho em todas as etapas de educação profissional: cursos de Formação inicial e continuada.

3.5 Inserção do aluno com deficiência visual no campus Belém: Política, processos e práticas pedagógicas e institucionais.

No IFPA, o atendimento aos alunos com deficiência, ou com necessidades especiais – como frisei anteriormente, referindo-me ao conceito Sasaki (1997), aluno que apresenta condições atípicas ou sociais diferenciadas – é promovido pelos NAPNEs implantados nos campi. Assim, faço um breve resgate sobre a ação TECNEP na RFEPT para ressaltar que ela é norteadora das políticas e diretrizes públicas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais no âmbito dos IFs por meio da atuação dos NAPNEs.

Cada Núcleo existente, ou a ser criado nos campi do IFPA, está vinculado à Assessoria de Ações Inclusivas (ASSIM). Esta, por conseguinte, é um órgão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) do Instituto, sendo que nos campi os NAPNEs estão também

vinculadas as Diretorias de Extensão e Integração Instituto-Empresa (DIREIs) ou setor afim a área de extensão local, já que não há um estrutura organizacional única para cada campus, sendo a organização interna constituída pela relação, entre outras, do número total de alunos matriculados e, conseqüentemente, do tamanho da infraestrutura pré-existente à criação dos IFs no fim de 2008.

Então a função da ASSIN, a Assessoria de Ações Inclusivas, é essa, de articular todos os NAPNES, de auxiliar as demandas que a gente tem junto à reitoria, de adquirir, de ajudar a gente na aquisição de equipamentos, de pessoal, de levar as nossas necessidades instituições e levar a reitoria (Gestora-A).

No quadro a seguir, observo que durante a fase que precede a criação dos IFs havia apenas um NAPNE, situado na então unidade Sede do CEFET/PA, atual Campus Belém. Incluindo o núcleo do campus Belém – *lócus* deste estudo, como já dito previamente – existem hoje 9 NAPNES, 8 deles implantados a partir de 2010 na condição recente de Instituto Federal.

Quadro 4 – Situação resumida do processo de implantação dos NAPNES no IFPA

Ano de Implantação	Campus	Situação atual
2007	Belém	Ativo
2010	Castanhal	Ativo
	Conceição do Araguaia	Ativo
2011	Altamira	Ativo
	Bragança	Ativo
	Marabá Industrial	Ativo
	Santarém	Ativo
2012	Tucuruí	Ativo
	Marabá Rural	Ativo
-	Abaetetuba	Ativado em junho
-	Breves	Em negociação
-	Itaituba	Em negociação

Fonte: ASSIN/IFPA, 2012.

Observo ainda que, conforme descrito no quadro acima, dos 12 campi da instituição, apenas 01 foi implantado oficialmente em 2007, 02 implantaram seus núcleos em 2010, 5 em 2011 e apenas 2 NAPNES foram criados em 2012 – até o término deste estudo – restando apenas 2 campi que ainda estão em processo de criação de seus NAPNES. Segundo relato da coordenação da ASSIN, o processo de implantação de núcleos nos campi depende da ação articulada da PROEXT, através da atuação daquele setor, com a sensibilização dos Diretores Gerais dos Campi para a efetiva não apenas de criação, como também de ações inclusivas no cotidiano de cada campus.

Numa representação correlacionada aos sistemas de ensino Estaduais e municipais, entendo que na atual conjuntura os NAPNEs são, analogicamente falando, considerados com sendo Centros de Referência³⁶ e como Salas de Recurso Multifuncionais – este último destinado a todos os alunos com ou sem deficiência – em Educação Inclusiva da RFEPT para o atendimento de alunos, não apenas, com deficiência, mas também para aqueles com altas habilidade/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Os núcleos responsáveis diretos pelo AEE dos campi em que estão instalados no que tange a promoção articulada das diretrizes expressas no Decreto N° 7.611/2011:

[...](Art 2º)§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Grifo meu).

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

O que reitera a concepção da educação inclusiva como sendo de processo educacional em sua totalidade que pressupõem

[...] a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (SEESP/ Manual de

³⁶ Em termos gerais um centro de Referência é comumente criado nas instituições públicas de educação (Secretarias Estaduais, Municipais, Autarquias...) para ofertar serviços de atendimento educacional especializado, apoio pedagógico específico, complementação e/ou suplementação didática ao sistema de ensino, produção de materiais didático/pedagógicos e formação nas áreas da educação especial e/ou inclusiva, conforme previsto na legislação vigente (ver Decreto N° 7.611, de 17 de Novembro de 2011). Tendo como a compreensão de que, segundo os § 1º do Art. 2º do Decreto N° 7.611/2011, o atendimento educacional especializado é “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”.

Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, p.6, 2010).

Assim, o AEE promovido pelos NAPNEs apresenta, de uma forma geral, traços da perspectiva da educação inclusiva na educação profissional do IFPA, demandada especificamente pelo TECNEP.

Tendo como principais aspectos: a política e as práticas (educativa e organizacional), os levantamentos realizados buscam atender o objetivo específico desta pesquisa. A observação da relação entre os hábitos organizacionais e as práticas educacionais no ambiente sociocultural do aluno com deficiência visual do curso técnico integrado ao Ensino Médio, no Campus Belém, e seus impactos na memória e na história da Educação Profissional do IFPA diante do ingresso de PcD na instituição, possibilitou responder a questão de que: como se dá a inserção de pessoas com deficiência na Educação Profissional pública ofertada pelo IFPA, no campus Belém?

Assim destaco como principais categorias analisadas: a) O AEE, propriamente dito, no acesso e permanência dos alunos com deficiência (visual); b) as práticas docentes diante do aluno com deficiência (visual); e c) a relação política e práticas institucionais para a inserção da pessoa com deficiência o campus Belém.

3.5.1 Atendimento educacional especializado (AEE): recursos disponíveis em Belém

Como falei anteriormente, o atendimento aos alunos com deficiência nos IFs é realizado pelos NAPNEs. O núcleo do Campus Belém foi, em 2007³⁷ (ASSIN, 2012), o primeiro a ser implantado na instituição, sendo assim, o mais antigo em funcionamento do IFPA e o pioneiro da Região Norte nas discussões sobre o tema iniciadas em 2000, conforme aponta o Documento Base do TECNEP de 2006.

O NAPNE do campus Belém iniciou oficialmente suas atividades em 2004, mas as discussões sobre a temática das PcD na instituição aludem ao próprio debate que originou o TECNEP em 2000. De acordo com uma das gestoras do núcleo

Então aqui no campus Belém o que aconteceu, na época era CEFET, eles construíram equipe que começou a querer discutir isso aqui dentro. Dessa equipe, em 2004 foi instituído oficialmente o NAPNE, mas isso já vinha vindo antes. Ai teve a primeira coordenadora a professora Olinda, depois teve a Ermelinda, daí agora eu que estou. Nesses anos a gente vem trabalhando em cima da discussão, tentando implementar no campi a cultura para convivência, que é essa a base para

³⁷ Não foi encontrados documentos sobre a institucionalização oficial do NAPNE em Belém, por esta razão há uma discrepância dos relatos dos gestores sobre a data de início do Núcleo em questão, sendo que uma das fontes informe que foi em 2004 e outra que foi em 2007, o que para efeito deste estudo não acarretará grandes prejuízos a análise do mesmo, mas que deverá ser elucidado em estudos posteriores .

TECNEP, da gente conseguir fazer com que a instituição seja uma instituição inclusiva. (GTR-A)

Atualmente o Núcleo é composto por uma Coordenação, uma técnica em transcrição Braille e uma servidora do corpo técnico-administrativo. Sua atuação apresenta, conforme descreve uma das fontes, uma abrangência de atendimento não só para as PcD

Deixa eu dizer uma coisa, não sei se vai te atrapalhar, mas uma dificuldade que a gente ta tendo hoje, é que o enquadramento de pessoa com deficiência não abrange todas as pessoas com necessidades educativas especiais. E o NAPNE ele atende todas as pessoas com necessidades educativas especiais, não só pessoas com necessidades especiais. Então aqui no nosso NAPNE agente também atende pessoas com doenças mentais, temos um aluno que tem esquizofrenia, que a gente faz esse trabalho também aqui com ele [...]. (GTR-A)

Embora o relato da GTR-A seja direcionado as pessoas acometidas por condições atípicas – em geral próprias da área da educação especial, mesmo àquela inclusiva, a Educação Especial Inclusiva – a proposta de articulação presente na perspectiva da educação Inclusiva aponta para maior amplitude de atendimento do NAPNE a todas as pessoas sem distinção de: etnia, raça, classe social, gênero, sexualidade...

No tocante aos recursos materiais existentes para o atendimento da pessoa com DV no CBEL estão, segundo relato da TAE, alguns equipamentos como: Impresso Braille (dois modelos: Juliete e Index braile); Máquina datilográfica em Braille; Reglete (instrumento de transcrição para braile) e notebook (configurado com os programas próprios para reprodução eletrônica de texto escritos em voz, mas sem teclado adaptado). Tais equipamentos são importantes instrumentos de facilitação do processo de escrita Braile³⁸.

As atividades do NAPNE concentram esforços em duas áreas básicas. A primeira, pertinente a apoio e assessoramento aos processos de ingresso de PcD na instituição, seja na condição de aluno ou de servidor (Docentes e Técnico-Administrativos), respectivamente, durante a realização de processos seletivos e concursos públicos promovidos pelo IFPA no campus. A segunda dá conta do seu cotidiano, e propriamente dito, do atendimento técnico e pedagógico aos alunos com deficiência e aos professores que atuam com tais alunos.

³⁸ Braille é um sistema de linguagem escrita que é específico e mais popular instrumento para educação de pessoas com DV, embora hajam outros sistemas fundamentados em percepções sensoriais diferente da tátil, como é o caso da Eco-localização, que utiliza o sentido auditivo e dos modernos sistemas informatizados (Softwares: Dos Vox, Jaws...). De acordo Fontana & Vergara Nunes, Sem data, p. 2), a escrita Braille, recebe esse nome por ter sido criado pelo francês Louis Braille no século XIX, nascido em 4 de janeiro de 1809 e que aos 3 anos perdeu a visão. O sistema Braille foi desenvolvido com permite a leitura através do tato pelas pessoas com DV (total ou parcial) em que por meio da combinação entre seis pontos grafados em relevo, que estão dispostos em duas colunas e três linhas, representa as letras do alfabeto, os números, símbolos científicos, da música, fonética e informática através de 63 diferentes combinações

Mesmo assim, algumas carências no atendimento da pessoa com DV no campus foram apontadas de forma a melhor efetivação de tal atendimento, como aquisição de equipamentos e admissão de pessoal especializado, conforme expressado na fala da TAE

[...] amo – referindo-se a seu trabalho (grifo meu). São 22 anos, eu adoro, gosto demais, assim, o meu trabalho pra mim é tudo abracei, mesmo a causa, adoro Braile...

[...] nós precisamos é também de lupas que nós não temos. Nós já tivemos um aluno com baixa visão aqui aí eu tive que procurar em outra instituição emprestar pra poder o rapaz utilizar ou até mesmo uma apresentação de trabalhos aqui quando tem algum evento aqui que a gente coloca sempre o nosso estande eu tenho que correr atrás desse material em instituição pra emprestar algumas coisas assim que a gente precisa realmente.

Resumidamente, atendimento especializado disponível no NAPNE do CBEL carece de investimentos, tanto no que diz respeito a manutenção e aquisição de equipamentos, observo que falta articulação entre as ações de gestão acadêmica e disciplinares em relação ao investimentos necessários para um efetivo desenvolvimento do atendimento ao aluno.

Abordarei, a seguir, alguns processos destas áreas de atendimento especializado aos alunos com DV, pois é basicamente a partir deste momento que começa de modo mais específico a história da principal fonte deste estudo no IFPA.

3.5.1.1 O ingresso na instituição

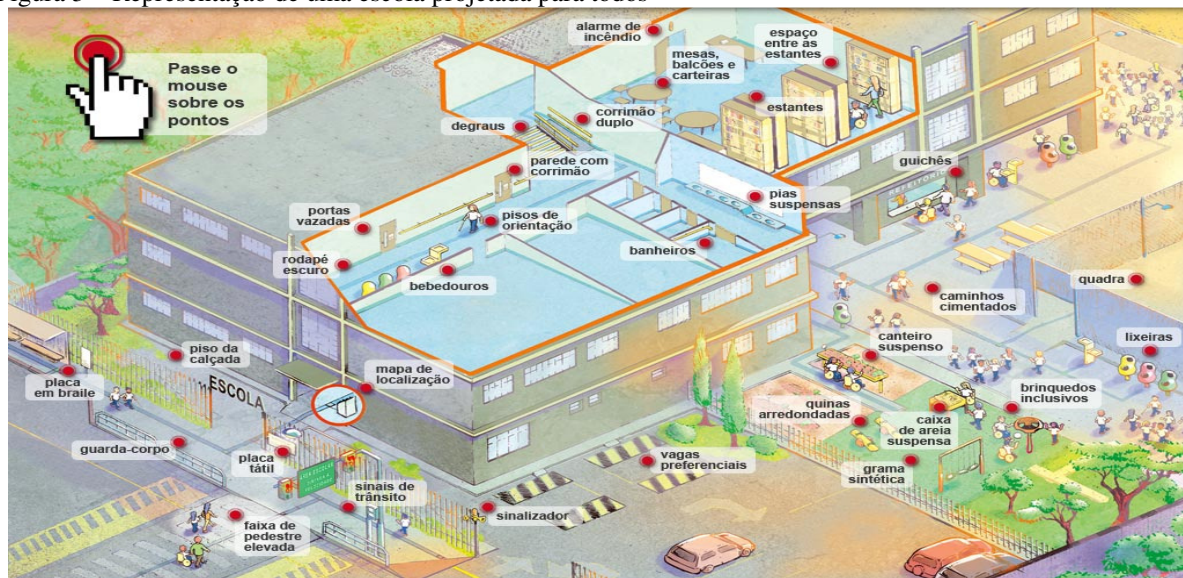
O ano de ingresso do "JR" no IFPA, 2009, foi precedido pelo processo de seleção ocorrido no 2º semestre de 2008. Conforme dados do Relatório de Gestão do IFPA (2009), o campus Belém³⁹ contabilizou uma demanda total de 13.161 inscritos para 1.140 vagas ofertadas para os cursos Técnicos, numa relação candidato/vaga de 11,54 candidatos para uma vaga. Mesmo considerando que este total é referente a 10 campi (antigas UNEDs do CEFET/PA, até 2008) e que o campus Belém, ao longo de sua trajetória, apresenta uma participação média maior que 60% de todas as ações do IFPA, principalmente as de ensino, posso afirmar que concorrência foi de aproximadamente de 11/1 candidatos por vaga entre os quais o "JR", que concorreu com a demanda de candidatos sem deficiência.

É do censo comum que, o primeiro passo para qualquer processo seletivo é a inscrição. A partir de então, o candidato começa ter os primeiros contatos com a instituição, o que para as PcD pode ser uma primeira barreira. Em particular para o candidato com DV já existem ferramentas eletrônica que possibilitam a acessibilidade em ambientes virtuais, garantindo assim o principio da autonomia e o acesso a informação dessas pessoas, então

³⁹A Prestação de contas do IFPA do exercício 2009 considerou ainda a nomenclatura de CEFET/PA em razão de sua identificação orçamentária junto ao TCU. Nela estavam contabilizados os dados dos campi que eram demonizados de UNEDs até o fim de 2008, antes da criação do IFPA.

candidatos na rede mundial de computadores. De outra forma, a acessibilidade espacial e mobiliária (Bibliotecas, Banheiros, áreas de lazer, esporte e serviços, sinalizadores, estantes, equipamentos, louças e acessórios,...) é outro aspecto a ser observado, conforme apontado na ilustração a seguir:

Figura 3 – Representação de uma escola projetada para todos



Fonte: Revista Nova Escola, in artigo publicado em Outubro de 2006. Título original: Segurança e autonomia.

Retornando ao ambiente virtual, no caso do IFPA, em que todo o processo é eletrônico pela internet (acessado pelo endereço: <http://concursos.ifpa.edu.br/>), não há disponibilidade de ferramentas acessíveis para candidatos com deficiência – não pelo menos até a realização desta pesquisa – muito embora haja legislação⁴⁰ específica para tal, principalmente para os setores públicos

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis. (DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004).

Sobre o processo de inscrição, que [...] *pele ponto de vista prático, técnico como todos os site, não, como todos os sites não, mas como a maioria dos sites, ele não é acessível para o cego*, reafirmando assim a necessidade de se tornar acessível o espaço virtual do IFPA já que [...] *mesmo que lá tivesse com o programa pra cego, é muito confuso, não da para ficar navegando entre os links, modulando ou (...) em fim vai ficando complicado. Ai eu precisei do auxilio, e eu também não domino muito bem esse programa.*

⁴⁰ Uma das medidas legais existentes é o Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além de dar outras providências.

E, sobre este fato "JR" rememora, ao ser perguntado como havia sido o seu primeiro contato com a instituição, que

[...] o primeiro contato foi pela internet – fazendo referencia ao processo seletivo (grifo meu) – a inscrição era feita pela internet, lá (no formulário eletrônico – grifo meu) tinha o campo para pessoa se declarar "PNE", e eu me declarei como deficiente visual. De primeira eu tinha essa preocupação como aluno que tivesse essa deficiência, tinha o campo para pessoa se declarar como deficiente visual, e para solicitar uma prova em braile, um acompanhamento, um leitor, alguma coisa do gênero.

No que tange ao NAPNE, de acordo com a GTR-A, a atuação do Núcleo é realizada para todas as pessoas que solicitam no ato de sua inscrição atendimento especial e/ou atendimento de alguma necessidade especial que pode ser às pessoas com deficiência ou não (grávidas, lactantes, acidentados com perda momentânea de mobilidade e/ou locomoção...). Contudo, no atendimento da pessoa com DV, pelo menos em 2009, segundo expressado por “JR” tal atuação não foi precedida de forma imediata tanto no processo de seleção quanto no cotidiano escolar, em que os procedimentos de atendimento são bastante parecidos com a descrição abaixo sobre o dia de realização da prova de seleção (ingresso) do Sujeito- fonte

[...] Aí, sempre nas provas, a prova em Braile e a prova escrita para complementar a descrição e para confirmação de caracteres. Caso tenha algum caractere errado, ou que eu esteja confundindo, ou o aluno cego não reconheça, ai vai o ledor e descreve a figura, ou então diz qual é a figura para tentar fazer com que o aluno entenda. Todas essas revisões foram revisadas pelo Álvares, tanto a confecção da prova e o atendimento foram realizados por eles, só que a recepção e essa solicitação e o espaço físico propriamente dito que foi ofertado pelo instituto. Isso me deixou um pouco frustrado.

Além disso, não há de forma bem definida a manifestação de uma prática institucional que incentive a procura de PcD por cursos na instituição. A exemplo de outras instituições federais que adotam um regime de cotas como forma de estímulo ao ingressos de Pcd em seus ambientes educacionais. Ao contrário e na contramão, inclusive, da escalada de crescimento de matriculas de PcD em turmas regulares incentivada pela política de educação inclusiva, conforme demonstrado nos censos escolares dos últimos anos, o campus Belém – e o IFPA como um todo – não apresenta preocupação com a questão em que a justificativa é apontada pelo relato de que

não, não há vagas específicas, era só o campus para solicitar o atendimento específico. A justificativa é que o campus não está totalmente acessível pra pessoa com deficiência (grifo meu), então eles não podem disponibilizar uma vaga, sendo que a pessoa não tem total acessibilidade.

[...]isso eu ouvir da... não recordo nomes agora.

[...] não, setor específico não. Eu cheguei a conclusão de que isso não é válido, por que sendo dessa maneira, nenhum lugar vai ser cem por cento acessível, nem vai ser um espaço universal em todos os lugares do campos. Então nunca um DA vai poder

entrar, nunca DV vai poder entrar porque não vai ter interprete de libras, ou não vai ter rampas em todos os locais. (Relato de JR)

Neste sentido, o sistema eletrônico sintetiza o entendimento de que não há – de certa forma, ou até a realização do presente estudo – um maior cuidado com o tratamento e interação dos dados de inscrição e de controle acadêmico. Por exemplo, a identificação da PcD, além de ser pouco precisa - embora haja no formulário de inscrição um campo para que o candidato declare se é uma PcD e/ou se necessita de atendimento especial, que aqui é entendido como necessidade de acessibilidade diversa (física, material e de pessoal especializado) para o dia de realização de provas para todas as pessoais solicitantes com ou sem deficiência - além de não é realizado um cruzamento e migração das informações declaradas na inscrição para o sistema de controle acadêmico daqueles aprovados e que irão efetuar suas matrículas na instituição.

Durante o processo seletivo, chama a atenção o fato rememorado por JR sobre a realização de sua prova

Marcante... foi a minha surpresa de ser atendido pelas pessoas que eu já conhecia do instituto Álvares de Azevedo. Pessoas que já me conheciam, conheciam o meu nome, até pela questão do grupo, né? Querendo ou não todos se conhecem, ou pessoalmente ou por nome. Então o que eu percebi com isso, que não havia uma equipe própria aqui pra essa necessidade, por que no momento lá no primeiro contato na internet, eu solicitei, eu vi que eles tinham esse cuidado de querer saber se tinha algum aluno com deficiência, dessa ação do instituto me fez pensar que havia um departamento sólido, com uma equipe ou alguma coisa do gênero. Quando eu fui recebido, eu não fui recebido por ninguém daqui especificamente, ou não tecnicamente, né? Pedagogos, professores, mas na questão técnica da execução da prova, da transcrição da prova até a leitura da prova, em fim a realização da prova de fato foi cem por cento pelo instituto referencia, não foi por nem um profissional daqui (grifo meu).

Fato este que frequentemente é percebido na permanência do aluno durante o curso. Ressalto, neste sentido, como exemplo de dificuldades existente na área do apoio especializado quanto ao quadro de servidores permanentes, já que no atendimento da pessoa com DV são necessários, não apenas os recursos tecnológicos (impressora Braille e softwares especializados, por exemplo), mas fundamentalmente de pessoais especializadas para realizar, principalmente, atividades de leitura e transcrição de texto para a PcD visual são trabalhado pro um pessoa contratada, o que demonstra um pouco das dificuldades presentes na inserção e permanência da PcD no IFPA.

3.5.1.2 A permanência do aluno com deficiência visual no campus Belém: Políticas, práticas institucionais (a gestão e o trabalho docente) em discussão.

A escolha pelo curso Técnico Integrado em Eventos foi relativamente consciente. JR, desde suas primeiras vontades de atuação profissional, pensava em ser professor de Letras e o curso técnico poderia lhe ajudar a chegar à universidade, considerando que até aquele momento o aluno – e mesmo a sociedade paraense de um modo geral – tem o IFPA como referência na Educação Profissional e também – diria até conseqüentemente – no Ensino Médio de qualidade o que subsidiaria a realização de bons resultados nos vestibulares.

[...] não me interessavam (os cursos do IFPA – grifo meu) por que eu já tinha formada a idéia de fazer Letras, então eu queria fazer um curso, até por esse motivo, eu não queria fazer o CEFET, por que não tinha nada aproximado de Letras ou Educação, ou Pedagogia, qualquer coisa assim, não existe nada técnico para essa área. Mas no momento eu escolhi o único que era da área de humanas, que era esse. Eu não sabia as matérias, nada, mas pelo curso de turismo que é da área de humanas eu escolhi.

Mesmo observando que os critérios para escolha de uma dos cursos oferecidos pelo IFPA tenham sido motivados por interesses muito mais externos do que diretamente por incentivos do próprio IFPA, as expectativas de JR eram muito positivas quanto ao sua permanência durante sua formação técnica. Está no imaginário popular de que a instituição, em sua trajetória centenária, sempre ocupou um status de excelência educacional que ultrapassa a formação de profissionais para o trabalho técnico, muito embora a sua história recente – que, aliás, carece de estudos mais aprofundados – esteja caminhando para um caminho diferente.

Na prática, e no caso de JR, o atendimento especializado durante sua permanência no curso técnico integrado em Eventos do CBEL ocorreu basicamente na sala do NAPNE. Abro um parêntese para comentar o fato de que há pouco cuidado quanto ao atendimento educacional diferenciado dos alunos com ou sem deficiência. Tal fato pode ser observado pela própria estrutura física disponível no CBEL, visto que, até aproximadamente meados do segundo semestre de 2011, o próprio local de atendimento especializado aos alunos com deficiência estava localizado no 2º piso de um dos prédios que é utilizado, em sua maioria, para alocar os muitos setores administrativos da unidade e que compõem a infraestrutura geral do campus.

Observo, neste contexto, que atualmente o Núcleo está situado no andar térreo do bloco de salas de aula do CBEL, fato que é entendido como avanço na questão da melhoria da acessibilidade física do espaço, muito embora o mesmo não tenha sinalização Braille para orientar adequada a promoção de mobilidade das PcD visual, o que por sinal é uma

dificuldades de campus como um todo. Fica, assim, caracterizada a percepção equivocada da ideia de inclusão dos dias atuais de que o aluno com, ou sem, deficiência deve se adequar à escola, conforme expressa JR ao relatar a situação de seu retorno ao ensino instituição de ensino fundamental em turma regular – embora de forma diferenciada, o mesmo ocorre no IFPA.

[...] Fiz a cirurgia em junho de 2005. Creio que foi 21 de junho de 2005... aí, eu tinha 14 anos é aproximadamente 14. Aí, eu fiz a cirurgia e em menos de um ano já fiquei, aí cego...

... no ano da cirurgia, eu estudei até junho, sair da escola em junho... na sétima série, no primeiro semestre da sétima série ...é, no outro ano que era para eu voltar para fazer a sétima, tive problemas para entrar em uma escola regular, por que eu tinha que passar primeiramente pelo Alvares de Azevedo – instituição especializada na Educação para pessoas com DV no Pará (grifo meu) – e eu não sabia nem da existência, eu não tinha informação. Então, eu também não sabia... foi um conhecido de uma tia minha, já falecida. Ela procurou esse amigo, vizinho, marido de uma vizinha, é um casal de cegos e ela perguntou onde eu poderia buscar recursos e ele indicou o instituto Alvares de Azevedo, na verdade ele indicou o CENTUR – Fundação Cultural “Tancredo Neves”, Estadual, onde fica a maior biblioteca pública do Pará (grifo meu) – a sessão braile do CENTUR, que era o local onde ele trabalhava. Só que essa indicação já foi depois das matrículas na escola regular, e eu não tinha me inscrito na escola regular, então eu perdi esse ano... por que eu não tinha o braile.

Em seu cotidiano, o atendimento concentra-se no trabalho de transcrição de textos escritos em geral (apostilas, provas entre outros) para grafia braile, quando solicitado por algum professor ou pelo aluno e trabalho de leitura realizada pelo TAE que – aliás, não faz parte do quadro de pessoal efetivo da instituição – auxilia diretamente o aluno em sala de aula no momento de atividades avaliativas, teste e provas, das disciplinas do curso de Eventos Integrado. O relato do TAE ilustra uma pouco deste atendimento

[...] o meu trabalho é!... eu fico com ele na sala no dia de prova, nas avaliações dele eu fico com ele e faço adaptação da prova e do material, onde ele faz a prova com a maquina Perkins, ele resolve a prova dele, e depois eu faço a transcrição do material e entrego pro professor para ele fazer a correção da prova.

Ressalto que não há no quadro efetivo da instituição de forma geral pessoal de apoio técnico especializado, o que evidencia no mínimo a falta de preocupação do inicialmente o campus, demandante de vagas – tanto de alunos com deficiência, quanto de pessoal, equipamentos e serviço para atendê-los, de acordo com a política de inclusão vigente – e, de forma macro, do próprio IFPA no estabelecimento de suas políticas institucionais mais estruturadas, quando elas existem, ou a serem elaboradas.

Voltando ao atendimento do aluno com DV, há equipamentos especializados para tal, como dito anteriormente: um notebook (com programa de leitura eletrônica: DosVox), maquina de escrever manual, impressoras e papel apropriado (normalmente, papel contínuo

que tem dimensões maiores que o convencional (A4), já que comporta maior quantidade de caracteres braile).

Foto 2 – Equipamentos de escrita Braile



Fonte: Elaboração própria, imagens capturadas na pesquisa de campo, 2011.

Contudo, observo que a utilização destes recursos e a própria prestação de serviços realizados pelo NAPNE, incluindo o trabalho desenvolvido pelo TAE, são pouco, ou nada, sistêmicos se consideramos um contexto institucional integrado para o AEE, tornando-se, assim, subutilizados ou de pouca efetividade, a exemplo do que ocorre com algumas ações juntos aos professores.

[...] já foi feito assim várias reuniões aqui no (...) aconteceu uma reunião com todos os professores foi solicitado a nossa coordenadora a Ivonete ela mandou um e-mail pra todos os professores do (...) para comparecerem aqui na sala pra esta reunião só que na verdade a minoria veio é muito difícil a gente ter um contato com esse professores porquê eles não comparecem ai ela fica mandando e-mail, ligando entrando em contato com eles pra eles poderem enviar essas provas pra cá... (TAE)

Outro fato, que evidencia minha afirmação acima, é o de que atualmente existe de um equipamento (impressora que melhoraria em termos de tempo, quantidade e qualidade de impressão e agilizaria os processos de produção de textos em braile), mas que nunca foi utilizado. As razões para tal ocorrência são as mais minimistas possíveis, como a que foi relatada pelo TAE (há uma impressora, a mais moderna das disponíveis no NAPNE, que não está sendo utilizada, servindo de objeto de ornamentação do setor – grifo meu) *só que não está configurada, porquê o manual dela veio toda em inglês e ninguém conseguiu...é porquê, na verdade, eu nunca usei, né!(.....) ninguém conseguiu configura.* Antes disso, JR rememorou em uma de nossas conversas que, depois de muito reclamar para ter material em braile, foi adquirida pela instituição a primeira impressora, que ele acreditava ser a que está em uso hoje, mas que o papel apropriado, suprimento adquirido separadamente, não existia na instituição, demorando um tempo considerável para ser atendido.

Durante o desenvolvimento das aulas, principalmente as práticas, em laboratório, ou mesmo em sala de aula, o aluno em geral contava com a ajuda de seus colegas e, em

algumas vezes do apoio do TAE, principalmente nas atividades de exigiam habilidades visuais.

[...] as meninas que ajudavam, as colegas dele, ai depois que quando ele me falou isso – (referindo-se a um problema ocorrido entre o aluno e uma professora do CBEL sobre a forma de aula ministrada a ele) ... Porque, eu pergunto: “júnior como é o professor foi com você, te perguntou alguma coisa se tu chega numa sala de aula e se depara com uma pessoa, um aluno cego, tu vais ter que se preocupar
[...] no laboratório eu ficava lá para mim anotar aquelas fórmulas que ela dava e depois passava para o braile para ele estudar, mas aquelas experiências, experimentos das disciplinas de química, ou física (grifo meu), aquelas coisas que eles faziam, ele fazia lá com as meninas. As meninas diziam faziam ele misturar e diziam para ele o que era, entendeu?!... com as colegas. (TAE)

A fala acima demonstra que, de certa forma, o JR estava sendo inserido nas atividades regulares da escola, inclusive com aceitação e participação dos colegas sem DV. Contudo, na perspectiva de educação inclusiva, tal inserção não é feita apenas no âmbito dos alunos, as atividades, assim como todo o trabalho e as práticas docentes, devem ser pensadas e realizadas, de modo a serem inter-relacionados com todas as demais atividades da escola: principalmente, as de apoio técnico especializado e as de gestão dos processos educativos do aluno com ou sem deficiência.

A atividade de “ledor”, é outra função desempenhada pelo TAE além do trabalho de transcrição de textos em braile já exposto acima. Esta atividade é caracterizada pelo atendimento individualizado a pessoa com DV em que um técnico faz a leitura de textos sem qualquer tipo de auxílio para interpretação dos mesmos e depois escreve literalmente a linguagem oral, os dizeres, as respostas, do aluno como DV para o vidente, normalmente professor, avaliador, proceder suas considerações (Ver mosaico de fotos).

Foto 3 – Atividades de AEE (Ledor) em mosaico



Fonte: Imagens capturadas na pesquisa de campo, 2011 e 2012.

Observo, na oportunidade, que o espaço para a realização das atividades do TAE, seja as de leitura, quanto as de transcrição braille, são em grande maioria desenvolvidas na sala do NAPNE. Se por um lado atende as necessidades de acessos aos equipamentos disponíveis naquele Núcleo, por outro torna-se inadequado para a realização das atividades administrativas do setor, bem como do atendimento individualizado, que muitas vez é despendido ao aluno com DV na realização de tais atividades, tendo em vista que o espaço é usado pelos outros servidores lotados no Núcleo, além de alunos da graduação que desenvolvem projetos de na instituição. Por exemplo, no decorrer da leitura dos textos ao aluno com DV, pessoas entram e saem do local que, aliado, as inevitáveis conversas paralelas causam desconcentração tanto do TAE quanto do aluno.

Na atualidade, já existem recursos disponíveis eletrônicos para a realização desta e de outras atividades por meio softwares especializados, programas quase sempre proprietários (pagos), no mercado, a exemplo do DosVox e do Jaus que são os mais conhecidos. No caso, em questão ai, foi disponibilizado ao JR, na condição de uso contínuo e não doação, um notebook com instalação do programa DosVox e JAUS, tudo com financiamento pela instituição. Contudo, observei que, embora a iniciativa inédita tenha seu mérito, tais recursos eram poucos utilizados, ou melhor dizendo, eram subutilizados tanto pelo aluno quanto pelos professores, técnicos e gestores do campus, já que não foi notada qualquer tipo de ação que integrasse as atividades distintas, mais comuns, desses sujeitos para a dinamização do processos educativos da formação do aluno.

Além disso, considerando a área de formação técnica, o aluno não tinha um atendimento que atendesse suas especificidades educativas. No curso de Eventos, assim com os demais cursos técnicos, sejam os da forma Integrada ou não, não percebi qualquer tipo de preocupação com os processos de ensino-aprendizagem inerentes às necessidades dos alunos com DV por parte dos gestores e professores, a não ser quando as invisíveis PcD buscavam atenção para a resolução dos problemas de acessibilidade (física, material e atitudinal) ou quando aqueles se viam diante do trabalho efetivamente com o aluno com alguma condição atípica. Sendo que, o fato, justamente, de ser atípico, talvez seja um dos pontos a serem considerados neste cenário.

Durante a pesquisa de campo, particularmente no que se diz respeito ao desenvolvimento de atividade em sala de aula, observei ainda o descompasso geral na realização das práticas pedagógicas, tanto dos professores quanto dos gestores e dos demais servidores no atendimento as necessidades do aluno com deficiência. As ações são isoladas e improvisadas, tanto no âmbito setorial, quanto na abrangência do CBEL e no institucional do

IFPA, começando pela ausência de uma política institucional e de um planejamento de forma consistentes, sistematizado e sistêmico, como já dito anteriormente.

Tal condição impeliu a ele próprio, durante todo o processo formativo de JR, a orientação aos seus professores de como lidar com uma PcD, não apenas aquelas com DV, apontando assim um universos de barreiras físicas e atitudinais para sua inclusão propriamente dita na instituição. De modo resumido, Lima & Silva (sd, p. 5-8) identificam 22 como principais formas de barreiras atitudinais para a inclusão de PcD no ambiente escolar, sendo que aquelas, listadas no quadro a seguir, foram as mais evidenciadas no decorrer desta pesquisa – embora existam muitas outras que se manifestam de forma copartícipe – e que apontam para o estabelecimento de um círculo vicioso muito arraigado na cultura do CBEL, sendo, assim, contrário às perspectiva de educação inclusiva em sua essência:

Quadro 5 – Quadro conceitual de barreira atitudinais para inclusão da PcD na escola regular

BARREIRA ATITUDINAL	SIGNIFICADO
Medo	ter receio de receber a um aluno com deficiência, ou mesmo a um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” em torno de alguém com uma deficiência
Ignorância	<i>desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência</i> – que de imediata causa a inúmeros equívocos, não apenas na compreensão do fenômeno da inclusão na escola, durante a realização de ações concretas neste contexto.
Rejeição	<i>Recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste ou outro operador da educação</i> – neste caso, esta barreira, influenciada diretamente pelo Medo e pela Ignorância, é normalmente pela ausência de competência técnica especializada que é utilizada como rota de fuga de responsabilidades, tanto por parte das autoridades públicas, quanto por professores e gestores, principalmente, da comunidade escolar
Percepção de menos-valia	<i>avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte</i> – no caso deste estudo, tal barreira coexiste, em alguns momentos de modo paradoxal, com a barreira da percepção de mais-valia sendo aqui entendida como a de que o aluno com deficiência é percebido como instrutor da ação educativa, ocupando funções de não lhe competem, como a de: Professor, de Psicólogo, Assistente Social, e até mesmo de gestor para que possa garantir o seu acesso e a sua permanência à educação
Compensação	acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os alunos com deficiência devem receber vantagens.
Substantivação da deficiência	referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Ex: o deficiente mental, o cego, o “perneta”, etc. Essa barreira faz com que o aluno com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência, fragilizando sua auto-estima e o desejo de aprender e estar na escola.
Comparação	comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, (p.7) colocando este em posição superior ao primeiro. Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos alunos, mas ressaltam-se suas “falhas”, “faltas” e “deficiências”.
Atitude de segregação	acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados.
Particularização	afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com

	outra com a mesma deficiência.
Baixa expectativa	acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular. Muitos professores passam toda a vida propondo exercícios de cópia, repetição. Isso não ajuda o aluno a descobrir suas inteligências, competências e habilidades múltiplas.
Padronização	fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou, ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de apenas estar na escola (achando que, para esse aluno, basta a integração quando, de fato, o que lhe é devido é a inclusão).
Assistencialismo e superproteção	impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que os alunos com deficiência explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem; não avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento, receando que ele se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva.

Fonte: Elaboração referenciada pelo artigo, Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola (LIMA & SILVA, sd, p. 5-8)

As barreiras de um modo geral são oriundas basicamente da ideia do censo comum, de modo imediato, de que a inclusão deva ser buscada por que a sente “na pele”: pelas pessoas que têm parentes, amigos, ou mesmo alunos com deficiência. Assim, é replicado na escola em seu conjunto, em forma de barreira, atitudes ante inclusivas, seja por de desconsiderar a existência de diferenças entre os alunos com ou sem deficiência, a singularidade de cada aluno, conforme Carvalho (2010) afirma [...] que *desconhecimento do perfil e características – e conseqüentemente das potencialidades (grifo meu) - dos alunos com ou sem deficiência que estão(estarão) em sala de aula, o significa tornar o aluno responsável por suas dificuldades e que tem como desdobramento a culpabilidade do aluno e de sua família pela dificuldades de aprendizagem dos alunos.*

No que diz respeito a comportamento do campus Belém - e do próprio IFPA como um todo – às políticas e práticas institucionais estão em processo de construção no âmbito da perspectiva inclusiva. Há um incipiente – e, porque não dizer, inexistente – delineamento de uma política institucional, não apenas no campo da inclusão de PcD em suas atividades regulares de ensino. E se não há uma política interna para tal – não que isso seja uma condição *si ne quanon*, em ordem de prioridade – as ações ganham uma abrangência isolada e pouco eficientes e eficazes, o que foi apontado na fala dos entrevistados.

JR destaca, como barreiras atitudinais a sua inserção e permanência no curso técnico que faz – seja de modo inclusivo ou não – às questões da “política”, estrutura e organização das práticas da instituição

[...] eu estava estudando na biblioteca com as meninas ... para o vestibular .. eu gosto de estudar....

[...] eu tenho conflito para tudo... gostar, eu não gosto daqui... (do CBEL – grifo meu) por que meus problemas poderiam ser menores, mas quanto a expectativa da estrutura e tal, tipo, do pessoal, da organização aqui da instituição deixa a desejar, é,

por exemplo, não é qualquer aluno que para conseguir qualquer coisa tem que ir para o Ministério Público, aí, é o fim da picada, então isso, tipo, daí eu volto o que eu falei: ter problema, todo mundo tem, mas **ter um problema desse tamanho tendo que envolver outra instituição pública para fazer com que a instituição que tu estás funcione, aí já é um problema bem mais grave que esse eu não esperava ter aqui** (grifo meu). Eu esperava ter que conversar com os professores, ter problemas didáticos e pedagógicos, como todo aluno cego tem, não ter que afrontar Diretor, Reitor, que nunca imaginei que fosse fazer isso na minha vida...

[...] **um joga o problema para o outro** (grifo meu), então, não tem como, como não atingir só um eu tenho que atingir os dois... o Reitor é que... para falar a verdade, ele não quis me receber ... é que eu descobri que ele estava viajando dentro da sala dele! ... Aí, é meio complicado, eu tive que esperar quase três horas para ter uma audiência com o Diretor Geral, ... Diretor, isso porquê eu fiquei de cão de guarda na porta dele. Esse tipo de coisa é inadmissível de eu ter que passar. Então é isso que me deixa chateado com a instituição, que eu acho que os problemas que eu tenho aqui metade eu encontro em qualquer lugar, mas, esse desleixo eu acho que não, não é qualquer lugar que eu vou achar não.

[...] **é descaso total, por que a maior briga que eu tenho aqui, que é de um profissional específico, tipo, não é para mim: as pessoas pensam que é para mim, não, é para instituição** (grifo meu), porquê um profissional já deveria ter, um transcritor braile e um revisor braile, aqui. Não importa se tem um cego, tem a maquina! é um núcleo, é um polo, é referência, agora que tem a “TAE” (substituição do nome pelo referência codificada - grifo meu) aqui como profissional... está vindo gente de outros lugares aqui para imprimir trabalho ninguém pensou nisso, nossa tem uma máquina na minha instituição e eu não ponho ela para funcionar porquê “eu quero ficar com a verba do profissional que eu vou ter que pagar”, aí, esse tipo de detalhes aqui da instituição, né, que me deixam triste me deixam bastante decepcionado.

No mesmo sentido, o GTR-A justifica que

Então, é um processo que está sendo construído ainda, apesar de ter muita teoria, na escola mesmo a coisa esta sendo construída ainda, então é um preparo. Eu tenho um preparo técnico, mas o prático... assim, a gente vai construindo de acordo com o perfil da instituição e das pessoas, não tem uma formula mágica, entendeu? Não tem nada dizendo que isso vai ser assim, assim, sempre, entendeu?

Ivonete : aqui no NAPNE, eu acho que a gente precisa melhorar, por que eu ainda sinto dificuldade. Assim, o caminho da gente de fazer com que a instituição como um todo, atue de forma inclusiva, ainda esta muito incipiente, entendeu? A gente consegue coisas muito pontuais, esse fato da gente conseguir coisas pontuais as vezes pode refletir no trabalho com ele.

[...] por exemplo, a gente não tem técnico de braile aqui na instituição, concursado, aí, todo o início de semestre geralmente, a gente fica mais ou menos um mês sem ter um técnico aqui, tem que fazer uma nova contratação, ate o processo andar, mesmo a gente começando o processo antes. A gente começa o processo há uns dois meses antes de terminar o período letivo, a coisa se arrasta por que não é uma demanda “urgente” pra instituição, entendeu? É uma coisa pontual, tipo assim, **a percepção de inclusão, na instituição ainda não existe**. Tipo assim, a gente vai atender um aluno, e não a uma atividade da instituição, entendeu? **Fica pessoal e não do instituto**, por isso que arrasta (grifos meus).

E o relato do TAE, acrescenta informando que situações com o estas acabam por desmotivar a permanência do aluno como o JR na instituição, *então, ele diz que ele não gosta daqui, ele fala muito, ele fez uma imagem do IFPA e na verdade é outra, ele ficou revoltado um dia que jogaram fora um monte de livros, livros novos* (TAE).

Considerando a forma de organização e estruturação dos processos de ensino e até mesmo administrativos, desenvolvidos no CBEL, conforme observado no cotidiano da escola nas falas dos entrevistados, as atividades docentes em geral podem aqui ser marcadas por:

I) práticas pedagógicas predominantemente tradicionais que valorizam a homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem e a centralidade do conhecimento na figura do professor;

II) Barreiras atitudinais, oriundas principalmente de suas tradicionais práticas pedagógicas: muitas vezes de modo inconsciente e/ou não percebidas, que estão arraigadas em sua história, muito embora hajam vestígios mnemônicos de algumas experiências de inserção de PcD na instituição, mas sem evidentemente, a abrangência do fenômeno presenciado na atualidade.

No contexto da “história dos vencidos” (BENJAMIN, 1994, apud VASCONCELOS, 1998, P. 88), a memória subterrânea dos desvalidos, dos excluídos, dos invisíveis, em tempos pós-modernos, antes esquecidas, escondidas, adormecidas, anônimas, tornam-se instrumentos de resistência, de luta social (individual e de grupo), assumindo um caráter político, e não partidário, da identidade da PcD e que insere novos elementos na identidade institucional do CBEL/IFPA. O reflexo disso, responde à questão principal desta pesquisa.

Considerações Finais

A guisa da conclusão, reservo-me a tecer algumas considerações sobre as possibilidades de conhecimento produzido por esta pesquisa que aborda uma realidade em que se apresenta a inserção da pessoa com deficiência em instituições públicas e, principalmente, o olhar sobre a formação profissional técnica ofertada no Campus Belém, do IFPA – a partir da história oral de um PcD e a ser mais aprofundado em estudo futuro. Além disso, da própria efetivação das políticas inclusivas no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Do mesmo modo, permite-se levantar e discutir alguns pontos relevantes quanto à manutenção de uma memória que na história da instituição de sucesso é destoante da história contada por aqueles que são efetivamente a razão de ser de todo o processo formativo, sejam as pessoas com alguma deficiência ou não no contexto do conflito entre diferentes manifestações das recentes memória e história da instituição: a memória oficial versus a subterrânea.

No cerne da memória – e da história – oficial da inserção de PcD na educação profissional está o discurso dos gestores e de alguns professores que ilustram inúmeras barreiras atitudinais. Nele prevalece que a questão da PcD em ambiente escolar de ensino regular é entendida, meramente, como um atendimento para cumprir às questões legais e que, portanto, as ações sobre ele estão alheias ao processo sistemático e sistêmico do conjunto do campus, o que é percebido pela falta de preparo dos gestores e professores em suas respectivas práticas pedagógicas e pelo pouco e dificultoso investimento de recursos materiais e humanos nesta área.

Outro aspecto a ser destacado é a falta de conhecimento e de preparo, principalmente, dos professores e dos gestores sobre o atendimento ao aluno com deficiência. O entendimento da questão, embora transitória, está mais para uma concepção de Integração da PcD do que, ao mesmo, da perspectiva de educação inclusiva, propriamente dita. Sendo assim, ao aluno com deficiência é atendido de forma generalizada e conduzido mais para uma condição de exclusão, o que foi evidenciada no pouco cuidado, por exemplo, com o registro e acompanhamento da situação acadêmica dos alunos com alguma deficiência no CBEL, o que é agravado pela argumentação de que a atual forma de atendimento ofertado pela instituição é suficientemente contemplado pela existência de espaço físico de AEE, o NAPNE, para tal.

No decorrer do estudo de campo, focou latente a observação de que a instituição está pouco atenta para as questões oriundas pela inserção cada vez mais frequente de PcD no

ambiente educacional da formação profissional, seja no ensino técnico, seja na Educação superior que oferece – embora este último não fosse mérito da presente pesquisa.

Os resultados imediatos indicam que as condições existentes nas práticas educativas do campus Belém/IFPA situam-se numa relação subjugada de atendimento educacional às PcD. Por esta razão, o atendimento educacional em todos os seus níveis (ensino, gestão, apoio técnico especializado...) apresenta predominantemente um caráter de cunho assistencial e que ainda está situado no movimento transitório entre as práticas de integração e as de Inclusão educacional.

Neste sentido, prevalece a ideia, entre outras mais latentes, de que o acesso e a permanência de PcD à escolarização em turmas regulares é prerrogativa àqueles considerados mais aptos entre esta tipificação de aluno. Outra ideia é de que o aluno com deficiência deve se adaptar a escola e não o contrário, e que mesmo com relativos avanços, as práticas educativas, na perspectiva de uma educação profissional inclusiva, necessitam ser (re)estruturadas por parte de toda a comunidade educacional e a sociedade para que se possa realmente garantir o direito de educação para todos.

O estabelecimento de uma, já, vasta legislação sobre a temática em questão e a também, inúmeras dificuldades, mais atitudinais do que financeiro e políticos da instituição, que, por sua vez, não está adaptada a pessoa com deficiência – o que está para além de adequação de algum recurso físico como a construção de rampas e a aquisição de equipamentos especializados, apontam ainda mais para a necessidade de maiores estudos na área. Diante não os resultados aqui alcançados indicam que, de forma geral, as dificuldades institucionais podem justificar a não existência de mais alunos com deficiência no CBEL, e que a permanência dos ingressantes depende de mudanças que começam de dentro (do IFPA) para acompanhar as mudanças do mundo em nosso entorno.

O estudo demonstrou ainda que a ausência de uma política institucional, propriamente dita, mais estruturada é uma das causas para as dificuldades institucionais e que se torna uma barreira para a inclusão prática de alunos com ou sem deficiência no CBEL. Não se tratando apenas de cumprir uma cota, de obedecer uma lei, ou de economizar um dinheiro, a questão é muito maior de que tudo isso, é um direito das pessoas de estudar, de trabalhar. E fazer com que esse direito seja exercício é um dever cívico, não apenas de sociedade externa ao ambiente escolar, mas, principalmente, de uma instituição como o IFPA, que tem uma história centenária na formação profissional – numa relação de Educação e Trabalho no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marco Político-legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4**, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 23 de dezembro de 1996. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm .

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.**

_____. Secretaria de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Programa TEC NEP (Documento Básico): Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Anais do Seminário Nacional do Programa TEC NEP, realizado em Brasília/DF, no período de 13 a 16 de dezembro de 2005. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

ANJOS, Isa Regina dos. Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós- Graduação em Educação Especial: São Carlos/SP: UFSCAR, 2006.

BEAUD, Stéphane. Escolarização dos meios populares (p. 562-567). *In* ZANTEN, Agnes Van (Coord.). Dicionário de Educação. Vários tradutores. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BELÉM, Prefeitura Municipal. SEGEP. **Relatório de Revisão do Plano Diretor de Belém** (Lei 7.603/93). Belém: SEGEP, 2005.

BULLA, Leonia Capaverde, MENDES, Jussara Maria Rosa, PRATES, Jane Cruz (Org.). As múltiplas formas de exclusão social. Porto Alegre: Federação Internacional de Universidades Católicas/EDIPUCRS, 2004. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=exclusão social](http://books.google.com.br/books?id=exclusão%20social).

CIAVATTA, Maria. **Arquivos da Memória do Trabalho e da Educação e a Formação Integrada**. Texto (parte) do Projeto “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado – Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica” (Apoio CNPq e FAPERJ). S.d. Disponível em, <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf> Acessado em: 15/06/2012

COSTA, Vanderlei Balbino da. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiência. *In* MENDES, Enicéia Gonçalves e ALMEIDA, Maria Amália (Org.). Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf .Acesso em: 10/09/2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DORTIER, Jean-François. Dicionário de Ciências Humanas. Revisão e coordenação de tradução: Marcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de, BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, JeanRobert (Orgs). Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. ou reimpressão. Rio de Janeiro: DP & A. 2002.

HAMMOUCHE, Abdelhafid. Hábitos deslocado e recomposição cultural: aproximar um dispositivo de inclusão pelas relações de autoridade internacional. Tradução: Rémi F. Lavergne. *In* FIGUEIREDO, R. V., BONETI, L. W. e POULIN, J.R. (Orgs). Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva & CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Pessoa com deficiência e a crise das Identidades na contemporaneidade. Ensaio. *In* Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.45-61, jan./abr. 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva & CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Pessoa com deficiência e a crise das Identidades na contemporaneidade**. Ensaio. *In* Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.45-61, jan./abr. 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite a descoberta**. Sd.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. Educação especial no ensino Profissionalizante das escolas Agrotécnicas federais: possibilidade de Inclusão. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola: Seropédica/RJ: UFRRJ, 2008.

MRECH, Leny Magalhães. Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia? Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário, no dia 05 de Maio de 1999, no auditório da Faculdade de Educação da USP. Disponível em, http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17. Acessado em, 24/02/2012.

PARÁ, Governo do Estado. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP). **Estatística Municipal de Belém**. Belém: IDESP, 2011.

PEREIRA, Fabiola Andrade & ANDRADE, Vivian Galdino de. (Re) pensando a educação popular e suas perspectivas diante da construção da escola cidadã. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 2 n. 3 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2008.

PLAISENCE, Éric. Educação Especial (p. 267-272). *In* ZANTEN, Agnes Van (Coord.). Dicionário de Educação. Vários tradutores. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTOS, João Bosco Feitosa dos. **O avesso da maldição do Gênesis: a saga de quem não tem trabalho**. São Paulo: Annablune; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **O esboço de Leonardos**: a experiência da forma integrada de ensino profissional no CEFET/PA. Programa de Pós- Graduação em Educação: Belém: UFPA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em,

TREIN, Eunice & CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação**: uma análise para debate. Revista Brasileira de Educação. N. 24. Set. /Out. /Nov. /Dez. 2003. Disponível em,

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Guia de Normatização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Biblioteca Universitária, 2012.

VASCONCELOS, José Gerardo Vasconcelos e MAGALHAES JUNIOR, Antonio Germano (Org.). **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001

VASCONCELOS, José Gerardo Vasconcelos. **Educação, Verdade e Descentralização da Categoria Trabalho**. Município: GT- ANPED, sem data.

ZANTEN, Agnes Van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Vários tradutores. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado, em Educação Brasileira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caríssimo(a),

Eu, Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra, pedagoga do Instituto Federal do Pará e mestranda pela Universidade Federal do Ceará (Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira), estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: **Inserção da Pessoa com deficiência na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio**, sob a orientação do Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos. Os objetivos desta pesquisa são: a análise do atendimento educacional dado à pessoa com deficiência, no Campus Belém do IFPA, no contexto da relação da História e da Memória da Educação Profissional numa perspectiva de Educação Inclusiva através da história de vida escolar de um aluno com deficiência visual; a observação do processo de inserção de pessoas com deficiência na Educação Profissional pública ofertada pelo Instituto Federal do Pará; a identificação dos aspectos educacionais mais significativos sobre a inserção de um aluno cego no ensino técnico integrado ao Ensino Médio, que impactam a história da Educação Profissional no IFPA; e o mapeamento da relação entre os hábitos organizacionais e as práticas educacionais no ambiente sociocultural do Campus Belém do IFPA diante do ingresso de pessoas com deficiência na instituição.

Desta forma, solicito sua permissão para entrevistá-lo(a), garantindo-lhe que terá acesso, ao final da pesquisa, a todas as informações resultantes dela. Ainda com sua permissão, a entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo, para posteriormente transcrevê-los de modo a fundamentar o presente estudo, garantindo desse assim a fidedignidade de seu discurso. Além disso, os registros sonoros e imagens serão devidamente guardados, sob minha responsabilidade, sendo mantido o sigilo das informações, por um período de cinco anos, após o qual serão destruídos. A você será garantido o sigilo de todas as informações referidas, bem como o direito de recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga quaisquer prejuízos.

O benefício potencial desta sua participação é ajudar a promover reflexões acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, assim como para contribuir na possível adoção de estratégias que levem a adequação de práticas vivenciadas às tendências educacionais e de gestão institucional, bem como de políticas públicas na atualidade.

Coloco-me à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida, pelo telefone: (91)8822-0227/(091)8360-5006. Residência: Av. 16 de Novembro, nº 58, Apto 305 – Cidade Velha/Belém/Pará. CEP: 66.023-220. E-mail: nanda.lima.76@gmail.com / fernanda.lima@ifpa.edu.br

Dados dos sujeitos da pesquisa:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data de nascimento: _____

Obs: _____

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que fui convenientemente esclarecido pelo pesquisador e que entendi o que foi me explicado sobre a pesquisa, logo concordo em participar da mesma.

Concordo também, que a entrevista seja gravada e possa ser publicada.

Assinatura do Participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador