

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISANGE BLANK ZAMPROGNO

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2013**

MARISANGE BLANK ZAMPROGNO

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Z26p Zamprogno, Marisange Blank, 1981-
As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e
tecnológica : o caso do Instituto Federal do Espírito Santo /
Marisange Blank Zamprogno. – 2013.
165 p. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino profissional. 3. Política e
educação. I. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL

MARISANGE BLANK ZAMPROGNO

***AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado
Interinstitucional em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 25 de março de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Ahyas Siss
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A meu esposo e filhas, que trouxeram amor e deram sentido à minha vida.

A todos aqueles que se sentiram excluídos em algum momento de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por esta conquista e por ter iluminado com sua presença a minha caminhada em todos os momentos.

À professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, pelo acolhimento e pela confiança em meu trabalho.

Às professoras Denise Meyrelles de Jesus e Edna Castro de Oliveira, pela contribuição acadêmica e pelo apoio imprescindíveis durante toda a pesquisa.

À minha família, por incentivar-me sempre e estar ao meu lado em todas as dificuldades.

Especialmente ao meu esposo, cuja presença dedicada foi essencial para que tudo desse certo, por todo o apoio para que eu realizasse este sonho.

Às minhas filhas, por entenderem a importância deste curso para mim, superando com muita compreensão a minha ausência, e por me confortarem com seus abraços e doces sorrisos nos momentos mais difíceis.

Aos meus queridos, Zuleica, Cloves e Gilles, pelo abrigo quando as distâncias precisavam ser superadas e pelo apoio essencial para que eu enfrentasse os desafios com maior leveza.

À minha amiga Francielly, pelo companheirismo e incentivo que fizeram crescer a nossa amizade, permitindo alcançarmos juntas a vitória neste desafio.

Às minhas queridas amigas Sheila e Thaís, grandes exemplos de dedicação e superação, por tudo aquilo que passamos juntas nesta trajetória.

Aos colegas do Projeto Minter e em especial as companheiras de alojamento, Walkyria, Eliete, Sanandréia e Cláudia pelos momentos e aprendizados compartilhados.

À minha amiga Ozirlei, por me fazer acreditar, nos mais diversos momentos, que esse sonho seria possível, e aos colegas de trabalho, por torcerem por mim durante todo o processo.

Às queridas ex-professoras Ivete, Andressa, Marcella, Elisa, Regina, Neurizete, Adélk, Eni, Nezi e Gabriela, pessoas que muito admiro e que hoje reencontro com alegria nos corredores da Universidade, outras escolas e espaços, por terem me inspirado e incentivado muito antes desta jornada em diversos momentos especiais que sempre levarei comigo.

Ao professor Denio Rebello Arantes, reitor do Ifes, por autorizar a realização do estudo na instituição, e ao Ifes, pela iniciativa do Projeto Minter Ifes/Ufes.

Aos gestores do Ifes, por terem contribuído para a realização desta pesquisa em seus espaços de trabalho, propiciando-me uma experiência riquíssima.

Aos colegas servidores do Campus Itapina, pela acolhida em seus espaços para grande parte das aulas teóricas e coleta de dados.

Aos colegas mestrandos e doutorandos do PPGE da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pela recepção e pelas oportunidades de diálogo nos diversos momentos vividos no grupo de pesquisa, nas aulas e nos eventos da área.

Aos queridos professores do PPGE, Rogério Drago, Gilda Cardoso de Araújo, Edna Castro de Oliveira, Sônia Lopes Victor, Valdete Côco, Carlos Eduardo Ferraço, Denise Meyrelles de Jesus e Robson de Oliveira, que estiveram envolvidos no Minter e que, além dos valiosos conhecimentos que me proporcionaram, me acolheram de coração no Programa de Mestrado, pela presença de apoio, trocas e incentivos.

A todos aqueles que estiveram comigo neste percurso e contribuíram, mesmo que de forma indireta, para a conclusão da pesquisa.

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire.

RESUMO

Apresenta a análise de um estudo de caso de abordagem qualitativa ancorado na linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas”, que investiga como têm sido delineadas as políticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Como universo teórico, inspira-se em Freire e na contribuição da produção acadêmica nas áreas de inclusão e educação profissional para, com base na perspectiva inclusiva de educação, discutir a importância desse processo no âmbito dessa modalidade de ensino, tendo como fundamento a questão do direito à educação. Envolve os dezessete campi implantados no Espírito Santo e a reitoria do Ifes, com o intuito de apreender, nos seus documentos oficiais e no discurso de seus gestores, como a inclusão é pensada na Instituição, bem como de identificar os movimentos de desdobramento desse procedimento nesses espaços que possam remeter à concepção da educação inclusiva. A orientação teórico-metodológica delinea-se pelo paradigma indiciário proposto por Ginzburg e envolve as seguintes ações: visitas aos campi, revisão bibliográfica, aplicação de questionários e de entrevistas e análise documental. Nessa investigação, encontra indícios que conduzem ao levantamento de eixos temáticos, a saber: a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos, a inclusão pela via da EaD, a inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião, e os desafios dos campi pensando numa educação para todos. Constata a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido da inclusão na Instituição, mas também de algumas dificuldades para efetivá-los. Constata também a necessidade de a Instituição envidar seus esforços na implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Educação inclusiva. Educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

It presents an analysis of a qualitative method approach case study setting in “Diversity and educational practices inclusions”, which investigates how have been delineated the official inclusion curricular policies of education at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). As theoretical background the study has been inspired on the concept of Freire alongside with academic production contribution on inclusion in professional education for, also rooted in perspectives on inclusive education, to stimulate informed debates on the importance of this process in addressing this conceptualization of education, and focusing on the issues of the right of education. It highlighted the seventeen campuses implemented in Espírito Santo and the Ifes head teachers, in order to consider in their official documents also how the managers contextualized inclusion in the institution, as well identifying the responses of understanding this procedure in these campuses, to intend the conception of inclusive education. The theoretical methodology orientation is characterized by the evidential paradigm proposed by Ginzburg and involves the following actions: visits to campuses, literature review, questionnaires and interviews, and document analysis. In this research, evidences have been found that lead to the raise of hypothesis, namely: the social inclusion, inclusion of people with special needs, including youth and adults, inclusion throughout distance education (EaD), inclusion issues relating to ethnicity, gender, culture and religion, and the challenges of a campus thinking education for all. The study discovers the existence of some policies, actions and movements towards inclusion in the institution, but also some difficulties to implement them. Also indicates the need for the institution put together their efforts in employing policies along with more structured thinking in education for all.

Keywords: Inclusion policies. Inclusive education. Vocational and technological education.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
2	A PESQUISADORA, A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA PESQUISA.....	15
2.1	DE QUE INCLUSÃO VENHO FALAR?.....	22
3	AS LINHAS DE CONTORNO DA PESQUISA.....	30
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	33
3.2	A BUSCA DAS PISTAS E INDÍCIOS.....	37
3.3	OS SUJEITOS EM FOCO.....	40
3.4	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – IFES.....	41
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INCLUSÃO: UM OLHAR A PARTIR DO DIREITO.....	65
4.1	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	67
4.2	DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ADVINDAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	70
5	A INCLUSÃO NO IFES: INDÍCIOS, MOVIMENTOS E POLÍTICAS	80
5.1	A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	91
5.2	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A INCLUSÃO SOCIAL ..	113
5.3	A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	123
5.4	A INCLUSÃO PELA VIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	132
5.5	A INCLUSÃO REFERENTE ÀS QUESTÕES DE ETNIA, GÊNERO, CULTURA E RELIGIÃO.....	135
5.6	DESAFIOS DOS CAMPI PENSANDO NUMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
7	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICES.....	162
	APÊNDICE A - Carta de apresentação de projeto de pesquisa	163
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	164
	APÊNDICE C - Entrevista de pesquisa	165

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] observa-se que há um longo caminho a percorrer entre as palavras e as ações, as quais necessitam ser materializadas (BARRETO; NUNES, 2011, p. 16).

A história da educação no contexto brasileiro traz consigo fortes marcas de exclusão ao longo de sua constituição, mas na atualidade em um movimento de superação dessa trajetória, a inclusão tem sido amplamente discutida nos últimos anos nos espaços educacionais, e, vivenciada a partir de políticas e ações que compreendem o direito de todos a uma educação de qualidade.

A busca pela efetivação do acesso de todos à escola vem acontecendo há algumas décadas e, como resultado dessa persistência, é possível observar um maior movimento na escola e na sociedade de forma geral para que sejam garantidas as condições de atendimento à diversidade nos ambientes escolares. De acordo com Prieto,

[...] essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecesse seus fins (PRIETO, 2004, p. 01).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina que toda pessoa tenha direito à educação. Contudo, o binômio exclusão/inclusão ainda continua presente no espaço escolar, remetendo à necessidade de reflexão em torno da atuação da escola e da sociedade no empenho em buscar a garantia de um ensino menos desigual.

Nessa perspectiva, considerando a minha formação e atuação como educadora no âmbito da educação profissional e tecnológica, sensível às questões que envolvem a inclusão no contexto educacional, venho propor uma reflexão que tem como foco as políticas de inclusão nessa modalidade de ensino. Para tanto, como pano de fundo, trago a questão do direito à educação e defendo a educação inclusiva como uma perspectiva voltada ao atendimento de todos.

No meu entender, a inclusão constitui-se como um campo que abarca não só as pessoas com deficiência, mas também aos demais indivíduos que ora são marginalizados do processo em função da diversidade de etnia, gênero, questões sociais, culturais, entre outras.

Assim, este trabalho pretende contribuir para essa discussão ao investigar, mais especificamente, como têm se delineado os movimentos de inclusão no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes), considerando a educação como direito social e a dimensão profissional e tecnológica como modalidade de ensino que visa formação, preparação e inserção no mercado de trabalho.

Desse modo, constituindo-se uma investigação de ordem qualitativa, a pesquisa foi estruturada tomando-se como objeto de discussão as políticas de inclusão. Nesse sentido, surgiu a necessidade de investigar a efetivação dessas políticas em todos os campi que compõem a instituição em questão, o que representou uma experiência extremamente enriquecedora em função das trocas com os gestores e a exploração desses espaços, que abriram um significativo campo de possibilidades.

No que se refere ao desenho da estrutura do texto final elaborado, este é constituído de sete capítulos de forma a favorecer a leitura e o entendimento acerca dos processos da pesquisa que compreendem desde a concepção da pesquisadora, passando pela formulação do problema e adentrando nas questões mais teóricas de fundamentação, técnica metodológica e análise e discussão acerca dos dados coletados.

Após a *Introdução* do trabalho, inicio o capítulo *A pesquisadora, a inclusão e a educação profissional e tecnológica: primeiras aproximações da pesquisa*, narrando minha trajetória acadêmico-profissional, para justificar a proposição da temática abordada. Apresento, em seguida a problematização, na qual busco esclarecer o objeto e as intenções da presente pesquisa. Nesse capítulo ainda, em *De que inclusão venho falar*, busco dialogar com alguns teóricos (FREIRE, 2005; SANTOS, PAULINO, 2006; MENDES, 2002; LAPLANE, 2007; MAGALHÃES, CARDOSO, 2011; OLIVEIRA, 2007; GÓES, LAPLANE, 2007) e fundamentos legais

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948; WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990; BRASIL, 1994) para abordar a inclusão sob a perspectiva da educação inclusiva. Embora alguns desses teóricos tenham especificidade na área da educação especial, procurei adotar suas discussões mais amplas que abordam a inclusão numa visão macro, na condição de ser extensiva a todos e não somente às pessoas com deficiência, em função da relevância de suas discussões e da dificuldade em encontrar teóricos restritos à concepção de educação inclusiva que tenho como foco na pesquisa.

No capítulo *As linhas de contorno da pesquisa*, abordo o percurso da investigação para que seja possível compreender como se deu o processo da pesquisa a partir da explicitação do referencial teórico-metodológico, da coleta de dados, dos sujeitos e do campo de investigação.

No capítulo *A educação profissional e a inclusão: um olhar a partir do direito*, o foco é a educação profissional e tecnológica e a inclusão, passando pelo direito à educação (BOBBIO, 1992; CURY, 2002; KUENZER, 2011; MANFREDI, 2002; PRIETO, 2004; MENDES, 2002). Sigo *Dialogando com as produções advindas da educação profissional e das políticas de inclusão*, nas quais busco referência na interlocução com as produções referentes à educação profissional e às políticas de inclusão baseada na pesquisa dos trabalhos acadêmicos que vêm sendo desenvolvidos na área nos últimos anos.

No capítulo *Inclusão no Ifes: Indícios, movimentos e políticas*, trato da mais especificamente da inclusão nessa Instituição, perpassando pelos eixos de abordagem, a saber:

- inclusão das pessoas com deficiência;
- política de assistência estudantil e a inclusão social;
- inclusão de jovens e adultos;
- inclusão pela via da educação a distância (EaD);
- inclusão referente a questões de gênero, etnia, cultura e religião;
- desafios dos campi pensando numa educação para todos.

Por fim, busco fechar o trabalho de investigação no capítulo *Considerações finais*, onde faço alguns apontamentos a respeito da investigação, sem a pretensão de trazer um ponto final, mas talvez uma vírgula, ou então reticências, pois entendo que a inclusão na educação profissional e tecnológica merece um debate mais aprofundado do que aquele que tem sido realizado na atualidade, pois, como é possível constatar no diálogo com as produções acadêmicas no capítulo 4, observa-se a carência de estudos e discussões mais amplos sobre a inclusão nesse meio, tanto no que diz respeito à sua concepção, que comumente tem sido restrita às pessoas com deficiência¹ ou, quanto na abrangência da discussão que não foca apenas em um indivíduo ou caso na instituição, e sim objetiva uma visão macro da situação. Este trabalho representa somente a ponta de todo um *iceberg* que está por vir para que seja possível contribuir no pensar e no fazer de uma educação para TODOS.

Diante do explicitado, fica a ambição de desenvolver uma reflexão sobre a inclusão nos espaços educacionais e de mostrar as dificuldades desse percurso ou dessa realidade, mas, sobretudo, de falar sobre os possíveis, numa crítica velada à postura que se atém aos dados (negativos ou positivos) e permanece estagnada. Na epígrafe que abre o trabalho trago um pouco desse desafio, valendo-me de uma mensagem de Freire (2006, p. 76) que diz: “O mundo não é. O mundo está sendo”.

Nada mais justo do que fazer a nossa parte, ainda que ínfima, pois pode vir a contribuir para um movimento que vai fazer a diferença.

¹ Quanto às terminologias utilizadas no presente estudo referente à inclusão, optei pelo termo “Pessoas com deficiência” tendo como referência a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a qual diz que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008, p.09). Mas, também utilizo o termo “pessoas com necessidades educacionais especiais - PNEE”, termo que passou a ser utilizado abrangendo pessoas que possuem algum tipo de deficiência, pessoas com Transtornos globais de desenvolvimento e Altas habilidades ou dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar em outras situações, tendo como referência a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

2 A PESQUISADORA, A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA PESQUISA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 44).

A presente investigação versa sobre as políticas de inclusão educacional, mas, como todo objeto de pesquisa, não se trata de um objeto instituído, acabado, tampouco foi criado como um produto. Por esse motivo, entendo ser necessário o delineamento de como se foi constituindo essa temática de pesquisa, imbricada tanto nos meus anseios, quanto na minha formação e experiência profissional.

Sou natural de Santa Teresa, município localizado na região centro-serrana do estado do Espírito Santo, onde concluí meus estudos do ensino básico com o curso de Magistério. Esse foi meu primeiro contato com a educação profissional, e tal escolha não poderia ter sido mais bem acertada: afinal, estava especializando-me por meio da educação profissional na área em que já atuava desde os treze anos de idade, época em que atuava como auxiliar de sala de aula na creche municipal. Tratava-se de um programa social da Prefeitura Municipal nomeado *Guarda mirim – Os Colibris*, que tinha como objetivo envolver crianças e jovens em atividades cívicas e de formação geral. Entre as diversas atividades do programa, havia esta, em que alguns jovens eram vinculados às instituições do Município numa espécie de estágio remunerado. Foi por meio dessa oportunidade que tive o prazer de me descobrir educadora e apaixonada pela educação.

Tanto o programa social em que estive inserida quanto a minha formação profissional foram grandes incentivadores para que eu ingressasse e continuasse nessa área, uma vez que me proporcionavam, além da satisfação de atuação, um retorno financeiro enquanto estudava, algo fundamental para uma adolescente que não podia contar muito com o auxílio da família para os estudos. Sou filha de agricultores que nesse período eram recém-chegados à cidade, para quem o trabalho tinha mais valor do que os estudos. Posso afirmar que esse foi meu

primeiro embate sobre o direito à educação. Eu queria muito e precisava continuar estudando.

Após esse período, com o curso do Magistério já concluído, optei, no ingresso ao ensino superior, pelo curso de Pedagogia para dar prosseguimento à minha formação. Foi quando desenvolvi uma pesquisa sobre a temática avaliação escolar, focada nos aspectos referentes às relações nesse processo de ensino e nos conflitos do cotidiano, na qual contemplava muitos dos meus questionamentos sobre a educação e a preocupação de estar preparada para atuar nesse campo, visando a um ensino de qualidade.

Esse aprofundamento na temática da avaliação em decorrência da busca por caminhos mais formativos permitiu-me uma aproximação ainda maior com o universo do aluno, o que me motivou a buscar especialização nessa área. Dessa forma, ao final da graduação já estava envolvida com a Especialização em Orientação Educacional.

Posteriormente à formação descrita, pude partir novamente para a prática ao ingressar, por meio de concurso público, na carreira de técnico em educação para o cargo de Pedagogo/Área, no ano de 2006, na Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa (EAFST-ES). Essa instituição, no ano de 2009 passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), juntamente com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e demais escolas agrotécnicas do Estado, por meio do Decreto n.º 6.986, de 20 de outubro de 2009².

Os institutos federais de educação, de acordo com o decreto de criação, são

Art. 2.º [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com

² A questão da institucionalização do Ifes é retomada com maiores detalhes no Capítulo 3, quando descrevo sobre o campo de investigação.

as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2009, p.01).

Eis que a partir do ingresso na instituição me encontrei novamente envolvida com a formação profissional e o universo do aluno. Nesse contexto, tive a oportunidade de me envolver com a educação profissional e a realidade campesina, o que me permitiu vivenciar muitas descobertas, conflitos, reflexões e experiências, por se tratar de uma escola que tinha como característica o atendimento a alunos adolescentes provenientes, em sua maioria, de outros estados, como Bahia e Minas Gerais, para os cursos técnicos na área agrícola.

As vivências nesse espaço escolar provocaram em mim muitos questionamentos acerca da função da escola, mais especificamente sobre a função social dessa instituição no atendimento a uma demanda que, em sua grande maioria, demonstrava dificuldades de adaptação e de acompanhamento das atividades no decorrer do curso.

Em meio às ações e reflexões, tive a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Educação Tecnológica e Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Foi nesse período, de 2007 a 2009, que, envolvida com leituras, reflexões e possibilidades oferecidas nessa área de atuação, encontrei algum sentido para os questionamentos e angústias que surgiam no cotidiano da escola, principalmente porque, nesse mesmo período, com a criação de um grupo pequeno de discussões e estudo para começar a pensar na inclusão na escola, foi possível exercitar a reflexão das práticas inclusivas no cotidiano, mais precisamente sobre as vivências no dia a dia das situações escolares.

Nesse espaço, havia uma abertura para discutirmos sobre as questões que nos inquietavam e nos remetiam às reflexões relativas a nossos estudos, o que proporcionou a busca de novas posturas na escola, culminando na elaboração de um projeto de implantação de um núcleo de acessibilidade no Campus Santa

Teresa, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais³ (Napne) de acordo com as orientações do TEC NEP⁴.

Dessa forma, atuando na Coordenação do Núcleo, caminhei no sentido de superar algumas das dificuldades no processo educacional, trabalhando o conceito de diversidade nesse ambiente, buscando a qualificação de profissionais e desenvolvendo outros projetos de adequação da escola para o atendimento inclusivo. Com o intuito de disseminar as práticas e a consciência da inclusão na comunidade escolar, o grupo agiu por meio de reuniões, palestras e atendimentos individuais sobre a cultura de inclusão na escola, o que proporcionou, além do exercício de reflexão, uma significativa melhora na percepção e identificação de casos de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e adaptação e que eram considerados como problemas da escola, ou eram deixados de lado na rotina do cotidiano pelo seu desinteresse e pela falta de percepção da parte das equipes docente e técnica da escola.

Com o tempo, as discussões que foram iniciadas no grupo ecoaram por toda a escola, principalmente a partir do momento em que a Instituição teve o ingresso de dois alunos com deficiência visual nos cursos regulares da área de agropecuária. Esse fato, de certa forma, abalou o cotidiano da escola, pois as dificuldades eram muito aparentes, a começar pela falta de infraestrutura adequada e professores devidamente qualificados para esse atendimento.

Por entender que apenas uma matrícula no ensino regular não significa a inclusão de um aluno, foi possível perceber o quanto de preparação ainda nos faltava para lidar com essa situação, mas foi evidente também a preocupação da comunidade em atender tal demanda. Foi necessária uma grande determinação para mobilizar os

³ Posteriormente à criação desse núcleo, esse tipo de serviço passou a ser denominado Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne), conforme recomendações do TEC NEP.

⁴ O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNEE – (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. (Fonte: Portal do MEC/SETEC).

envolvidos no processo educativo e buscar estratégias e adequações que perpassassem desde a estrutura da escola até as ações pedagógicas em sala de aula, para minimizar as dificuldades de adaptação e aprendizagem na inclusão dos alunos com deficiência visual.

Na busca pelo desenvolvimento de um trabalho pautado na educação de qualidade, que fizesse diferença para aqueles sujeitos, por meio de estudos e de vivência na inclusão, nos quais, apesar de muitas dificuldades, obtive também alguns avanços, foi possível acreditar cada vez na possibilidade da educação inclusiva. Concordo com Garcia (2008, p. 21), quando diz que no exercício discursivo e político de inclusão “[...] observa-se a incorporação ou rearranjo de novos / velhos conceitos que apoiam a manutenção de concepções já conhecidas e consagradas [...]” os quais dificultam ou impossibilitam o enfrentamento das dificuldades na garantia de acesso, permanência e possibilidade de sucesso escolar das pessoas com deficiência e ou necessidades educacionais especiais.

A experiência da inclusão na educação profissional no Napne do Campus Santa Teresa fez-me refletir sobre os entraves da efetivação da perspectiva inclusiva, pois incluir é um processo que compreende toda uma reestruturação das práticas e políticas desenvolvidas na escola, de forma abrangente, para que envolva toda a diversidade de alunos existente nesse espaço de aprendizagem. Embora entenda que se trata de um grande desafio colocá-la em prática na construção de processos educativos inclusivos, concordo com Barreto (2009) que enfatiza que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência de diferentes pessoas nesse espaço.

Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, seja da educação básica, seja do ensino superior, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas especificidades (BARRETO, 2009, p. 181).

Assim, as dificuldades enfrentadas nesse percurso deram-me base para começar a pensar e questionar a situação dos demais campi da Instituição no que se refere à

inclusão, ou seja, se compartilham os mesmos “possíveis” na inclusão como as vivenciadas em nosso campus, principalmente por entender que a educação profissional e tecnológica deve caminhar nesse sentido.

Na educação, de modo geral, a inclusão tem tomado uma grande dimensão nos espaços escolares atualmente, passando a ser considerada como um compromisso na oferta de educação de qualidade. E nesse sentido, compreendo como indispensável a concepção da educação inclusiva que inclui sem medida, sem discriminar sujeitos, que acolhe a todos e faz a escola caminhar nesse sentido, abrindo espaço para a diversidade de culturas, condições sociais, identidades étnicas entre outras.

Levando em conta o centenário da Educação Profissional no País, tenho convicção de que a educação precisa, mais do que nunca, estar apta a garantir o direito à profissionalização a todas as pessoas que a desejam, independentemente de suas condições pessoais.

Nesse contexto, direcionada pelas reflexões, práticas pedagógicas e processos de inclusão vivenciados no Campus Santa Teresa e, ainda, considerando a educação como direito social e sua dimensão profissional e tecnológica como modalidade de ensino que visa à formação para a atuação ativa em sociedade, preparação e inserção no mercado de trabalho, pretendo refletir a respeito da inclusão no Ifes, numa visão ampla, compreendendo todos os campi que o compõem. São desenvolvidas políticas na Instituição ou podemos registrar apenas iniciativas individuais no esforço pelo desenvolvimento de ações focais no cotidiano? Como é pensada a questão da educação para todos nesse espaço?

Norteadas por essas dúvidas, pelo anseio do conhecimento mais sistematizado dessa realidade e pela necessidade de aprofundamento nos estudos de inclusão, volto-me para as questões de inclusão no interior do Ifes a partir da percepção dos sinais e vestígios que possam trazer significado ao objetivo central de *investigar como têm sido delineadas as políticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes.*

A partir desse objetivo mais amplo, pontuamos os objetivos específicos para direcionar as ações de investigação nesse contexto:

- a) caracterizar e contextualizar a perspectiva inclusiva de educação;
- b) compreender como a inclusão é pensada no Ifes mediante consulta aos documentos oficiais e gestores locais;
- c) identificar os movimentos de desdobramento da inclusão nos diversos campi do Ifes que remetam à concepção da educação inclusiva.

Para buscar responder aos objetivos propostos, recorri ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), buscando identificar em campo indícios, pistas e sinais que me levassem a compreender melhor o objeto de pesquisa, uma vez que essa perspectiva abre para novas percepções e produção de inferências de aspecto amplo.

Para a fundamentação do trabalho, busquei inspiração em Freire (1996) e procurei estabelecer diálogo com a produção acadêmica da área de inclusão e acordos internacionais relacionados à temática. Apoiei-me em Bobbio (1992) e na legislação pertinente para discutir a questão do direito à educação, buscando interlocução com Cury (2002), Manfredi (2002), Mendes (2002), Prieto (2004), Faria (2008) e Kuenzer (2011).

Considerarei pertinente também dialogar com a produção recente sobre a temática em questão, por isso esta discussão considera o que vem sendo produzido e pensado nessa área de pesquisa, como abordarei na seção 4.2.

Diante do desafio, tal como Freire, “[...] me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (1996, p. 94).

2.1 DE QUE INCLUSÃO VENHO FALAR?

Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior (FREIRE, 2005, p. 24).

Diante do pensar em inclusão, cabe analisar a dialética inclusão/exclusão no campo da educação, onde compreendo a exclusão como uma construção social, histórica e também cultural, que pode variar de uma sociedade para outra, “[...] porém, uma sociedade sem exclusões é, para nós, apenas um vislumbre” (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 12). Assim, concordo com esses autores quando pontuam:

Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando dessa forma, podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é sempre um processo (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 12).

É importante considerar que existem em nossa sociedade, portanto em nossas escolas também, diferentes exclusões e diferentes maneiras de percebê-las e compreendê-las, uma vez que, nos dias de hoje, “[...] as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz essas relações” (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 11).

Assim, entendo a inclusão como uma perspectiva – por isso o termo inclusiva – que vem na contramão do processo de exclusão, tal como indica Mendes:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado de *Inclusão social*, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2002, p. 61).

Mendes (2002) afirma que o debate sobre a educação inclusiva não nasceu no contexto da educação especial, mas a engloba também por se tratar de uma parcela

significativa historicamente excluída. Assim, tomo no presente trabalho uma concepção de inclusão que vai além de incluir a clientela da educação especial e pessoas com deficiência no contexto educacional comum, pois amplio sua abrangência para que contemple também outras diversidades, tais como a social, a étnica, a sexual, a cultural, enfim, um grande grupo que vem sendo excluído historicamente tanto da escola como da sociedade.

Refiro-me a uma perspectiva de educação na qual ocorra a promoção do respeito às capacidades individuais e a credibilidade na evolução de cada um dos alunos, que seja capaz de refletir sobre o comprometimento de suas ações, que esteja em constante busca de soluções e alternativas educacionais para a superação dos entraves em consonância com as exigências da sociedade.

Embora essa seja uma discussão atual, já na década de 1940, por ocasião da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi adotada e proclamada a *Declaração dos Direitos Humanos*, que é uma importante referência na luta contra a discriminação, pela defesa da igualdade de direitos e da dignidade das pessoas. Tal documento evidencia os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todo cidadão.

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 01).

Destaco também a ênfase dada pelo documento à não distinção entre os indivíduos como descrito abaixo:

Art. 2.º Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 01).

Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças passou a ter relevância social e ser pensado pela via da educação. Contudo, segundo Mendes (2002, p. 64), somente na década de 1990, “[...] no âmbito da educação, passa-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência”.

Foi a partir com a Conferência Mundial de Educação para Todos (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, que muitos países se comprometeram a organizar políticas educativas que garantissem o acesso à educação a todos, sob a perspectiva da superação da desigualdade social pela via da educação. Dessa Conferência, resultou a *Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tal documento admitia, desde o preâmbulo, que a educação “[...] apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, p. 01).

A partir dessa mobilização surgiu a oportunidade de se delinear um novo sentido para a educação, pois foi priorizado o compromisso da adaptação e melhoria da escola para acomodar a todos, o que apontava a necessidade de uma reestruturação do ensino.

Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, p. 01).

Nesse documento, o artigo terceiro tratava da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade. Para tanto, definia cinco pontos principais que assim sintetizo:

- universalização e melhoria da qualidade da educação, bem como a efetivação de medidas para reduzir as desigualdades;
- oferta de oportunidade e garantia da equidade pela via da qualidade em educação a todas as crianças, jovens e adultos;
- adoção das prioridades: melhorar da qualidade do ensino; garantir o acesso à educação para meninas e mulheres; eliminar os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza no âmbito da educação;
- superação das disparidades educacionais;
- igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência.

Além de citar diretamente as meninas, mulheres e pessoas com deficiência, no que diz respeito ao acesso e garantia de ensino de qualidade, o referido documento define o público alvo ao tratar das disparidades educacionais:

Art. 3.º Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, p. 03).

Esse movimento pôde ser mais bem delineado a partir da Conferência Mundial em Salamanca, da qual foi originada a *Declaração de Salamanca*, importante documento e referência mundial em inclusão.

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

pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994, p. 01).

Esse documento passou a ser norteador das ações inclusivas no âmbito educacional. Assim, “O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 02).

Embora a perspectiva inclusiva indique que as diferenças individuais são normais, segundo Mendes (2002) a escola atual ainda provoca ou acentua muitas das desigualdades. Para Laplane (2007), a convivência entre diferenças relacionadas a gênero, idade, níveis, origem social, cultura ou deficiência parece muitas vezes conspirar contra a realização dos objetivos da escola. Reforçando esse discurso, Santos e Paulino (2006, p. 12) enfatizam: “Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (grifos do autor).

Assim, tendo a diferença como referência, é importante ressaltar que uma educação inclusiva implica não só o reconhecimento da diversidade presente na escola, mas principalmente a sua valorização.

Os alunos têm direitos iguais, independentemente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes. A declaração de Salamanca explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Isso constitui um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles (LAPLANE, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a configuração atual de ensino exige toda uma reestruturação para que atenda de fato a todos, conforme indica a Declaração de Salamanca.

Art. 7.º Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de

qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994, p. 02).

Magalhães e Cardoso (2011, p. 21) afirmam que as denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento básico “a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de aceitar as diferenças individuais de seus alunos”. A flexibilidade curricular refere-se à adaptação de acordo com as necessidades individuais dos alunos, assim, ao invés da adaptação do aluno aos moldes impostos pela escola, é necessária a adequação da escola ao atendimento à diversidade de indivíduos por uma formação de qualidade.

Na inclusão, a idéia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 21).

Desse modo, é possível afirmar que uma escola que tenha o propósito de oferecer uma educação de qualidade deve ser baseada nos princípios do direito e ser realmente inclusiva em suas ações para transpor as dificuldades por meio da reflexão, da pesquisa, da construção do ideal, sempre considerando a diversidade das necessidades que deve atender.

Tais encaminhamentos redirecionam os olhares sobre o espaço escolar, principalmente no que diz respeito à postura necessária ao atendimento à diversidade, que preconiza o desenvolvimento de uma nova cultura na escola.

A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. O combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido nesse contexto (LAPLANE, 2007, p. 15).

Contudo, embora a inclusão tenha sido um tema de intenso debate nos últimos anos, Mendes aponta que, de acordo com uma análise das pesquisas desenvolvidas

em nosso País sobre a educação inclusiva, seria possível “[...] facilmente concluir que estamos em uma fase embrionária desse processo” (MENDES, 2002, p. 73).

Fica evidente que todas as instituições de ensino precisam avançar e adequar-se para estarem aptas a promover a inclusão em suas salas regulares, de modo que seja oferecido um ensino de qualidade, pautado no respeito à diversidade. No que diz respeito à realidade educacional recorrente, o que acontece é o que Laplane (2007, p. 10) enfatiza:

O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença.

Nesse sentido, como forma de viabilizar as adequações necessárias e o repensar as práticas desenvolvidas para o atendimento a todos é imprescindível a existência de políticas de inclusão que abarquem todas as esferas do espaço escolar, desde as adequações estruturais até a formação docente.

Oliveira acrescenta:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania como um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades especiais no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Assim, por políticas de inclusão entendo a existência de um programa ou organização na instituição que promova a inclusão como uma estrutura de base, um suporte para que seja efetivado o atendimento a todos, bem como ações planejadas e criadas com o objetivo de fornecer condições para o pleno desenvolvimento das atividades dos indivíduos, envolvendo as questões de formação docente, condições arquitetônicas, adaptações curriculares e outras medidas necessárias para o pleno atendimento educacional à diversidade.

A compreensão da própria ideia de inclusão e das formas que as políticas inclusivas assumem está estreitamente relacionada ao modo como se caracteriza a dinâmica social (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 01).

Considero relevante ressaltar que a educação profissional teve sua criação e trajetória voltadas à inclusão social e, assim, é preciso considerar toda a conclamação da educação inclusiva que vem sendo debatida em diversas instâncias escolares, no sentido de ofertar um ensino pautado na igualdade de condições e no atendimento a todos.

3 AS LINHAS DE CONTORNO DA PESQUISA

Não posso investigar o pensar dos outros referido ao mundo se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. [...] E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 58).

Na busca de superar o consumo de ideias por uma transformação em ação e comunicação, como nos propõe Freire (1987), a presente investigação foi pensada como estudo de caso de abordagem qualitativa. Considerar a Instituição em foco neste estudo sob essa abordagem de pesquisa implica a possibilidade de compreender esse espaço como dinâmico e singular, por isso a apreensão dessa realidade exige algo mais do que transcrições e quantificações.

[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (FREIRE, 1987, p. 49).

Exige considerar as relações, estar atento aos movimentos existentes nesse espaço e, principalmente, estar aberto às percepções que levam à compreensão mais aproximada desse cotidiano. Segundo Bogdan e Biklen (2000, p. 16), “[...] a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”.

Segundo esses autores, a expressão *investigação qualitativa* compreende diversas estratégias com características que lhe são comuns, assim, destaco alguns pontos que considere esclarecedores quanto à abordagem:

- os dados são qualitativos, o que implica a valorização da descrição de pessoas, locais e conversas;
- as questões a investigar privilegiam os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural;

- a abordagem da investigação não tem o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses;
- é privilegiada no processo a compreensão a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação;
- a coleta de dados acontece nos contextos naturais dos sujeitos.

Definida a abordagem qualitativa, foi escolhido o estudo de caso com inspiração indiciária em Ginzburg (1989). A opção pelo estudo de caso para delinear a investigação deve-se ao fato de que permite um olhar profundo e, ao mesmo tempo, uma visão ampla do objeto de estudo, o que possibilita a apreensão da realidade pela via da exploração dos pormenores, da identificação de minúcias, e favorece a compreensão dos fenômenos envolvidos no objeto de estudo em questão (ANDRÉ, 2005).

Yin (2001, p. 25) afirma que

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

A inspiração de fundamentação teórico-metodológica na perspectiva indiciária⁵ (GINZBURG, 1989) possibilitou-me interagir, ao mesmo tempo, com chaves históricas e dados atuais que em análise proporcionam reflexão e compreensão do campo estudado.

Nesse sentido, com a intenção de obter uma visão ampla e o mais precisa possível da realidade das políticas de inclusão no âmbito do Ifes, considero na abordagem de investigação a Instituição em sua composição multicampi, disposta em diversos municípios no estado do Espírito Santo. Tal implicação se deu tanto pela amplitude da temática inclusão quanto pela amplitude espacial que a Instituição possui. Segue o entendimento de que a realidade vivida em cada um dos campi é complexa, por

⁵ Na seção seguinte será abordado com maior profundidade o referencial teórico-metodológico.

isso o estudo em apenas um deles de forma alguma representaria o Ifes em sua totalidade para fundamentar a discussão que proponho.

Ao propor uma investigação acerca da inclusão abarcando todos esses espaços, vejo-a como algo a ser conhecido, estudado e discutido, captando os movimentos e compreendendo as potencialidades de cada realidade, ou seja, a possibilidade de apreender como vem sendo significado esse processo em cada campus. Assim, no desenvolvimento desta pesquisa não foi dada ênfase a um único campus do Instituto, por se tratar de uma visão macro da Instituição. Meu esforço, portanto, foi direcionado pela busca do entendimento de como se tem configurado a dinâmica da política de atendimento inclusivo institucional, compreendendo a natureza da Instituição, a diversidade de público que atende ou deveria atender e as ações direcionadas nesse sentido.

Entre as escolhas empreendidas para a consecução dos objetivos propostos neste estudo, foram eleitos como sujeitos da investigação os gestores de ensino do Ifes. Falar em políticas de inclusão envolve tratar diretamente da estrutura e das ações organizacionais da Instituição e dos profissionais inseridos nesse campo, ou seja, os gestores. A escolha pelo entendimento no sentido amplo de educação inclusiva, que compreende incluir a todos, me motivou a definir as políticas como foco de pesquisa. Essa proposição levou-me necessariamente a partir para o estudo em cada campus na pessoa dos gestores locais. Nesse contexto, interessou-me apreender como a inclusão é pensada no Ifes, tendo por base seus documentos oficiais e gestores locais.

As linhas de contorno da investigação compreendem também o referencial teórico-metodológico, a coleta de dados, os sujeitos e o campo de pesquisa, os quais passo a abordar nas próximas sessões.

3. 1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Definidas as políticas de inclusão no Ifes como objeto de estudo, para dar corpo à investigação busquei referência epistemológica indiciária em Ginzburg (1989, p. 151), paradigma cuja particularidade “[...] é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Esse tipo de pesquisa surgiu no século XIX, ganhando força nos estudos das ciências humanas no início do século XX, trazendo novas formas de olhar em contraposição às pesquisas positivistas em vigor na época. Trata-se de um modo mais subjetivo de pesquisa que veio para transcender o rigor e a quantificação característicos da pesquisa tradicional, uma vez que o paradigma indiciário emergiu como um caminho para se “[...] sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo” (GINZBURG, 1989, p. 143).

Sobre a investigação indiciária, Ginzburg (1989) faz uma analogia entre as experiências de Morelli, Holmes e Freud em diferentes áreas da ciência.

No campo das artes, o historiador Morelli obteve reconhecimento por seus trabalhos, mediante os quais se empenhava na atribuição de quadros antigos com base em sua postura inovadora, destacando a importância de “[...] examinar pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144). Em seus artigos, ele apresentou um novo método de abordagem, que veio a ser chamado de método morelliano, por meio do qual “[...] propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa” (GINZBURG, 1989, p. 144).

A postura investigativa de trabalho de Morelli foi comparada, na época, à de Sherlock Holmes, personagem criado por Arthur Conan Doyle no campo da ficção.

O conhecedor da arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos da perspicácia de Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinzas de cigarro etc. são, como se sabe, incontáveis (GINZBURG, 1989, p. 143).

No campo da psicologia, Freud reconheceu⁶ nos trabalhos de Morelli uma semelhança com a técnica da psicanálise médica: “Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos, ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD, apud GINZBURG, 1989, p. 147).

Assim, Ginzburg (1989, p. 151) assinala que esses métodos não são semelhantes por coincidência, mas por apresentarem o mesmo fundamento: “[...] nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica”. Trata-se de uma disciplina com base nos sintomas superficiais, capaz de “[...] diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta, às vezes irrelevantes aos olhos leigos”.

A possibilidade de compreender um contexto com fundamentação nessa base epistemológica aponta-nos perspectivas de superação à interpretação da realidade a partir do óbvio, do escancarado.

Por se tratar de um método comumente aplicado em pesquisas históricas, como as realizadas pelo seu precursor, trazendo-o para o campo da educação é possível encontrar uma diretriz de investigação a partir de uma leitura interpretativa dos fatos e do cotidiano pelo olhar apurado, pelo estudo de documentos, pelo conhecimento da história, das pistas e indícios. Significa que novas percepções e descobertas surgem quando se enxerga o que na maioria das vezes fica imperceptível aos olhos (GINZBURG, 1989).

⁶ Segundo Ginzburg (1989, p. 147), Freud escreveu a respeito de Morelli (Ivan Lermolieff) no ensaio O Moisés de Michelângelo (1914): “Muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim, a saber, que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874 e 1876, havia provocado uma revolução nas galerias da Europa recolocando em discussão a atribuição de muitos quadros a cada pintor, ensinando a distinguir com segurança entre as imitações e os originais, e construindo novas individualidades artísticas a partir daquelas obras que haviam sido liberadas das suas atribuições anteriores. [...] Foi depois muito interessante para mim saber que sob o pseudônimo russo escondia-se um médico italiano de nome Morelli. Creio que o seu método está estreitamente ligado à técnica da psicanálise médica”.

Mas, embora pareça inovadora, essa postura não foi criada, e sim resgatada ao longo dos tempos. Segundo o autor, o paradigma indiciário “tem raízes muito antigas”:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Nessa perspectiva, ir a campo significa valorizar fenômenos considerados até então como marginais. Ginzburg vem mostrar, em suas obras, como ressignificar os fenômenos, ao atribuir-lhes papel central em suas análises, como o faz, por exemplo, em *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição* (1987). Nessa obra, é abordado o contexto de um moleiro condenado pela inquisição católica no século XVI, valorizando fatos e detalhes aparentemente de pouca importância, mas por meio de uma rica abordagem histórica, que contempla a realidade social daquele indivíduo bem como valores e costumes da época e, principalmente, sua postura, que o colocava em confronto com o que prevalecia entre as classes dominantes.

A perspectiva indiciária motiva a enfatizar alguns pontos na investigação. Um deles é considerar o campo de investigação e seu contexto de modo a valorizar a densidade de sua existência. Assim movo-me procurando enxergar além do óbvio, buscar informações, provas e sujeitos como essenciais no processo de pesquisa.

Outro ponto é ancorar a investigação em dados ou fontes históricas independentemente de se tratar de uma pesquisa de cunho histórico, uma vez que o resgate de informações históricas certamente fundamenta melhor o entendimento do que existe na atualidade.

Buffa (1991, p. 12), ao problematizar as contribuições da história para o enfrentamento dos problemas educacionais, sensibiliza para o fato de que o interesse dos homens é resolver seus problemas atuais. Dessa forma, a história, por se preocupar com o passado, é inútil. Mas tal fato leva-me a refletir sobre a importância do embasamento histórico para se pensar um objeto de estudo. Para tanto, é preciso recorrer às suas origens para obter-se uma visão global e profunda do que se pretende estudar. Nesse sentido, destaco a importância do entendimento sobre o assunto ou a questão em pesquisa não apenas como uma resolução da situação atual.

Há ainda que se atentar para a evidência proposta por Hobsbawn (1998, p. 38), que nos diz: “[...] o presente não é, nem pode ser, uma cópia-carbono do passado; tampouco pode tomá-lo como modelo em nenhum sentido operacional”. Assim, é reforçada a importância da constituição histórica, desde que permaneçamos sempre com uma visão crítica do que é investigado, pois, para muito além de criticarmos a fim de destacar o certo e o errado no passado, devemos, sim, compreender as transformações que ocorreram ao longo de toda uma história, considerando sempre o contexto sócio-histórico do acontecimento.

Outro ponto a ser destacado na perspectiva de Ginzburg (1989) trata da postura do investigador, atento aos detalhes, aberto a novas possibilidades e com instinto apurado na busca por novas fontes e informações.

[...] ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989, p. 179).

Para ele, é possível comparar as variáveis de uma pesquisa sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Assim, o campo configura-se como um padrão cujos indícios o pesquisador busca, como um tecelão, “[...] percorrendo [...] o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, p. 170).

Essa postura de busca constante e a vivência de diferentes situações desafiadoras remetem a pensar o campo da educação nas proposições de Paulo Freire (1987, 1996, 2005), que traz como base de seus discursos a visão da educação como instrumento da libertação dos indivíduos a partir do princípio de inconclusão do ser que, a todo momento, está em exercício de se construir e reconstruir. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57).

Nessa perspectiva, importa pensar em colaborar na garantia da efetivação dessa educação que educa para a vida, para a emancipação do ser, como propõe Freire (1996). Para tanto, a concepção da pesquisa abarca o entendimento de que uma escola que tenha o propósito de oferecer uma educação de qualidade precisa estar ancorada em princípios básicos que favoreçam o desenvolvimento, o autocrescimento e a autonomia na formação dos indivíduos para sua efetiva atuação em sociedade.

3.2 A BUSCA DAS PISTAS E INDÍCIOS

Considerando mais uma vez a abrangência do campo e a abordagem qualitativa do estudo, a coleta de dados foi realizada compreendendo fases distintas e instrumentos diversificados, sempre com o cuidado de manter uma abertura para seguir pelos caminhos apontados pela própria pesquisa ao longo do percurso. Essa preocupação justifica-se na inspiração indiciária, a qual aponta que no início de uma investigação temos uma ideia do que procuramos, mas somente no percurso é que os achados se vão colocando e dando origem a novos percursos e possibilidades de abordagem (GINZBURG, 1989).

Para Bogdan e Biklen (2000, p. 68), “[...] os investigadores qualitativos acreditam que as situações são complexas e, deste modo, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação”. O trabalho com diferentes fontes de dados permite uma análise que leva em consideração diferentes óticas do mesmo fenômeno. Ginzburg (1989) evidencia a necessidade de se buscarem relações e interpretações que favoreçam a compreensão de uma dada situação ou estudo.

Nessa perspectiva, no período de desenvolvimento da pesquisa, entre as fases que deram corpo ao trabalho, a revisão de literatura e a análise documental foram as vias iniciais de investigação. Como ponto de partida, foi realizado um levantamento bibliográfico dos estudos recentes acerca das políticas de inclusão e da educação profissional. Nesse levantamento, realizado no segundo semestre de 2011, concentrei-me nas principais discussões que permeiam os estudos atuais, que deram origem a parte do quarto capítulo. Foi um momento importante porque me permitiu ter uma ideia dos avanços dessa área e também perceber as lacunas ali existentes.

Já a análise documental significou subsídio de um conhecimento mais aprofundado para caracterizar e contextualizar a perspectiva inclusiva de educação. Teve início em 2011, mediante a consulta à legislação pertinente às questões abordadas no estudo, mas ocorreu com maior força no primeiro semestre de 2012, quando foram examinados alguns documentos da Instituição em foco – relatórios de gestão, projetos pedagógicos e plano de desenvolvimento institucional –, processo que teve continuidade durante o desenvolvimento de todo o trabalho, pois considerei pertinente tanto visitar documentos quanto buscar novas fontes ao longo da coleta e análise dos dados.

Concomitante a esse processo, ocorreram os primeiros contatos em campo, durante os quais foi apresentada a pesquisa à Instituição, na pessoa dos gestores da Reitoria, envolvendo a Pró-Reitoria de Ensino e o reitor do Instituto. A equipe foi muito receptiva com relação ao projeto e colaborou imensamente na negociação de acesso aos campi, apresentando a pesquisa e enfatizando para o Instituto a importância de realizá-la.

A segunda fase foi constituída dos movimentos em torno do questionário dirigido aos gestores locais de cada campus, o que ocorreu no segundo semestre de 2012. Foi uma fase importante, assim como a primeira, pois, além de proporcionar o primeiro contato com os campi, ofereceu um panorama muito rico acerca da caracterização inicial sobre o atendimento realizado em cada um deles. Importante ressaltar que esse instrumento não tinha sido previsto no projeto inicial do trabalho; surgiu como uma necessidade a partir das reuniões iniciais que tivemos em campo, na Reitoria, tanto para trazer à mostra dados que julguei interessante abordar, mas que não tinham registros oficiais, como o acompanhamento das políticas de assistência, por exemplo, quanto para possibilitar os primeiros contatos com cada campus.

Nesse aspecto, na segunda fase tive como instrumento o questionário semiestruturado, que forneceu dados sobre cada realidade no que se refere ao número geral de alunos atendidos, aos cursos oferecidos e aos dados específicos sobre o número de alunos atendidos pela política de assistência estudantil da Instituição.

Concordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 96) quando falam sobre o uso de questionário, uma vez que ele apresenta quatro vantagens básicas:

- Uso eficiente do tempo
- Anonimato para o respondente
- Possibilidade de alta taxa de retorno
- Perguntas padronizadas

Já o terceiro momento de coleta de dados, também realizado no segundo semestre de 2012, envolveu as visitas a cada campus, seguidas das entrevistas, com o intuito de buscar apreender como a inclusão é pensada no Ifes por seus gestores. A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (2000, p. 134), “[...] consiste em conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações [...] na linguagem do próprio sujeito”.

Quanto à forma, a entrevista caracterizou-se como não estruturada, com questões compondo um roteiro que foi entregue aos gestores; mas houve abertura para que

falassem livremente acerca das questões inicialmente ordenadas para se priorizar a espontaneidade no processo. A respeito desse tipo de entrevista, Moreira e Caleffe (2008, p. 166) afirmam:

A entrevista não-estruturada difere da entrevista porque não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura [...]. Ela é realizada tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas [...] o entrevistador pode introduzir novas questões durante a entrevista.

Como as entrevistas ocorreram *in loco*, em todos os municípios atendidos pelo Ifes, o contato com cada realidade local ofereceu-me possibilidades de conhecimento acerca do desdobramento da inclusão nos diversos campi do Ifes, no que se refere à educação inclusiva.

Os registros dos dados coletados ocorreram por meio de anotações, fotografias digitais e audiogravação das entrevistas, que foram devidamente transcritas posteriormente.

Tanto na coleta quanto na utilização dos dados para análise, tive como princípio o papel de investigador segundo apontam Bogdan e Biklen (2000, p. 67- 68): “[...] o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”.

3.3 OS SUJEITOS EM FOCO

São sujeitos da presente investigação os gestores do Ifes. Diante da necessidade de delimitação, considerando o tamanho da Instituição e o número de gestores existentes, foram convidados à participação o Reitor da Instituição e os gestores ligados diretamente ao campo de ensino, a saber, diretores, gerentes ou

coordenadores de ensino de cada campus do Instituto. Para efeito de organização e de garantia da preservação da identidade dos colaboradores, os gestores foram nomeados como GESTOR 01, GESTOR 02, e assim sucessivamente, atribuídos aleatoriamente. Eles contribuíram no processo de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa, durante o segundo semestre de 2012, respondendo aos questionários, dando entrevistas e mediando as visitas aos campi do Instituto.

No total, foram entrevistados formalmente, com roteiro de entrevista e audiogravação, dezoito gestores, compreendendo a Reitoria e mais os dezessete campi implantados até o momento no estado do Espírito Santo. Informalmente, tive a contribuição de mais três gestores ligados à Pró-Reitoria de Ensino do Ifes, que me receberam inicialmente, forneceram muitas informações e mediarão meu acesso aos demais gestores e à documentação solicitada durante o processo.

Em geral, os cargos de gestão dos campi são preenchidos por indicação política de servidores pela direção, com exceção dos diretores gerais e do reitor, que são escolhidos por processo eleitoral, do qual participa toda a comunidade escolar. Embora todos tivessem uma carga horária de quarenta horas semanais para o cumprimento das atividades inerentes ao cargo, foram identificados alguns casos em que esses gestores se dedicavam paralelamente à atividade docente.

3.4 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – IFES

Buscando conhecer um pouco mais acerca da Instituição em estudo, considerei pertinente explorar sua complexidade para além do seu contexto e caracterização atuais. Para tanto, busquei delinear sua historicidade, ainda que brevemente, sem a pretensão de proceder a um estudo rigorosamente histórico, mas com o intuito de

destacar algumas chaves históricas dos principais pontos ao longo de sua constituição.

De acordo com o *Histórico da educação profissional do Brasil*,

[...] em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2009, p. 1).



Mapa 1: Localização das unidades de “Escolas de Aprendizes Artífices” no ano de 1909.
Fonte: BRASIL, 2009.

No caso do Espírito Santo, nas circunstâncias de criação do Ifes em 1909, ainda como Escola de Aprendizes Artífices, foi levado em consideração o aumento da população das cidades, que exigia que fossem facilitados às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades (SUETH, 2009).

O Decreto de criação teve em vista a população menos favorecida das cidades, os desfavorecidos da fortuna (SUETH, 2009). Assim, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices esteve intimamente ligada à pretensão de se conter a violência, pois “[...] a criminalidade tinha origem na ociosidade da classe popular”, como diz Sueth (2009, p. 37) a respeito da ideologia da época que também possuía uma influências higienista e assistencialista.

Apesar das influências, a meu ver, as condições de criação dessas escolas não desmerecem sua importância para o desenvolvimento local nem para o desenvolvimento dos indivíduos que tiveram acesso à sua formação, principalmente considerando o recorte histórico social da época, que se caracterizava pela recente abolição da escravidão e pela adoção do regime republicano.

No ano de 1937, a Instituição passou a ser denominada Liceu Industrial de Vitória, conforme determinava a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Tratava-se de uma formação voltada para a produção em série, mas com características artesanais. Nesse mesmo ano, o País vivenciou a promulgação da primeira constituição brasileira que, inclusive, fazia referência à educação profissional.

Art. 129 O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, p. 15).

Na década de 1940, a educação passou a ser sistematizada em atendimento à demanda exigida pelo crescimento industrial, uma vez que nesse período o País voltava seus esforços para a qualificação dos trabalhadores, com vistas ao atendimento à indústria nacional, em virtude da Primeira Guerra Mundial, que se

refletia aqui com dificuldades na importação de produtos industrializados e na falta de mão de obra especializada para a fabricação de produtos nacionais.

No ano de 1942, o Liceu foi transformado em Escola Técnica de Vitória pelo Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro 1942. “Pode-se dizer que esta data deu fim ao modelo correcional-assistencialista e início ao chamado modelo taylorista-fordista que, no século XX, caracterizou a produção em massa dos países industrializados” (SUETH, 2009, p. 73).

A esse respeito, no *Histórico da educação profissional* (BRASIL, 2009, p. 4) lê-se:

[...] inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Ainda na década de 1940, em paralelo à criação da Escola Técnica de Vitória, foram fundadas as primeiras Escolas Práticas de Agricultura (EPA) no País. No Espírito Santo, foram instituídas, em 1940, a Escola Agrotécnica do Espírito Santo, no município de Santa Teresa; em 1953, a Escola Agrícola de Alegre e, em 1956, a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina. Todas as três instituições tinham como característica o ensino agrícola, a localização em fazendas no interior de seus municípios e o funcionamento em regime de internato.

A década de 1960 foi um período em que também houve novos redirecionamentos para a educação profissional no País, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 4.024, de 12 de dezembro de 1961, a qual dedicava um capítulo ao ensino profissional, que passou a ser considerado equivalente ao acadêmico e refletiu uma preocupação com a formação profissional e a adaptação do ensino para atender às demandas da produção industrial.

No Brasil, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais a partir de 1959, processo que ocorreu em

nosso Estado no ano de 1965, quando a Escola Técnica de Vitória foi transformada em Escola Técnica do Espírito Santo.

As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2009, p. 4).

Na década de 1970, com o advento da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases do ensino de 1.º e 2.º graus, o então ensino secundário passou a ser denominado ensino de 2.º grau e tornou-se profissionalizante. É possível observar aqui uma ênfase na educação para o trabalho. Tal configuração da educação só foi modificada na década seguinte, por meio da Lei Federal n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou os dispositivos referentes à profissionalização obrigatória no ensino de 2.º grau, em vigência na ocasião, transformando-a em preparação para o trabalho.

No campo das instituições agrícolas, essas foram desenvolvendo suas atividades ao longo dos anos e passando por novas denominações de acordo com leis, decretos, convênios e suas peculiaridades até que, no ano de 1979, pelo Decreto n.º 83.935, de 04 de setembro de 1979, passaram a ser denominadas Escolas Agrotécnicas Federais.

Na Constituição Nacional de 1988 que ainda vigora, a educação passou a ter como fins o “princípio da igualdade de oportunidades educacionais com vistas ao mundo do trabalho” e a “inserção no meio social como direito de todos os cidadãos”, prevalecendo a preparação para o exercício profissional.

Já na década de 1990, período marcado pela significação da escola como algo que poderia garantir o desenvolvimento social e econômico do País, para além do avanço da ciência e de máquinas e técnicas inovadoras, “[...] algumas das mudanças mais radicais, tanto na indústria quanto nos serviços, ocorreram na organização da esfera do trabalho e na gestão de mão de obra” (FERRETTI, 2010, p. 206).

Desse modo, com o crescimento do mercado nacional e mundial nas últimas décadas em tempos de globalização econômica e cultural, novos arranjos de sociedade e organização do trabalho foram surgindo. Surgiram também novas demandas para serem atendidas nos âmbitos econômico, político e social. Em paralelo a esse movimento, em busca de valorizar sua produção, seguindo a tendência do mercado de sempre investir na sofisticação de seus produtos, o País passou cada vez mais a exigir trabalhadores mais bem capacitados em atividades mais complexas e mais bem especializados para as tarefas e desafios designados.

Coube à educação ser pensada como preparação para essa nova realidade posta, “[...] o que resultou em uma série de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional” (FERRETTI, 2010, p. 209).

Para entendê-las é necessário retomar, ainda que rapidamente, alguns dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo. Um deles diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais. Outro tem por referência as transformações no campo do trabalho acima referidas, constitutivas do que se convencionou denominar de “reestruturação produtiva” (FERRETTI, 2000, p. 209).

Considerando que as reformas educacionais passaram a ser implementadas visando à adaptação do sistema educacional para responder à necessidade do setor produtivo como se fosse a sociedade como um todo, tenho que concordar com Ferretti (2010), ao pontuar a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico, quando diz:

Esse tipo de enfoque tende a atribuir à educação um papel central no encaminhamento de questões econômicas e sociais, o que ultrapassa de muito suas possibilidades concretas de oferecer respostas a tais expectativas (FERRETTI, 2000, p. 220).

Assim, nessa década, a segunda LDBEN, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996a, voltou a priorizar a preparação para o trabalho, determinando em seu art. 1.º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996a, p. 01). A concepção de educação estava fortemente

ligada à qualificação profissional, como pode ser observado no art. 2.º da mesma lei:

Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996a, p. 01).

A educação profissional passou então a ser assim concebida em seu art. 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996a, p. 19).

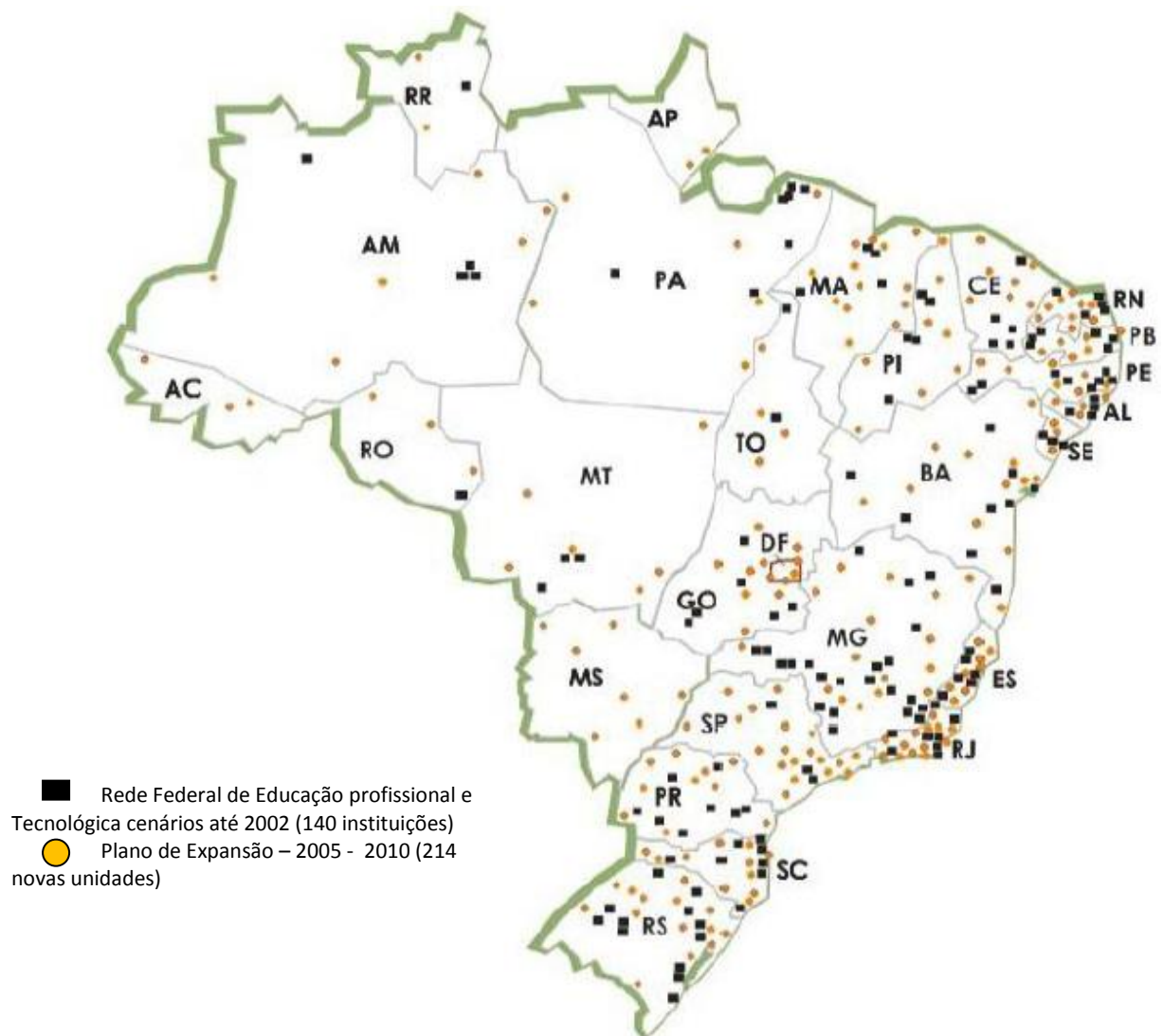
Ainda na década de 1990, no Governo Brasileiro não havia ainda uma política de expansão; entretanto foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Neste Estado, no ano de 1992 foi instituída a UNED de Colatina, ligada à Escola Técnica do Espírito Santo.

Já no ano de 1998, entrou em cena o Cefetes, para substituir a Escola Técnica, em meio a um processo que vinha ocorrendo no País desde 1994, com a instituição da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que “[...] dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica”⁷ e também com a reforma da educação profissional a partir do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que passou a proibir a articulação da educação básica com a educação profissional que somente veio a ser retomada no governo Lula em 2003, a partir do movimento de lutas e contestações de educadores, pesquisadores, sindicatos e movimentos sociais.

De acordo com Sueth (2009, p. 134), a partir da configuração da instituição como Cefetes em 1998 “[...] a instituição pôde envolver-se em outras formas de atuação voltadas para novos paradigmas de instituição pública profissionalizante”.

⁷ No Espírito Santo as Escolas Agrotécnicas continuaram com a mesma configuração.

A partir daí, a instituição continuou a se expandir com mais sete UNEDs, a saber: a do município da Serra, no ano de 2001; as de Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica e São Mateus, no ano de 2006; as de Aracruz, Linhares e Nova Venécia, no ano de 2008. Com exceção da Unidade da Serra, a criação das demais foi fruto da política de expansão da rede federal de educação profissional, que se iniciou no ano de 2003 e perdurou durante todo o governo do presidente Lula (2003-2010). Segundo Pacheco (2011, p. 6), tratava-se de “[...] políticas que se [contrapunham] às concepções neoliberais e [abriam] oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora”.



Mapa 2: Localização das unidades da rede profissional e tecnológica até o ano de 2010. Fonte: BRASIL, 2009.

Sobre a ampliação de atendimento da rede federal, Pacheco (2011, p. 6) dá uma dimensão desse crescimento em nível nacional quando diz:

Na educação profissional e tecnológica (EPT), a instalação, entre 2003 e 2010, de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de EPT.

Fruto também dessa política e um marco na educação profissional foi a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. A pretensão de tal política, segundo o documento base (BRASIL, 2007, p. 13),

[...] é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Esse foi um importante passo na trajetória da educação profissional no País, uma vez que trouxe maiores possibilidades para uma significativa parcela da população que não tinha acesso a uma formação de qualidade e qualificação para o mercado de trabalho.

Importante destacar que, ao longo desses anos, apesar do crescimento e colocação nacional, o Cefetes foi mudando seu perfil de atendimento. Se, no início, sua criação foi voltada ao atendimento da população desprovida de condições financeiras, no final dos anos 1990, já se caracterizava como extremamente elitista: com vagas restritas, procedia a criteriosos exames de seleção que tiravam a condição de ingresso dos alunos da classe popular advindos do ensino público.

Por outro lado, a realidade das Escolas Agrotécnicas era bem diferente. A formação ainda era voltada especificamente para a área agrícola, como em sua concepção, e

a escola atendia à demanda de filhos de proprietários e trabalhadores rurais do interior do Estado, embora nos últimos anos tivesse grande número de alunos provenientes de localidades não rurais, devido à peculiaridade de organização desse tipo de instituição em regime de internato.

A respeito da questão da elitização, destaco a fala de um gestor, obtida nas entrevistas realizadas, na qual é possível perceber esses extremos:

“Uma das coisas que eu falo é que no final, lá em Vitória, diferente das agrotécnicas que atendiam alunos da região ou carentes também, a escola técnica foi mudando; de repente ficou difícil de entrar, o exame ficou muito difícil, pouca oferta de vaga, entravam alunos que vinham da escola particular com poder aquisitivo grande, e o aluno da escola pública ficava de fora. Em alguns casos, o aluno entrava por ele, e não pela escola pública que dava condições” (GESTOR 09).

A partir desses dois extremos, pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi integralizada uma instituição voltada à oferta do ensino técnico profissional e tecnológico mediante a fusão do Cefet's com as Escolas Agrotécnicas Federais, de onde surgiram os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, ou, institutos federais de educação e, em decorrência no nosso estado, o Ifes. Tal investimento por parte do governo Lula teve sequência no governo Dilma, reconhecendo toda uma trajetória de lutas e conflitos de educadores e estudiosos e reafirmando a importância da educação profissional e tecnológica para o País num momento de grande crescimento e maior estabilidade econômica.

Segundo a Lei n.º 11.892/08, os objetivos dos institutos federais são assim destacados no art. 7º:

[...]

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, p. 05).

É possível observar assim a composição de uma instituição que articula formação e mundo do trabalho na qualificação de um amplo público, e volta que volta seus esforços também para a oferta dos cursos de formação aos jovens e trabalhadores.

“De repente com a expansão do Ifes e com esses programas de atendimento do EJA, concomitante, foi dada oportunidade àqueles que não tinham condição de estudar e passou a não ser mais elitizado. Tinha época que eram 20, 30 alunos por vaga; então era um funil” (GESTOR 09).

Essa nova configuração da Instituição como instituto federal de educação tornou possível a retomada de atendimento às diversas camadas sociais, pois proporcionou um crescimento sem igual na história da educação profissional do País. Foi possível ampliar o atendimento não só no aspecto físico – visto que chegou ao interior do Estado, que não tinha acesso a essa demanda da educação – mas também no

aspecto qualitativo, pois passaram a ser oferecidos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tecnológicos, superiores, de extensão e ainda cursos profissionais para jovens e adultos em vários municípios do Espírito Santo.

Após a criação do Ifes, foram implantados mais cinco campi, a saber: Guarapari, Ibatiba, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha, todos no ano de 2010, e existem também projetos em andamento para a implantação de pelo menos mais três unidades nos próximos anos. Assim, o Ifes caracteriza-se atualmente por apresentar uma estrutura num desenho multicampi, com dezessete campi no ano de 2012 espalhados por todo o Estado, oferecendo educação básica, profissional e superior, atendendo em torno de 16 mil alunos, segundo o último relatório de gestão da Instituição – ano de 2011.

Quanto à localização dos campi no estado⁸, fui informada pelos gestores que a escolha para implantação dos campi contempla uma série de quesitos exigidos aos municípios que são escolhidos em função dos trabalhos já desenvolvidos na região, interesse da municipalidade, entre outras questões. Segundo o reitor,

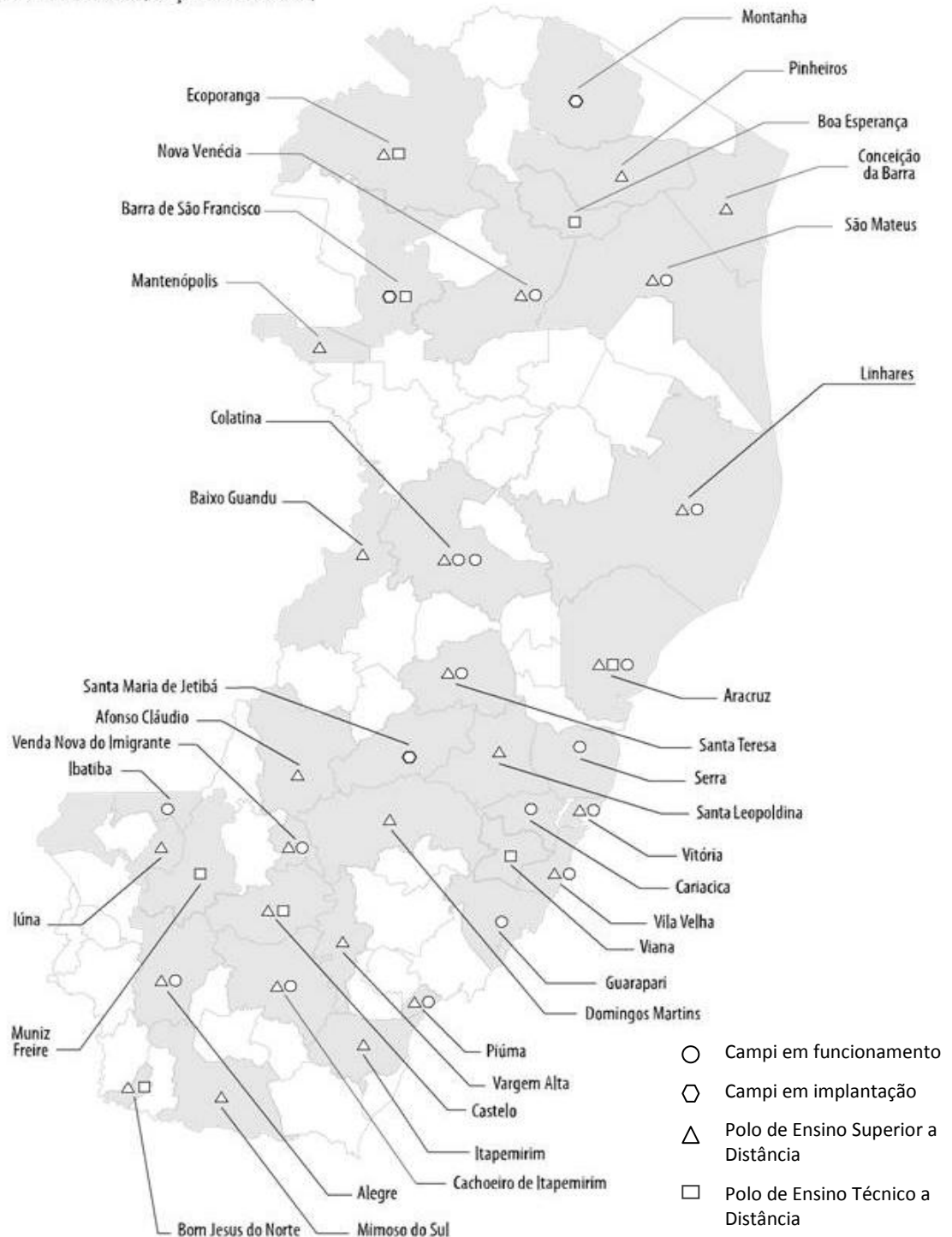
“Já a expansão fase III, foi um cruzamento de diversos fatores e foi levado o tamanho da população, atendimento em educação pela rede federal, por outras redes, estadual, privada, sistema S, foi levado em consideração o IDH, IDEB, e possíveis polos de desenvolvimento. [...] Então todos esses fatores foram considerados, tinham peso e fizeram uma matriz e cruzaram para fazer essa definição. Obviamente foi declaradamente dito que haveria uma priorização do norte e nordeste, em função de um índice maior de pobreza, onde estão também concentrados os chamados território da cidadania criados no governo Lula, e aqui nós temos na região de Barra de São Francisco”.

Nos diversos campi são ministrados vários cursos de educação profissional e tecnológica, tais como cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes ao ensino médio, subsequentes, tecnológicos, de graduação, de pós-graduação, na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), o Proeja e também de extensão. De forma geral, os cursos ministrados têm alguma ligação com o contexto em que estão inseridos, como, por exemplo, nos campi mais próximos do campo estão

⁸ Ver Mapa 3, p.53.

concentrados os cursos da área agrícola; nos da Grande Vitória, os cursos da área industrial, mas diversos campi oferecem cursos em comum, como os da área de informática, por exemplo.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI



Mapa 3: Localização dos Campi do Ifes.

Fonte: Setor de Comunicação Social da Instituição.

Para efeito de identificação e caracterização desses espaços, trago algumas informações fornecidas por seus gestores, referentes ao primeiro semestre de 2012 e imagens feitas das instalações durante as visitas em cada campus.

O Campus de Vitória é o mais antigo da Instituição e está situado na capital do Estado. Matriculou 3.657 alunos no referido semestre, oferecendo os seguintes cursos: técnico integrado em Eletrotécnica, Mecânica e Estradas e Edificações; técnico concomitante / subsequente em Eletrotécnica, Mecânica, Segurança do Trabalho e Estradas; Proeja em Metalurgia, Segurança do Trabalho e Edificações; licenciatura em Letras (Presencial), Licenciatura em Letras (a distância), Matemática e Química; Engenharia Elétrica, Sanitária e Ambiental e Metalurgia; especialização em Proeja (a distância) e Engenharia Elétrica; mestrado em Metalurgia dos Materiais e Ciências da Matemática.



Foto 1: Campus Vitória / Ifes.

O Campus Venda Nova do Imigrante situa-se na Região Serrana do Estado. Teve 728 alunos matriculados no ano letivo de 2012, oferecendo os cursos técnico integrado com o ensino médio em Administração e Agroindústria; Proeja em Administração; técnico concomitante em Administração e Agroindústria.



Foto 2: Campus Venda Nova do Imigrante / Ifes.

O Campus Ibatiba atendeu a 212 alunos, oferecendo o curso técnico em Meio Ambiente no primeiro semestre do ano de 2012. Apesar de ter sido implantado em 2010, ainda encontra-se em processo de construção. Dispõe atualmente de um prédio administrativo e outro com salas pedagógicas; contudo, está prevista a construção de mais um prédio pedagógico e a realização do projeto de urbanismo e paisagismo.



Foto 3: Campus Ibatiba /Ifes.

O Campus Alegre, antiga Escola Agrotécnica Federal de Alegre, com 890 alunos, oferece os seguintes cursos: técnico integrado em Agropecuária e Agroindústria; técnico concomitante em Agropecuária; Proeja em Agroindústria, Manutenção e

Suporte em Informática; tecnológicos em Cafeicultura e Aquicultura; licenciatura em Ciências Biológicas; pós-graduação em Agroecologia.



Foto 4: Campus Alegre / Ifes.

O Campus Cachoeiro de Itapemirim tem 1.337 alunos e oferece os seguintes cursos: técnico integrado em Eletromecânica e Informática; técnico subsequente em Eletromecânica, Informática, Mineração; Engenharia de Minas; licenciatura em Matemática e Informática (a distância); Proeja / Fic em Auxiliar em Montagem de Computadores e Cabeamento de Redes, Eletricista Predial e Operador de Pedreira.



Foto 5: Campus Cachoeiro de Itapemirim / Ifes.

O Campus Piúma, com 295 de alunos, tem suas ações voltadas à área pesqueira, investindo na vocação regional envolvida com a pesca e a aquicultura. Oferece cursos técnicos concomitantes em Processamento de Pescado, cursos técnicos integrados em Pesca e Aquicultura, além de cursos de formação inicial e continuada, como o de Maricultores.

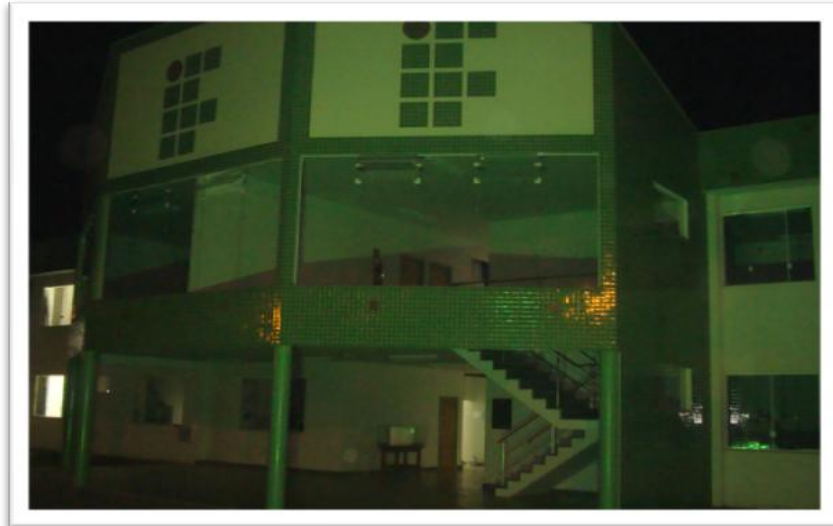


Foto 6: Campus Piúma / Ifes.

O Campus Aracruz, com 697 alunos no primeiro semestre de 2012, oferece os cursos técnico concomitante em Mecânica; técnico subsequente em Química; técnico integrado em Mecânica e Química; licenciatura em Química.



Foto 7: Campus Aracruz / Ifes.

O Campus Linhares, com 623 alunos, trabalha com cursos técnicos integrados e técnicos concomitantes, ambos em Administração e Automação Industrial. Está em processo de ampliação, com a construção de um prédio anexo à estrutura mais antiga, onde funciona uma faculdade. Os prédios serão interligados, o que vai contribuir para melhorar a acessibilidade ao prédio mais antigo, prejudicado pela existência de escadas nos acessos principais.



Foto 8: Campus Linhares / Ifes.

O Campus Nova Venécia, com 477 alunos, oferece os seguintes cursos: técnico em Mineração e técnico em Edificações. A construção de suas instalações como escola teve como ponto de partida um galpão de fábrica. Nos últimos anos, tem investido na melhoria constante de sua infraestrutura. Segundo seu Gestor, todas essas reformas já estão obedecendo ao padrão da NBR9050, que trata da questão da acessibilidade, faltando apenas a devida sinalização, que será contemplada no próximo projeto.



Foto 9: Campus Nova Venécia / Ifes.

O Campus São Mateus tem 747 alunos nos seguintes cursos: técnico concomitante e técnico integrado, ambos em Mecânica e Eletrotécnica; superior em Engenharia Mecânica. O Campus encontra-se em fase de construção, funcionando provisoriamente em dois espaços. Está prevista a conclusão de um prédio principal que abrigará a sede administrativa, as salas de aulas e os laboratórios.



Foto 10: Campus São Mateus / Ifes.

O Campus Cariacica, com 1.136 alunos, trabalha com os seguintes cursos: técnicos integrados em Portos, Transporte Ferroviário e Administração; técnicos concomitantes em Portos, Logística, Transporte Ferroviário; Proeja / Fic em Auxiliar Administrativo; superior em Engenharia de Produção; licenciatura em Física; pós-graduação em Engenharia de Produção; extensão em Oficina de Robótica. Sua

estrutura física está em fase de conclusão. Atualmente funciona em duas sedes provisórias, uma delas emprestada pela Prefeitura e outra situada num terreno original, em um prédio no qual funciona toda a parte administrativa, algumas salas de aulas e a biblioteca. Logo ao lado está sendo concluída a construção do prédio pedagógico e da quadra poliesportiva.



Foto 11: Campus Cariacica / Ifes.

O Campus Vila Velha, com 197 alunos, trabalha com os seguintes cursos: técnico subsequente em Química e licenciatura também em Química. Trata-se de um campus bem recente, por isso as atividades são realizadas em parte no próprio Campus e em parte no Campus Vitória, em virtude de não dispor ainda dos equipamentos de laboratório para os referidos cursos. A falta de uma cantina e de um ambiente de interação está sendo provisoriamente suprida mediante o funcionamento de uma sala de vivência que dispõe de alguns equipamentos para atender aos alunos.



Foto 12: Campus Vila Velha / Ifes.

O Campus Guarapari, com 471 alunos, oferece atualmente os seguintes cursos: técnico integrado em Administração e Eletromecânica; técnico concomitante em Administração e Eletromecânica; pós-graduação em Gestão Estratégica de Negócios; especialização técnica em Gestão de Pessoas. O Campus dispõe de apenas um prédio, que abriga toda a parte administrativa e pedagógica, o qual está sendo ampliado, prevendo-se o atendimento a um número maior de alunos.



Foto 13: Campus Guarapari / Ifes.

O Campus Serra, com 1.439 alunos, oferece os seguintes cursos: técnico subsequente em Automação Industrial e Informática; bacharelado em Sistema de Informação; Engenharia de Controle e Automação; tecnológicos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; pós-graduação em Informática na Educação.



Foto 14: Campus Serra / Ifes.

O Campus Itapina, antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina, com 688 alunos oferece os seguintes cursos: técnico integrado em Administração e Agroindústria; Proeja em Administração.



Foto 15: Campus Itapina / Ifes.

O Campus Colatina, com 2.429 alunos, trabalha com os seguintes cursos: técnico integrado em Administração, Edificações, Segurança do Trabalho e Informática; Proeja em Comércio e Segurança do Trabalho; tecnológicos em Saneamento Ambiental e Redes de Computadores; bacharelado em Sistemas de Informação e em Arquitetura e Urbanismo; cursos EaD em técnico em Informática; especialização em Educação Profissional e Tecnológica e em Gestão Pública Municipal.



Foto 16: Campus Colatina / Ifes.

O Campus Santa Teresa, antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, com 683 alunos, oferece os seguintes cursos: técnico integrado em Agropecuária; subsequente em Agropecuária e Meio Ambiente; Proeja em técnico em Agropecuária com habilitação em Agroindústria; Engenharia em Agronomia; licenciatura em Biologia; tecnológicos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.



Foto 17: Campus Santa Teresa / Ifes.

Como visto, o Ifes ainda está em processo de constituição tanto estrutural quanto pessoal. Em geral, os campi mais novos têm uma estrutura física mais adequada, pois contemplam a acessibilidade, como abordaremos na seção 5.1; contudo, muitos deles se queixam da falta de pessoal. Essa falta foi apontada pelo reitor da seguinte forma:

“A parte de pessoal é ainda deficiente na maioria dos campi, melhorando o termo, insuficiente, na maioria dos campi, principalmente na parte de técnicos administrativos. Na parte do docente está razoável porque o nosso banco foi bem aquinhado de professor, justamente porque está bem avançado no processo de expansão e também por outras razões bem específicas, como as regras de conseguir o banco.”

Nas demais entrevistas com os gestores dos campi, a falta de pessoal foi relacionada ainda a dois motivos principais: o primeiro, à alta rotatividade de funcionários entre os campi, que passam no concurso para um local e com algum

tempo pedem transferência geralmente para outro mais próximo de sua cidade natal ou da Região da Grande Vitória. Isso é constatado na fala de um dos gestores:

“Só agora em julho tivemos cinco professores que já chegaram e saíram. Mais três ou quatro estão com remoção. Eu estou de remoção, pois sou de Colatina; minha colega também. Então precisamos chegar num momento que o campus tenha condição de fidelizar o profissional aqui. Hoje isso é um desafio, ninguém é insubstituível, mas é bom ter a condição de começar um projeto e finalizar” (GESTOR 06).

O outro motivo apontado refere-se à necessidade de profissional específico, como no caso do assistente social, que é o único que pode implantar a política de assistência estudantil, como abordarei na seção 5.2.

Por outro lado, os campi mais antigos dispõem de uma equipe de pessoal mais completa, mas enfrentam grandes dificuldades na adequação estrutural, tanto no quesito de acessibilidade, quanto na questão de espaço mesmo, para comportar uma nova demanda de alunos, em virtude da nova identidade da Instituição e da abertura de novos cursos.

Contudo, segundo os gestores, trata-se de uma fase transitória, pois são questões que estão sendo trabalhadas, embora exijam tempo, compromisso e dedicação dos profissionais que atuam na Instituição.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INCLUSÃO: UM OLHAR A PARTIR DO DIREITO

Partindo do pressuposto da educação como direito de todos e da perspectiva inclusiva, faz-se necessário refletir acerca da importância da inclusão na educação profissional, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino voltada à formação para o trabalho e atuação em sociedade. Assim sendo, busquei levantar subsídios para refletir como se tem dado na atualidade o entendimento da relação dessas duas temáticas em evidência, a inclusão e a educação profissional, inclusive no âmbito das pesquisas desenvolvidas na área.

Antes disso, cabe enfatizar que a inclusão na educação profissional diz respeito à efetivação de um direito e atualmente representa as lutas e desafios travados ao longo de sua história em nosso País.

Manfredi (2002) diz que, desde as tribos dos povos nativos, já havia preparação para o trabalho. Essa se fundia com a socialização realizada no interior das comunidades indígenas, onde os mais velhos ensinavam aos mais jovens, que aprendiam por meio de observação e participação nas diversas atividades relacionadas à caça, à pesca e ao plantio. “Tratava-se, portanto, de um processo de educação profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 67).

A autora afirma que esses foram os primeiros educadores de artes e ofícios de atividades manuais na área de “tecelagem, cerâmica, adornos e artefatos de guerra, construção de casas, [...] cultivo da terra e produção de medicamentos” (MANFREDI, 2002, p. 67).

A educação profissional formal no Brasil teve sua origem destinada a poucos. No Brasil Colônia, ainda prevalecia a educação informal, que acontecia no engenho com as práticas educativas de preparação para o trabalho de escravos. Depois,

[...] os colégios e residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as escolas oficinas de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial (MANFREDI, 2002, p. 68).

No Império, as primeiras instituições públicas criadas foram as de ensino superior, seguidas das do ensino secundário que tinham vistas ao ingresso no ensino superior. Para o ensino profissional, havia o “[...] ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Com o tempo, foram criados o Colégio de Fábricas e a Escola de Belas Artes, até que, entre 1840 e 1856, foram fundadas pelo Estado casas de educandos artífices destinadas a menores abandonados, onde recebiam instrução primária e ofícios (MANFREDI, 2002). Havia também os liceus de artes e artífices que eram de iniciativa de sociedades particulares com o auxílio governamental.

Durante o império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna sua pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p. 78).

O ensino profissional manteve por um bom tempo seu traço assistencialista até o final do século XIX, quando passou a ter como objetivo a preparação de operários para o exercício profissional. Foi ainda no traço assistencialista que se deu o início da rede profissional e tecnológica no País, como mencionado na seção 3.3, que resgata a parte histórica da Instituição em foco.

Mas, ainda assim, entendo a necessidade da escola, da profissionalização na formação, segundo o pensamento de Kuenzer (2011, p. 190): “Apesar de todas as suas limitações, a escola é vital para os trabalhadores e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como alternativa concreta e possível de acesso ao saber”.

Assim, entendo como presente a perspectiva de inclusão no ensino profissional desde sua concepção e destaque, nesse sentido, a importância de se pensar no atendimento de todos no que diz respeito às políticas e práticas voltadas a esse propósito por considerá-lo como um direito.

4.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 1992, p. 1).

A escolha do fundamento educação como direito para apoiar o estudo deve-se a muitos aspectos, dentre eles destaco minha grande insatisfação diante do discurso recorrente de que algumas pessoas não têm direito ou não deveriam estar na escola. Assim, venho dialogar sobre esse direito, mais precisamente buscando fazer uma conexão com a inclusão na educação profissional e tecnológica, por acreditar na “Educação como direito de todos” assim como foi assegurada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tal conexão deve-se ao fato de acreditar que as duas dimensões, a inclusão e a educação profissional e tecnológica, podem, sim, ser compreendidas de forma una e complementar, um bem como direito de todos. Todo indivíduo tem direito a esse bem, independentemente de suas condições sociais, físicas, cognitivas, étnicas, de gênero, entre outras.

Mendes (2002, p. 61), ao refletir acerca da inclusão, faz essa ponte com a questão do direito:

Trata-se, em suma, de um movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam à

conquista do exercício do direito ao acesso e recursos e serviços da sociedade.

Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), a educação tem sido vista como universal – “[...] no sentido em que universal significa não algo dado subjetivamente, mas algo acolhido pelo universo dos homens” (BOBBIO, 1992, p. 28), a partir do reconhecimento da dignidade de todos, da igualdade de direitos fundamentais à liberdade do homem e da paz no mundo. Bobbio explica que, com essa declaração,

[...] um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de *fato*, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (BOBBIO, 1992, p. 28, grifos do autor).

Assim, essa Declaração representa um grande marco na garantia dos direitos humanos, ao reconhecer nos homens diferenças de ordem física, intelectual, étnica, social e cultural. “Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns” (BOBBIO, 1992, p. 28).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos veio para estabelecer objetivos e renovar o compromisso para a efetivação de uma educação universal, mas, antes disso, em nosso País, com a promulgação da Constituição de 1988, foi configurada a educação como direito de todos conforme proclamava a Declaração Universal. A garantia desse direito foi um dos marcos na educação, juntamente com outras importantes discussões e ações a esse respeito na década de 1990, que nesse aspecto foi um período histórico para o País, especialmente na educação especial e inclusiva. De acordo com Prieto (2004), foi “[...] quando se pôde verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos” (PRIETO, 2004, p. 1).

A respeito do direito escolar, Cury (2002, p. 246) pontua que “[...] é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”. Esse autor ainda afirma

que, em sua grande maioria, muitos países no mundo confirmam esse direito em suas legislações. Prieto (2004) fala sobre essa luta em nosso País.

A luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola remonta a décadas, e a persistência de pautar essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecesse seus fins (PRIETO, 2004, p. 01).

Cury, a respeito do assunto nos dias atuais, considera:

Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2002, p. 247).

Por outro lado, a luta pela universalização continua diante da necessidade da real efetivação desse direito, tendo em vista a realidade escolar com o constante descaso à inclusão. Bobbio (1992) afirma que o problema da efetivação dos direitos sociais não se refere à falta de fundamento, mas de sua “inexequibilidade”. Segundo o autor, isso acontece por esta razão:

Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições (BOBBIO, 1992, p. 24).

Levando em consideração a proposição de Cury (2002, p. 253) de que a ampliação dos direitos não se limita à estratégia das classes dirigentes sendo também resultado de processos sociais da classe trabalhadora, “[...] que viram neles um meio de participação na vida econômica, social e política”, entendo tal luta como extremamente necessária, uma vez que “[...] a educação escolar é uma dimensão da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 246).

Buscando maior entendimento acerca dos direitos, encontrei em Bobbio (1992) a explicação de que a gênese histórica de um direito parte de uma exigência social que aos poucos se vai afirmando até se tornar um direito positivo. A partir dessa conversão, surge o momento da universalização, no qual a exigência se torna direito de modo generalizado, para todos os cidadãos (CURY, 2002, p. 260).

Assim, mais uma vez defendo a importância de se continuar discutindo acerca dos direitos de todos e da inclusão de modo geral, para que a educação inclusiva não seja limitada ao acesso, mas seja uma realidade aliada à qualidade de ensino.

4.2 DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ADVINDAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

No intuito de situar o estudo, considero pertinente trazer para o diálogo as produções científicas recentes no campo educacional, que contribuem sobremaneira para o desenvolvimento do trabalho, tendo como referência as principais temáticas nele desenvolvidas.

Para tanto, realizei uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na plataforma Scielo bem como em bibliotecas virtuais de universidades federais de ensino, considerando o período de 2006 a 2011, destacando os termos “políticas de inclusão”, “inclusão na educação profissional” e “inclusão institucional”. Ao proceder a essa pesquisa bibliográfica foi possível constatar que, de modo geral, existe pouca produção relativa à proposta deste trabalho, que trata das políticas de inclusão no contexto da educação profissional, principalmente se considerada uma abordagem mais ampla de inclusão, que vai além de incluir somente as pessoas com deficiência, numa concepção de educação para todos.

Considero importante ressaltar que, no entanto, existem trabalhos muito significativos no campo tanto das políticas de inclusão quanto da educação profissional, com os quais tentarei dialogar ao longo deste texto. Foi possível perceber também que tem havido um considerável crescimento de produção em ambos os campos, pois foi encontrado um maior número de trabalhos, como dissertações e teses, nos últimos anos, em relação ao período que considerei como inicial, que foi o ano de 2006, período também que ingressei no Ifes.

A análise das pesquisas foi realizada considerando-se três categorias distintas: “políticas de inclusão”; “inclusão na educação profissional” e, a partir da junção das duas, “políticas de inclusão e educação profissional”.

As duas primeiras categorias compreendem bem a proposta da presente pesquisa, mas poucos foram os trabalhos encontrados versando sobre as duas categorias de maneira conjunta.

Um desses trabalhos é o de Silva (2011), que realizou uma pesquisa sobre a política de educação inclusiva no ensino técnico profissional. Analisando a produção, foi possível perceber que a concepção de educação inclusiva para a pesquisadora se atém à educação especial, uma vez que seu trabalho dá enfoque à inclusão de alunos com NEE nos cursos técnico-profissionalizantes de um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Foram abordadas questões da educação inclusiva, formação profissional e qualificação docente, e a análise dos dados desse trabalho evidenciou que o processo de escolarização dos alunos com NEE segue muito mais os pressupostos da integração, que simplesmente recebe o aluno no espaço educacional, do que os da inclusão escolar numa perspectiva inclusiva na qual a escola se adéqua para atender seus alunos.

Segundo a pesquisadora, o processo de inclusão tem sido positivo, embora sejam perceptíveis mecanismos excludentes em menor grau no aspecto atitudinal e maior no aspecto arquitetônico. Neste último, fica evidente a falta de condições de acessibilidade, apesar de situações de adaptação, como a construção de rampas e banheiros apropriados. Silva (2011) constata que são os próprios alunos que

desenvolvem os meios para sua adaptação à escola, na direção do que dizem autores como Bueno (2004), Glat e Blanco (2007), entre outros que acreditam que, apesar de a proposta de inclusão permear como preferencial nas diretrizes educacionais oficiais, muitas são as barreiras estruturais que impedem a sua implementação na realidade escolar brasileira (SILVA, 2011, p. 77).

Tais evidências levam-me a refletir sobre a efetivação da inclusão nas escolas, onde tal processo muitas vezes se caracteriza apenas por incluir ou não incluir como dado numérico e não são analisadas as condições de inclusão dos alunos. Importante enfatizar que a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe alunos com deficiência, mas, sim, uma instituição que realmente compreende que a educação é para todos e que, para isso, precisa superar as diferenças e agir para que todo e qualquer aluno tenha condições de acesso e permanência no processo de ensino de forma satisfatória.

Outro estudo contemplando as duas categorias encontrado foi o de Bento (2009) que teve como foco o Ifes e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da educação de jovens e adultos. A partir da escuta dos sujeitos da Eja – professores, alunos, pedagoga, assistente social e gestor, buscou conhecer o movimento que o Ifes vem desenvolvendo para consolidar o direito à educação de jovens e adultos, tentando responder se realmente esse direito está sendo desenvolvido no que tange ao sentimento de pertencimento desses alunos a esse espaço institucional.

A pesquisadora toma como urgente a reflexão sobre a sua função na sociedade no que se refere à política pública de educação inclusiva a partir da constatação de que o acesso na instituição em estudo para esses alunos é, de certa forma, dificultada.

Carvalho (2010) e Pereira (2010) também contribuem nesse campo por desenvolverem pesquisas sobre políticas de inclusão no âmbito da educação profissional. Embora não tenha encontrado informações mais aprofundadas sobre esses trabalhos, consta no *site* da Universidade Rural do Rio de Janeiro o registro das propostas de pesquisa, ambas com previsão de início no ano de 2010.

Pereira (2010) delimitou sua proposta na aplicação das políticas de atendimentos às pessoas com NEE, no âmbito da educação agrícola, na rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Mato Grosso. Carvalho (2010) focou as políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino superior: tecnologia assistiva na biblioteca do IFMG – Campus Januária e Campus Salinas – MG .

Tanto Pereira (2010) quanto Carvalho (2010) apontam para uma perspectiva de inclusão que corresponde ao público da educação especial, ou seja, tratam de políticas de inclusão e políticas públicas destinadas a sujeitos específicos. Tais pesquisas ainda não foram concluídas, mas o levantamento confere que, recentemente, mais estudos na área da inclusão têm sido desenvolvidos no âmbito da rede profissional e tecnológica de ensino.

Em meio às demais produções nacionais encontradas relacionadas à categoria de *políticas de inclusão*, destaco o estudo de caso de Leme (2011), que versa sobre inclusão em educação e traz contribuições significativas para o presente estudo, visto que problematiza muito bem em torno das políticas públicas de educação, culturas, políticas e práticas de inclusão. Por meio da análise da aproximação e do afastamento das declarações internacionais com os planos desenvolvidos no Brasil (PNE – 2001 e o PDE – 2007), a autora investiga como essas influências foram compreendidas e incorporadas nos documentos, assim como nas concepções e práticas dos professores de uma escola estadual de ensino médio do Rio de Janeiro.

Partindo para a análise da pesquisa, a autora chega à seguinte constatação:

Em relação ao chão da escola, percebemos o quão distantes permanecem os membros do colégio (gestores e professores) das principais diretrizes que fundamentam a inclusão.

Assim, a despeito da existência desses instrumentos legais de âmbito internacional e nacional instituindo as políticas públicas que clamam pelo direito universal à educação, os dados extraídos do cotidiano escolar revelaram que pouco ou quase nada foi mencionado nos documentos balizadores do colégio, assim como pelos professores (LEME, 2011, p. 194).

Tal realidade reforça a necessidade de intensificar os discursos, pesquisas e formação na área. Afinal, “[...] o estudo, a pesquisa, a politização de si e do outro, o pensamento crítico, o planejamento, o compartilhamento de experiências são ações intrínsecas ao desenvolvimento deste ideário” (LEME, 2011, p. 199).

Outro trabalho encontrado foi o de Castanho (2007), que realizou um estudo multicasos, de abordagem qualitativa, para investigar as políticas de inclusão de alunos com NEE nas Universidades e no Centro Universitário de Santa Maria – RS. A discussão bem orientada remete a refletir sobre a questão da inclusão na universidade. A autora opina:

Intervir no mundo organizadamente no caso das universidades e suas políticas para inclusão significa romper barreiras e preconceitos, de valorização da diversidade, de respeito à diferença e dignidade para todos. Mais do que cumprir a legislação é fazer valer todas as formas de valorização do ser humano (CASTANHO, 2007, p. 110).

Castanho também traz uma concepção de inclusão relacionada à inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares e, nesse contexto, voltou seus esforços para identificar ações e iniciativas estabelecidas na Legislação e Política Pública para inclusão de alunos com NEE, com vistas a verificar serviços de apoio oferecidos e prestados a esses alunos bem como analisar propostas instituídas (serviços oferecidos e prestados) pelas Universidades/Centro Universitário de Santa Maria – RS, com o que propõe a política de inclusão de alunos com NEE no ensino superior do Brasil.

Os apontamentos de análise de Castanho (2007, p. 107) dão conta de que, na universidade em questão são insuficientes os “[...] esforços mais direcionados ao acesso”, os quais necessitam de “[...] ações mais concretas, que favoreçam a permanência dos alunos no ensino superior”.

Tais evidências remontam à reflexão de Laplane (2006) quanto à questão das garantias legais que esbarram em dificuldades quando se materializam em práticas. Suas análises partiram de um estudo voltado às condições de implementação de ações inclusivas e às políticas públicas para a educação especial presentes no

Brasil e na Inglaterra, no qual conclui que, apesar da garantia legal, as práticas estão atreladas aos aspectos culturais e sociais.

Ainda tratando das políticas, embora em âmbito municipal, destaco a contribuição do trabalho de Nunes (2009) e Bernardo (2010). Nunes desenvolveu um estudo de caso sobre as políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra, ES. Versando sobre cidadania, educação especial, inclusão escolar e pessoas com deficiência, a autora busca entender como as políticas instituídas reverberam no cotidiano da escola regular e especial. Entre muitas contribuições da pesquisadora, destaco o seu reconhecimento como objeto prioritário de investigação, “a avaliação das condições reais de inclusão que são oferecidas pelos sistemas educacionais, assim como o desenvolvimento de estratégias de intervenção que facilitem a implementação da proposta de inclusão” (NUNES, 2009, p. 169).

A partir de suas análises, fica evidente a falta de um direcionamento maior na prática da educação inclusiva no Município, diante da inexistência de uma política de educação especial. A pesquisadora também enfatiza que “[...] o espaço escolar deve promover atitudes de acolhimento às diferenças e garantir o direito a avaliações diferenciadas e ao atendimento às necessidades específicas de cada aluno” (NUNES, 2009, p. 172).

No estudo de Bernardo (2010), o enfoque se dá no processo das políticas públicas de educação especial da rede municipal de Vila Velha, município da Região Metropolitana de Vitória – ES, no período de 2004 a 2008, mais especificamente no que se refere às fases de elaboração e de implementação dessas políticas no Município.

Em sua análise, Bernardo (2010, p. 177) considerou que

[...] a educação especial entrou na agenda da política, teve o processo de elaboração e o processo de implementação, e, na implementação, alguns objetivos previstos, foram alcançados; outros

não, e outros surgiram enquanto a política estava sendo implementada.

A pesquisadora ainda evidenciou os muitos movimentos na elaboração e implementação das políticas, o que leva a refletir sobre a importância de uma gestão coesa devidamente baseada nos princípios determinados pela legislação vigente. Mas, como sugere Laplane (2006, p. 710), ainda persistem algumas indagações.

As políticas, como vimos, muitas vezes contêm prescrições detalhadas sobre vários assuntos (acessibilidade, flexibilização do currículo, suporte para professores e alunos etc.). Entretanto, algumas questões permanecem: Por que é tão difícil implementar políticas de educação inclusiva? Por que é tão larga a brecha entre as políticas e as práticas?

Marins e Matsukura (2009) também desenvolveram uma pesquisa sobre políticas públicas de inclusão conforme artigo intitulado “Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo”. O artigo foca as diretrizes políticas para a educação inclusiva no Brasil e suas estratégias de implementação, que propõem, além da garantia do acesso, permanência e qualidade da educação para os alunos com necessidades especiais no ensino regular. O estudo aponta:

[...] verificam-se ações positivas quanto às garantias legais, ao acesso à escola e quanto à oferta de formação e capacitação continuada para os professores. Conferiu-se nestas ações o cumprimento, pelas seis cidades-pólo estudadas, dos direitos assegurados pela legislação relativos à garantia de matrículas no ensino regular (MARINS; MATSUKURA, 2009, p. 60).

Ampliando o foco das políticas, Romero (2006) teve como objeto de estudo a política pública para a educação especial brasileira implementada na década de 1990, na pesquisa intitulada “Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor”. A pesquisadora discute a educação pública, as políticas educacionais neoliberais, a educação especial, o terceiro setor, o Brasil e a década de 1990.

O estudo revela, com base na análise de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a representativa tendência da participação do terceiro setor no atendimento em educação especial, o que representa para ela uma condição de manutenção dos interesses clientelísticos do Estado. Observo também que tal fato vai na contramão do que determina o art. 58 da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996a, p. 25): que a educação especial deve ser “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nessa mesma linha, Angelucci (2002), em sua pesquisa e dissertação de mestrado, teve como objeto a apropriação da atual política de inclusão de alunos com necessidades especiais da rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo. A análise mostra que “[...] a atual política de inclusão de alunos com necessidades especiais acaba por repor a exclusão escolar, principalmente, no interior das próprias instituições de ensino” (ANGELUCCI, 2002, p. IX).

Tal apontamento indica a necessidade de reforçarmos o discurso em torno da inclusão e da escola, como diz Angelucci (2002, p. 154):

Pretendemos, tão somente, apontar na direção de que, mesmo diante de condições do aluno que dificultem esse aprendizado, há um trabalho educacional a ser realizado e que passa tanto pela transformação das condições de ensino – onde diferentes estratégias de abordagem possam ser constantemente experimentadas, avaliadas e reelaboradas – quanto da discussão aprofundada a respeito da Educação como formação do homem para os valores democráticos.

Passando agora à categoria de *inclusão na educação profissional*, considerando as produções científicas encontradas, posso destacar o trabalho de Mota (2008) que trata de um estudo exploratório intitulado “A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão”. A autora coletou dados de três escolas agrotécnicas do estado da Bahia e discutiu aspectos como formação docente, acessibilidade arquitetônica, atitudinal e de comunicação.

Após a análise, a pesquisadora lista uma série de sugestões que podem contribuir para enfrentar os desafios da inclusão e aponta que

[...] foi possível depreender que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos Cursos ofertados pela EAFC-BA é uma realidade possível, mesmo contando com fatores adversos que, segundo a história do Ensino Agrícola e dos paradigmas sobre a inclusão escolar, vão permear a educação como direito de todos (MOTA, 2008, p. 70).

Encontrei também o registro de outras pesquisas em fase de andamento nessa linha, no *site* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tais como a de Matos (2011), com o título “Ingresso e permanência de estudantes com necessidades especiais no contexto do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR): uma prática em construção”; a de Machado (2011), intitulada “A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista – MG”; a de BEZ (2010), nomeada “A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino agrícola e a ação pedagógica dos professores: um estudo sobre o grupo de discussões do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio”, e a de Rodrigues (2009), designada “A educação especial inclusiva no contexto das escolas agrotécnicas: possibilidades e desafios atuais”.

Nesse contexto das produções acerca da inclusão – seja em relação às políticas, seja em relação ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito da educação profissional –, é possível refletir sobre sua real efetivação nos espaços escolares. A partir dos trabalhos encontrados nesta pesquisa bibliográfica ficou evidenciada a ênfase de estudos pontuais na inclusão e assim, destaco a necessidade de voltar esforços para a produção de mais estudos e reflexões que compreendam as políticas e programas na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 7), quando da reflexão sobre o processo de inclusão na rede regular de ensino,

[...] urge a realização de estudos aplicados cujos resultados possam ser usados no desenvolvimento de ações que contribuam para a superação dos obstáculos que afligem o processo de Inclusão Educacional.

Desse modo, considerando a produção recente e as discussões e reflexões promovidas acerca da inclusão, a presente pesquisa caminha nesse mesmo sentido e pretende contribuir, assim como as demais evidenciadas aqui, para o debate em torno das questões pertinentes aos processos institucionais de inclusão.

Esta pesquisa avança em relação ao dimensionamento das políticas de inclusão na educação profissional como prática de toda instituição, uma vez que, em atendimento às exigências da legislação em vigor e aos anseios da sociedade na luta pela igualdade de direitos, a escola precisa adequar-se para atender à premissa da educação para todos.

5 A INCLUSÃO NO IFES: INDÍCIOS, MOVIMENTOS E POLÍTICAS

Neste capítulo, procuro analisar e discutir acerca do delineamento das políticas e movimentos inclusivos no Ifes com base nos indícios e dados resultantes da investigação, considerando a concepção mais ampla de inclusão que emprego neste trabalho, que abrange tanto as questões sociais, étnicas e culturais, quanto as relativas às condições físicas, entre outras para oportunizar a educação democrática para todos segundo propõe Oliveira (2007).

Busquei, a partir da coleta e análise dos dados empíricos, apreender a inclusão no Ifes com base nos documentos oficiais institucionais e no discurso dos gestores, e, durante esse processo, os indícios levaram-me a identificar alguns eixos de abordagem que tratam da inclusão na Instituição ora como política ora como ação local, sobre os quais discutirei em seções específicas a seguir.

Contudo, antes da abordagem específica desses eixos temáticos, levantarei algumas questões gerais a respeito da instituição extraídas das minhas leituras e entrevistas com os gestores, sobre suas concepções, relação com a comunidade e função social, que me levaram a considerá-las como movimentos de desdobramento da inclusão, tendo em vista que a educação profissional e tecnológica por si só representa uma importante política de inclusão.

[...]

Os Institutos são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central. [...] **a política pública se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade** (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras) (BRASIL, 2008b, p. 22, grifo meu).

Segundo Bobbio (1996), o valor da igualdade remete ao valor da liberdade e vice-versa e ambos podem ser considerados fundantes na constituição do homem como pessoa e determinantes na conceituação de pessoa humana.

Liberdade indica um estado; igualdade, uma relação. O homem como pessoa – ou para ser considerado como pessoa – deve ser, enquanto indivíduo em sua singularidade, livre; enquanto ser social, deve estar com os demais indivíduos numa relação de igualdade (BOBBIO, 1996, p. 7).

Nessa perspectiva, Cury (2002, p. 256) vem afirmar que “a não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença”.

Na contramão desse processo, a criação dos institutos parece estar de acordo com a afirmação de Cury (2002, p. 256): “[...] o pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não podem abrir mão do princípio da igualdade [...]”.

Um dos gestores entrevistados, ao se referir a essa nova instituição em virtude da implantação dos institutos federais no processo de expansão da educação profissional e tecnológica, mencionou que

“Por trás disso tem a ideia do desenvolvimento social. Por isso, nos seus atos, não está realizando isso olhando para si só; ela tem que olhar para o mundo e ver o que o mundo realmente necessita. Qual seria a melhor forma de intervir para acontecer isso no mundo. Essa é uma primeira visão e ela vai olhar as induções que ela pode fazer na região, microrregião, macrorregião em que ela se encontra. Isso é esperado de nós, existem muitas ações possíveis de serem feitas” (GESTOR 01).

Nessa perspectiva, ressalto a complexidade dessa identidade, uma vez que, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), o foco do trabalho dos institutos federais é “[...] a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”. Ainda segundo o documento, os institutos

[...] responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008b, p. 5).

O Ifes é uma instituição pública, conforme visto nos capítulos anteriores. Trata-se de uma instituição recente, ainda em construção, considerando-se sua institucionalização no ano de 2008 e a amplitude que vem alcançando nos últimos anos no Estado seja pelo número de alunos atendidos seja pela dimensão territorial que abrange. Cabe aqui ressaltar que, conforme as concepções e diretrizes para a educação profissional e tecnológica,

[...] os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem [...] (BRASIL, 2008b, p. 23).

No que se refere aos valores universais do homem, é importante lembrar que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), que tinha por objetivo promover o direito à igualdade entre os povos, foi consagrado um conjunto de valores essenciais ao ideal humano, os quais foram assumidos como universais: igualdade, liberdade, fraternidade e dignidade humana. Nesse sentido, considerando toda a diversidade humana no âmbito das diferentes sociedades, importa afirmar que as políticas não podem desconsiderar esses importantes valores ao pensar em uma educação livre e democrática.

Analisando mais especificamente os documentos institucionais, verifica-se que o Ifes tem como missão: “Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 22). Para tanto, tem em seu Estatuto os seguintes princípios que norteiam sua proposta:

Art. 3.º

[...]

I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

IV. inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; e

V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 02).

Levando-se em consideração esses termos no que diz respeito à sua documentação institucional, é possível afirmar que a instituição em questão tem sua concepção e função social baseada no compromisso com a sociedade, demonstrando certa preocupação com a inclusão da diversidade e o desenvolvimento humano sustentável, o que parece ir ao encontro da proposta inclusiva, uma vez que ambos estão fundamentados em princípios e ideais de equidade, igualdade e diversidade.

“[...] a gente percebe que está num município com bastante dificuldade econômico-financeira; é um dos mais baixos IDH que a gente tem no Estado, então a gente tem uma preocupação muito grande com esse aluno que a gente tá recebendo, principalmente com o acesso dele até aqui e como manter esse aluno aqui também” (GESTOR 04).

Contudo, muitas vezes pode ocorrer de as ações serem incompatíveis com a proposta inicial, caso a instituição não esteja firme em suas decisões e o discurso em torno dos fundamentos que subsidiam seu trabalho não esteja afinado para guiar suas ações. Portanto, para além desses fundamentos, importa saber como se dão as ações e políticas de efetivação da proposta de educação profissional e tecnológica que parece estar em consonância com a proposta inclusiva.

Nesse sentido, surgiu a necessidade de questionar os gestores acerca das concepções em relação à inclusão, por isso uma das questões da entrevista tinha esse foco numa perspectiva de educação para todos (APÊNDICE C). Um dos gestores deixou suas impressões ao dizer que

“Eu, particularmente, faço a seguinte ideia: se não fossem todas as diferenças na natureza, ela não teria sentido. Isso é possível trazer para a gente também, pegar todas as diferenças e colocar junto para que possa haver equilíbrio e as coisas possam agir para que haja harmonia” (GESTOR 18).

Mas, dos demais gestores obtive como respostas narrativas relacionadas à identidade da Instituição ou então acerca de atividades ou ações que o Ifes realiza ou pensa em realizar.

“A concepção mesmo da Instituição é algo que está em construção; temos uma visão dela, mas ainda não é acabada, ela está num processo de construção” (GESTOR 01).

“Pensando numa educação para todos, acho que essa abertura à comunidade tem sido bastante positiva. Acho que, futucando, a gente passa a se preocupar com determinadas coisas. Então é a partir desse momento que a escola está aberta para a inclusão” (GESTOR 18).

Considero importante essa visão e discussão em torno da identidade e atividades e ações, as quais serão contempladas nas seções seguintes, mas, ao analisar as falas dos gestores nos dados coletados, percebi a falta de uma discussão maior e mais aprofundada em relação à inclusão em si, tanto no que diz respeito à concepção dos gestores como da instituição.

Se a questão da identidade, para esses gestores, é algo ainda em construção, com base na fala de outros gestores destaco algo essencial sobre esse ponto, que é o olhar da comunidade para a Instituição. Embora não tenha sido um dos meus focos principais na abordagem aos gestores, ao tocar na relação da comunidade com a Instituição, alguns deles mencionaram certo estranhamento da população em relação ao Ifes, que consideram a instituição muito acima de suas possibilidades.

“Eu lembro que eu fui fazer divulgação para curso concomitante e teve uma professora que perguntou para mim se o Ifes era particular, e eu disse que não, pelo contrário, o aluno pode até receber para estudar” (GESTOR 03).

“A estrutura do Ifes é ainda uma estrutura que assusta um pouco; eles perguntam se tem que pagar, se é muito caro entrar aqui no Ifes... De vez em quando a gente recebe ligação perguntando como entrar, se é possível” (GESTOR 06).

“A impressão é de que o Ifes é inatingível” (GESTOR 10).

“[...] eles têm essa impressão, que nem entrar aqui eles podem, eles acham que não têm acesso [...]” (GESTOR 03).

Esse estranhamento tem sido uma grande preocupação para os gestores e tem sensibilizado também os demais servidores. Para minimizá-lo, o Ifes tem investido em ações de aproximação e divulgação da Instituição mediante contatos com a comunidade, o que representa uma significativa iniciativa, tendo em vista a democratização do ensino conforme defende o documento de concepções e diretrizes dos institutos federais de educação. Algumas dessas ações podem ser evidenciadas nas seguintes falas:

“A gente tem se empenhado muito aqui no campus nessa questão da credibilidade do Instituto, de mostrar para que veio, que ele está a serviço da comunidade” (GESTOR 06).

“Vamos a escolas estaduais, municipais, de modo geral, trazemos para dentro de nossa escola e mostramos o que é que nós fazemos. Então esse é um tipo de ação que produz, faz com que a cidade conheça a escola; esse é um tipo de ação que acontece duas vezes por ano em nossa escola, isso por uma questão especial, pois estamos muito afastados do centro, então houve essa necessidade” (GESTOR 05).

“[...] a gente vai receber uns alunos que são da zona rural mesmo, para apresentar o Ifes, para mostrar que o Ifes não é inatingível” (GESTOR 03).

Segundo afirmam os gestores, as ações realizadas tem trazido resultados significativos, não só por meio da divulgação que tem sido realizada, mas também a partir de uma maior participação e envolvimento da família dos próprios alunos e da comunidade em eventos e formações oferecidas. Tais iniciativas são necessárias e precisam ter uma continuidade, afinal,

Os Institutos Federais revelam-se valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento; revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento (BRASIL, 2008b, p. 24).

Já ao ser abordada a questão da função social da Instituição, foi possível identificar duas posições nos discursos dos gestores: a que considera o trabalho do Ifes

cumpridor de sua função social e a que considera essa função incompleta ainda. Segundo alguns gestores, a Instituição tem dado conta de seu papel social porque

“A gente tem que pensar de forma bem ampla o papel social, a gente vê que a gente cumpre, isso mais especialmente porque a gente veio dar uma formação profissional para aquelas pessoas que não conseguiram entrar na Universidade, pela dificuldade até de formação ou por ter saído há muito tempo da escola” (GESTOR 02).

“Quando a gente pensa se a instituição cumpre seu papel social, eu acredito que sim; se a gente tá falhando em alguma coisa, a gente também está num processo de construção da escola” (GESTOR 03).

“Em relação ao atendimento à sociedade, acho que atende perfeitamente, aliás, acho que a gente virou menina dos olhos, na verdade” (GESTOR 02).

“[...] se você perceber, estamos num bairro de periferia, com alto risco social em volta, Temos notícias assim de tráfico de drogas importante no entorno; notícias de muita violência... e tem a função de trabalhar isso, mas é muito difícil, tem que trabalhar com muita cautela” (GESTOR 13).

“Do ponto de vista social, nós conseguimos cumprir nosso papel a partir de que 90% dos nossos alunos são oriundos de escolas públicas, de uma classe C, diríamos assim. Temos alunos, sim, que vieram de escolas particulares, têm um poder aquisitivo muito bom, mas eles não são a maioria” (GESTOR 17).

“[...] em relação a cumprir seu papel social, acredito que cumpre esse papel porque, de certa forma, atende todas as exigências que são notificadas via sistema de educação, via reitoria, e toda essa parte social que está sendo trabalhada no âmbito do Brasil. O campus sempre procurou estar dentro das normas e procurou fazer aquilo que está de certa forma correto em relação à sociedade” (GESTOR 05).

Por outro lado, alguns gestores têm uma visão mais crítica a respeito dessa questão conforme pontuam em seus discursos, o que permite também identificar alguns fatores do não cumprimento social relacionados à inclusão efetiva, números de alunos atendidos e atendimento à sociedade, por exemplo.

“Se você perguntar: o Ifes tem cumprido sua função social, seu papel social? Se a gente entender o que é a questão da inclusão, o próprio processo seletivo é excludente” (GESTOR 10).

“[...] a questão de cumprir o papel social, está trabalhando nisso, pois está em construção e não cumpriu o papel social de forma nenhuma ainda. Nós estamos construindo” (GESTOR 13).

“A gente precisa evoluir para um número maior porque o Ifes tem poucos alunos, dado o tamanho da cidade em que está inserido. Esse é o ponto de vista, assim, em relação à sociedade de modo geral” (GESTOR 05).

“As duas (função social e expansão) estão bem ligadas. Obviamente que o Cefetes tinha uma função social que era precipuamente formar profissionais para o mundo do trabalho. A nossa instituição mantém essa finalidade, mas acresce a isso uma intervenção direta na sociedade. Há uma pretensão do Instituto de que ele seja uma alavanca para o desenvolvimento econômico e social, há essa pretensão, essa intencionalidade, se a gente vai conseguir realizar, somente o tempo [...]” (GESTOR 01).

Do meu ponto de vista, tomando como base esse processo de construção da Instituição e de conquista da credibilidade nas regiões onde foram recentemente implantados, principalmente essa visão mais crítica aproxima-se sobremaneira da realidade. Concordo com a fala de um gestor quando diz: *“O Ifes provoca um crescimento cultural na região”* (GESTOR 09). E a forma como esse crescimento se tem dado pode ser notada na fala de outros dois entrevistados, quando citam o envolvimento da comunidade e a importância dos projetos Proeja, Formação inicial e continuada - Fic e de extensão, que são voltados a um público de idade mais avançada que, na maioria das vezes, já está no mercado de trabalho.

“É um caminho, um veio que estamos encontrando; você traz o pai, a esposa, a comunidade para dentro da escola e mostra que aquilo que ele sabe pode ser melhorado, pode ser qualificado, pode passar a ter uma competência, certificação, então é essa a proposta” (GESTOR 06).

“Outros tipos de inclusão... estamos pensando também, nas áreas de informática, sociedade. Pretendemos criar salas para atender a própria comunidade, para que ela possa vir. Já existe o trabalho entre nós, mas não adequamos todos os ambientes para que se possa fazer esse tipo de trabalho. A ideia é um pouco de formiguinha, mas a gente chega lá por meio de projetos de extensão,

através do esporte, também estamos vendo isso. Tem também a formação de grupos para atender a toda essa pluralidade. Esses são os tipos de trabalho que a gente está tentando” (GESTOR 18).

Ao longo do processo de coleta dos dados, esse foi um ponto marcante; praticamente todos os gestores sinalizaram essa prontidão da Instituição em oferecer novos cursos à comunidade, em trabalhar com um novo público, como o de jovens e adultos do Proeja e o do Fic, o que significa estar aberto à concepção de inclusão à diversidade e ao compromisso para efetivá-la.

“Esse papel da inclusão não está desvinculado do resto da proposta, ele não pode ser a finalidade princípio de toda a Instituição, mas ela passa a se abrir intencionalmente a outros públicos que não tinham se colocado ainda como para atender diretamente, especificamente. Agora, isso deve ser feito com o devido cuidado, para que não assuma o que não dá para fazer” (GESTOR 01).

Cury (2002, p. 255) afirma que não se trata de uma relação simplificada “[...] a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão”. Embora o Ifes pareça reconhecer esse direito, alguns processos podem ser questionados, como o processo seletivo de ingresso de seus alunos. Surgiram apontamentos, como o do gestor 04, que demonstram uma concepção ampla de inclusão, não restrita às pessoas com deficiência, e que entendem o processo de seleção dos alunos como um grande entrave à efetivação da inclusão.

“Acho, sim, que é papel social da escola incluir as pessoas, incluir aqueles que precisam, acho que a gente tem algumas limitações. O processo seletivo já é uma limitação, é um processo seletivo difícil, puxado nas questões; os meninos que mais precisam não são os mais bem preparados para passar, eu acredito. Também não sei assim te apontar uma sugestão para mudar isso. Acredito que o processo seletivo da nossa escola precisa ser mais maleável para poder atender as políticas do Governo, porque, senão, para cada tipo de clientela você precisa ter um processo diferenciado. O Eja, por exemplo, é inclusão; eu entendo inclusão isso, não apenas incluir pessoas portadoras de necessidades especiais, mas incluir os mais pobres, minorias desfavorecidas ou majorias desfavorecidas, pessoas socialmente desfavorecidas. Então, para atender toda essa diversidade de público, você acaba tendo que possuir processos seletivos diferenciados, ou que também sejam flexíveis, para que essas pessoas acessem ao estudo. Acho que a gente precisa rediscutir isso” (GESTOR 04).

Outros entraves também foram apontados, como, por exemplo, a resistência ou o receio de alguns profissionais em lidar com as diferenças.

“Em especial, por se tratar de ensino profissional e tecnológico, dá uma certa preocupação com a inclusão de necessidades educacionais especiais, porque a gente sabe que existe uma resistência grande... não é resistência, às vezes o professor tem muito medo de lidar com isso. Todo mundo tem medo, mas é um desafio, ensinar uma pessoa que tem dificuldade é um desafio muito maior porque tem muitas limitações” (GESTOR 07).

“Com esse monte de doutores que temos hoje, acha que alguém quer trabalhar com essas pessoas que têm problemas de aprendizagem? É um grande problema que eu vejo. Os doutores só querem saber de pesquisa. Como fica nossa relação com nossa microrregião? Estamos fazendo isso bem? Acho que não. Precisamos rever, melhorar” (GESTOR 15).

Tal situação remonta à concepção de Freire (1987, p. 32) presente na *Pedagogia do oprimido*, em que é proposta uma nova abordagem para superar os entraves entre oprimido e opressor na escola e na sociedade. Para o autor, essa pedagogia

[...] tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação (grifos do autor).

Por outro lado, também destaco alguns avanços no pensar dos gestores em relação aos movimentos de inclusão no âmbito do Instituto.

“[...] é papel da escola orientar, trazer para dentro da escola as políticas, para que a gente possa entender. Então uma série de ações tem sido feita na escola através de palestras e ao termos aqui algumas atividades relacionadas à inclusão” (GESTOR 18).

“Se nosso campus fosse maior e tivéssemos condições de ofertar mais turmas e cursos... a comunidade tem essa demanda” (GESTOR 17).

“[...] pensando numa educação para todos, acho que a gente pensa no crescimento de forma sustentável. Não adianta formar alguém e esse alguém não ter para onde ir depois. É um gasto público

valeroso jogado fora. Então destaco nossa vontade, e estão sendo assinados convênios já de ter e fazer com que o entorno cresça junto com a gente” (GESTOR 13).

“No cotidiano, a gente tem se esforçado para poder atender a todos. O ciclo de palestras realizado aqui no campus nos fez comentar que há um avanço muito grande da ciência, mas pecamos muito ainda por não entender essas diferenças todas, essas necessidades, e isso tem sido um prejuízo para a sociedade. Então a gente tem que se esforçar para ter um avanço” (GESTOR 18).

“Agora, o que merece ser destacado do trabalho realizado pelo campus, pensando numa educação para todos, eu acho que é a questão da política de assistência. Tem que ser destacado essa de receber esses alunos antes do processo seletivo. A gente tem uma preocupação com aquele momento da divulgação, período da isenção, vai nas escolas, tem uma comissão que percorre responsável por isso” (GESTOR 03).

“Acho que aqui no campus, merece ser destacado isso, a implantação desses programas (de assistência) com a ajuda de todos” (GESTOR 04).

Ainda sobre os movimentos e as políticas, o Ifes também dispõe de cotas sociais, que praticamente não foram mencionadas durante as entrevistas, embora tenha sido enfatizada a educação para todos e a Instituição esteja em processo de implantação de cotas raciais já nos processos seletivos de 2013, os quais abordo com maior profundidade na seção 5.5. Outro movimento pouco destacado, mas lembrado por alguns gestores trata dos projetos de extensão. Segundo um dos gestores, a extensão realizada pela Instituição pode ser definida como

“[...] uma extensão que tem aspecto amplo, desde a extensão voltada tipicamente para a intervenção social até a extensão tipicamente voltada para a transferência de tecnologia; por exemplo, o programa como Mulheres Mil, claramente um programa de intervenção social, mas que, por trás dele, além da intervenção social tenha transferência de tecnologias sociais, como o cooperativismo, o empreendedorismo, para fazer a alavancagem social, mas com um determinado direcionamento. E também o desenvolvimento de transferência de tecnologia; já temos uma série de patentes depositadas em produtos e processos que teriam uma aplicação tecnológica. Então a gente tá aí com associados, como, por exemplo, o Balde Cheio de Santa Teresa, que é uma transferência de tecnologia também que tem uma importância social, mas é uma transferência de tecnologia” (GESTOR 01).

Alguns desses projetos de extensão envolvem jovens e adultos e também a educação para mulheres. Eles serão abordados na seção 5.3 e 5.5 respectivamente.

Outra impressão recorrente nas entrevistas diz respeito à relação imediata dos gestores com a política de assistência estudantil, que está sendo implementada na Instituição como política de inclusão. Na seção 5.2, busco trazer mais informações e reflexões acerca desse assunto no Ifes.

Na sequência, abordo esses e demais eixos temáticos com outros movimentos e ações inclusivas na Instituição.

5.1 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O documento intitulado *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001) é claro: a educação profissional e tecnológica é um direito das pessoas com deficiência, mas, como tem sido considerada a questão da formação e da profissionalização dessas pessoas no Ifes? Tal questionamento parte do fundamento da educação como direito de todos os cidadãos e desse modo venho refletir sobre a profissionalização, se esse direito tem sido assegurado e em que condições se tem dado esse processo. Essas questões envolvem todo um movimento de inclusão dentro da escola pela educação e ganham reforço ao serem consideradas as dificuldades por que passam os jovens com deficiência e demais pessoas público alvo da educação especial como pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação durante sua formação para a atuação em sociedade.

Para começar, é preciso partir do pressuposto, cotidianamente confirmado e experienciado por milhões de pessoas, de que o ingresso e permanência no chamado mercado de trabalho é um processo de difícil concretização e que está longe do alcance das

peças consideradas normais. Se é assim com elas, o que pensar e o que dizer da situação das pessoas com histórico de deficiência (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 70)?

Nesse sentido, entendo a educação profissional e tecnológica como uma modalidade de formação que pode oferecer perspectivas de trabalho para esses jovens, mas são muitas as dificuldades encontradas para que esse direito lhes seja garantido na prática. Isso porque, apesar de termos avançado muito nas discussões e ações para a inclusão na educação, muitos são os entraves a ser enfrentados no cotidiano escolar em todos os níveis de educação, inclusive no da educação profissional.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 15), “[...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade”. Segundo esse autor, no Brasil, somente a partir do século XIX foram iniciados alguns trabalhos nesse sentido, “[...] refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional aos portadores de deficiências” (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Mendes (2002, p. 62) explica que a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI por médicos pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que dela necessitassem.

Motivada a compreender como se tem dado esse processo ao longo das últimas décadas, fiz um levantamento da legislação relacionada à inclusão e constatei que a década de 1950 foi caracterizada pelas iniciativas oficiais e privadas de atendimento à educação especial, passando às políticas públicas somente a partir da década seguinte. Foi com a promulgação da Lei n.º 4.024/61 que ficou estabelecido que a educação especial deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrar os “excepcionais” na comunidade (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, “[...] as escolas comuns passaram a aceitar a ideia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes” (MENDES, 2002, p. 63), contudo,

só podiam ser integrados os alunos que conseguissem adaptar-se a essas escolas. A Lei n.º 5.692/71 confirmou a importância de um tratamento mais adequado a esses alunos e assegurou um atendimento especial àqueles com deficiência física ou mental, com atraso escolar, bem como aos superdotados.

Na década de 1980, na Constituição Federal instituída no ano de 1988, além de garantido o direito à educação, também foi ressaltado, no art. 208, o dever do Estado de proporcionar “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, esse documento, em seu Capítulo VII, art. 37, também pontuou sobre a “[...] reserva percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência [...]” (BRASIL, 1988).

De acordo com Mendes (2002), foi nessa década que teve início a fase da educação inclusiva, que passou a ser muito discutida, principalmente na década seguinte, quando começou a ser tratada também a necessidade de se reestruturar a sociedade para a convivência com os diferentes. Esse foi um momento importante, pois foi quando despontou uma visão mais consubstanciada da inclusão no ensino regular.

A partir da década de 1990, importantes discussões no campo da educação especial em uma perspectiva inclusiva tomaram força em muitas partes do mundo, não só no Brasil. Um dos movimentos importantes foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da qual resultou a Declaração de Salamanca, que discorre especificamente sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Esse documento determina, em seu art. 7º:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (UNESCO, 1994, p.05).

No Brasil também foi estabelecida a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), com “[...] objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades educacionais especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado”.

No ano 1996, foi sancionada a LDBEN, Lei n.º 9.394/96, que, entre outras medidas, dá atenção específica à educação especial e, ainda, dá ênfase à educação profissional, o que significou uma grande contribuição no campo da defesa pelo direito à educação das pessoas com NEE. No Capítulo V dessa lei, são reafirmados os direitos à educação pública e gratuita das pessoas com deficiência, preferencialmente em programas de ensino regular. O art. 59 desse capítulo, em seu inciso VI estabelece:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996a, p. 25).

O Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, veio dispor sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. No art. 28 do Capítulo 1.º, foram definidas as políticas de qualificação profissional para o deficiente: “[...] a educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 09).

No ano de 1999 aconteceu a *Convenção da Guatemala*, que veio a ser efetivada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), reafirmando que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Nesse sentido, definiu a discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A partir do ano 2000, as discussões e ações na inclusão ganharam reforço com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001b), abrangendo a sistematização da oferta da educação especial no ambiente regular de ensino e determinando: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Na sequência, o país contou com uma série de documentos específicos (Resolução CNE/CP nº1/2002, Lei nº 10.436/02, Decreto nº 5.296/04, Decreto nº 5.626/05) que passaram a garantir, entre outros, a oferta de intérpretes, a questão da acessibilidade e a formação docente.

No ano de 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 7 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008c), veio efetivar o acesso ao ensino regular a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, da educação infantil à educação superior, “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008c, p.01).

Desse modo, a partir desse dimensionamento sobre a educação especial e o atendimento educacional às pessoas com deficiência ao longo das últimas décadas em nosso País, é possível perceber nitidamente que as discussões e ações de inclusão existentes abrangem todo o âmbito da educação, inclusive a educação profissional. No que se refere especificamente ao Ifes, destaco a fala de alguns gestores que seguem no caminho dessa reflexão:

“Entendemos que a inclusão é necessária, são pessoas produtivas que muitas vezes não têm oportunidade na sociedade. Então a gente

pensa que, além de ganharmos na questão da inclusão deles do trabalho o reconhecimento, a gente entende que isso é que deve ser feito porque é um avanço” (GESTOR 18).

“O objetivo e a perspectiva é ser um campus acessível a todas as adversidades, em todos os sentidos, físico, mas também acessível no sentido de acolhedor, receptivo. Preparar o espaço para receber todos, seja a mulher grávida seja o idoso, alguém com mobilidade reduzida, cego, surdo, qualquer deficiência em torno da diversidade” (GESTOR 07).

Tais posições estão de acordo com a máxima de que todas as instituições de ensino precisam adequar-se para estarem aptas a promover a inclusão em suas salas regulares, de modo que possa ser oferecido um ensino de qualidade, pautado no respeito à diversidade. Trata-se de um ambiente que objetive o aprimoramento dos processos, que esteja em constante busca de soluções e reflita o comprometimento em suas ações.

Contudo, como forma de viabilizar essas ações para o atendimento às pessoas com NEE, é imprescindível a existência de ações inclusivas que abarquem todas as esferas do espaço escolar, desde as adequações estruturais até a formação docente.

No que se refere à adequação estrutural, o ideal é que os espaços sejam acessíveis, ou seja, ofereçam condições de uso para todos, de acordo com os critérios de acessibilidade. Segundo o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, (BRASIL, 2004, p.01), considera-se acessibilidade:

[...] a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nesse tocante, segundo o documento institucional do Ifes,

[...] em relação ao acesso aos ambientes internos, principalmente para pessoas com necessidades educacionais especiais, o Instituto Federal do Espírito Santo vem fazendo um grande esforço para dotar seus prédios dos equipamentos que permitam facilitar o livre acesso.

A implantação dos equipamentos para acessibilidade está sendo realizada conforme a disponibilidade de recursos financeiros e o plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida (Ifes, 2009a, p. 119).

Observei, durante as visitas aos campi e em entrevistas, a preocupação de todos os gestores no tocante à acessibilidade dos espaços educacionais e identifiquei diferentes situações entre eles. Em alguns campi que têm uma estrutura mais antiga, como o Campus Vitória e as antigas agrotécnicas (Campus Alegre, Itapina e Santa Teresa), observa-se maior dificuldade de adaptação desses espaços.

No caso do Campus Vitória, foram instaladas, há alguns anos, duas plataformas elevatórias e adaptadas pequenas rampas a alguns acessos, mas alguns locais ainda são inacessíveis. Existem banheiros adaptados e, em andamento, um projeto de reforma de um dos prédios, com a previsão de uma rampa. Segundo o gestor local, essa rampa vai facilitar muito o acesso, pois, como as plataformas elevatórias têm pouco uso, algumas vezes apresentam problemas e fica impossível a um cadeirante ou pessoa com mobilidade reduzida acessar o pavimento superior.



Foto 18: Acessos principais ao Campus Vitória⁹.

⁹ Descrição da Foto 18 – Da direita para a esquerda em sentido horário: 1 - escada na biblioteca; 2 e 3 - plataforma elevatória na biblioteca; 4 - plataforma elevatória externa que liga os dois pavimentos de salas de aulas; 5 a 10 - rampas adaptadas no pátio interno e corredores.

No caso dos outros três campi em questão, a situação agrava-se um pouco, pois suas estruturas não comportam com facilidade a instalação de plataformas elevatórias, e até mesmo a adaptação de rampas – embora existam algumas – é complicada.

“Em relação à estrutura do campus, os recursos que possui para a questão da inclusão e acessibilidade, nós temos que reconhecer que o campus não está adaptado, está minimamente adaptado. O que nós conseguimos fazer até hoje em termos de infraestrutura foram algumas rampas, algumas, inclusive, com declividade irregular. Tem que ser revisto, nós colocamos, até por causa da meta de reestruturação proposta pelo MEC. Nós já colocamos como proposta e meta para o ano que vem a questão da acessibilidade. Em relação à questão das salas de aula, ambientes de internato, refeitório, compreendemos que para determinadas necessidades realmente existem ainda muitas dificuldade” (GESTOR 16).



Foto 19: Acessos principais do Campus Itapina¹⁰.

Diferentemente do Campus Vitória, a estrutura dos prédios das antigas agrotécnicas tem espaço reduzido e, segundo seus gestores, por conta do estilo arquitetônico, até mesmo as rampas de acesso externo aos prédios têm que ser muito bem

¹⁰ Descrição da Foto 19 – Da direita para a esquerda em sentido horário: 1 e 2 - entrada principal com escadas e rampa adaptada; 4 - rampa adaptada entre um prédio e outro; 5 - pequena rampa de acesso à biblioteca, mas com ressalto da calçada, sem adaptação.

estudadas. “A estrutura é antiga e requer um trabalho maior, porque uma é a conservação daquilo que a gente considera patrimônio, outra é adequar esse patrimônio a essa realidade agora” (GESTOR 18).

Na foto 20, pode ser observada a estrutura do Campus Santa Teresa sem nenhuma alteração do seu prédio principal.



Foto 20: Acessos principais do Campus Santa Teresa¹¹.

Além desse prédio principal, o campus possui outros dois nos quais os alunos desenvolvem suas atividades. Um deles passou por reforma há cerca de quatro anos e conta com uma rampa, mas o acesso é somente pelos fundos; o outro está sendo reformado e contempla a utilização de rampas em respeito às normas de acessibilidade (Foto 21) e mostra que é possível adaptar sim, sem prejudicar a estética da arquitetura.

¹¹ Descrição da Foto 20 – Da direita para a esquerda em sentido horário: 1 e 2 - fachada e entrada principal com escadarias; 4 e 5 - Acesso ao prédio pedagógico por escadarias, sem opção de rampas.



Foto 21: Prédios com rampa e reforma com adaptação no campus Santa Teresa¹².



Foto 22: Acessos principais do Campus Alegre¹³.

Outra dificuldade no quesito acessibilidade é que nesses três campi existem muitas unidades externas de estudo que ficam dentro do terreno da escola, mas algumas vezes em locais bem distantes dos prédios principais, e os alunos precisam deslocar-se entre uma unidade e outra sem muitas condições, pois os acessos

¹² Descrição da Foto 21 - Da direita para a esquerda em sentido horário: 1, 2, 3 – Reforma de prédios antigos com adaptação de rampas. 4 e 5 – Prédio de estrutura antiga com acesso de rampas.

¹³ Descrição da Foto 22 – Da direita para a esquerda em sentido horário: 1, 2 e 3 - escadas nos acessos principais do prédio pedagógico e administrativo; 4 - escada muito utilizada pelos alunos e servidores para acessar as diferentes unidades de ensino.

geralmente não têm sequer calçada. “Aqui tudo é muito longe, mas a escola tem feito estudo através do NAPNE para adequar as condições de acessibilidade.” (GESTOR 18).

*“Nosso campus precisa também pensar melhor o que é acessibilidade física, porque aqui a gente tem muitas escadas, muitos locais de difícil acesso, **nós não temos hoje um aluno cadeirante e nem nunca tivemos, porque se tivéssemos, teríamos dificuldades com ele.** A escola é uma fazenda, né? As obras mais novas até que estão com portas mais largas, banheiros adequados, essa parte sim, mas a parte externa, prédios, temos essa dificuldade”* (GESTOR 04, grifo meu).

Como o Gestor 04 afirmou, as obras novas estão de acordo com as especificações de acessibilidade exigidas. Acrescento que essa situação se refere aos três casos. Mas a questão levantada por ele, de que o Campus teria dificuldades com um aluno cadeirante, precisa ser avaliada, pois não seria o contrário?

É preciso enfatizar que, diante das dificuldades de inclusão, o problema não está no aluno. A concepção inclusiva pressupõe a preparação/adequação da escola para atender a toda diversidade de alunos. Dessa maneira, é preciso entender que, ao invés de se pretender adequar o aluno aos moldes impostos pela escola, deve-se adequar a escola ao atendimento a essa diversidade de indivíduos. E essa adequação não se restringe à questão estrutural, como diz Magalhães (2011, p. 21):

Na inclusão, a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas.

Aparte essa questão, de modo geral a acessibilidade física tem sido pensada, sim, no Ifes, como pode ser observado abaixo, nas imagens dos campi que, embora ainda apresentem dificuldades, no geral têm considerado essa problemática com atenção.



Foto 23: Rampas internas em Campi do Ifes¹⁴.



Foto 24: Imagens de medidas adequadas de acessibilidade¹⁵.

¹⁴ Descrição da Foto 23 – Imagens do acesso às áreas pedagógicas. Da direita para a esquerda em sentido horário: 1 - Campus Cachoeiro de Itapemirim; 2 - Campus Piúma; 3 - Campus Ibatiba; 4 - Campus Serra; 5 - Campus Colatina; 6 - Campus Cariacica; 7 - Campus Cachoeiro de Itapemirim; 8 - Campus Vila Velha; 9 - Campus Venda Nova do Imigrante.

¹⁵ Descrição da Foto 24 – 1 e 7 - vaga de estacionamento de carros para pessoas com deficiência; 2 - plataforma elevatória como alternativa às escadas; 3 a 5 - entradas principais dos campi com rampa; 6 e 8 – banheiros adequados para pessoas com deficiência.

Segundo os gestores, há no momento uma comissão multicampi, composta de servidores de diferentes áreas, que está trabalhando num estudo para um grande projeto de acessibilidade envolvendo todos os campi. Existe essa demanda em todos esses espaços, uma vez que somente os campi mais novos, construídos após a efetivação do Ifes, estão com acessibilidade mais adequada, mas, embora seus projetos contemplem rampas que dão acesso a todos os espaços educacionais e banheiros adaptados, ainda há a necessidade de sinalização para esses espaços e outros detalhes.

“Em termos de acesso, a nossa escola possui algumas dificuldades no acesso. Eu vou falar do acesso a portadores de necessidades educacionais especiais, mas em especial, porque é seu foco. Nós temos rampas, só que o fato da nossa escola ser encrustada numa montanha, ela tem toda essa dificuldade de acesso. Para ter acesso, tem que vir de carro; chegou aqui, as rampas dão acesso a todos os espaços, porém, embora esteja dentro da normativa, eu acho íngreme, o cadeirante aqui teria que ter a cadeira elétrica para ter condições de chegar ao destino dele. [...] Elevador aqui não é possível, a questão física de acesso foi pensada para ter acesso, mas o acesso é difícil. Os banheiros são excelentes, todos adaptados, maiores do que o previsto, com não só vaso, pia, porta, barras, tudo certinho, muito bonito, portas largas para poder entrar. Então isso aí já foi feito dentro das normas, todos em pedra, muito chique” (GESTOR 02).

“A questão de inclusão, em nossos campi todas as reformas já são adaptadas para a inclusão, de acordo com as normas da NBR 9.050, e estamos adaptando. Agora mesmo vamos fazer, estamos aguardando da reitoria um projeto geral. Isso vai contemplar toda a parte de sinalização, acesso entre os blocos, sinalização tátil, luminosa, sonora, então tem que ser um projeto bem organizado” (GESTOR 09).

“A questão da acessibilidade, a escola toda está preparada para isso. Então tem rampa, banheiro adequado, porta de acordo. Algumas coisas ainda precisam sofrer adaptações que eu acho que a gente percebe isso agora, aqui, e a Reitoria está correndo atrás, principalmente nos campi novos como o nosso, que ainda é necessário fazer algum ajuste” (GESTOR 06).

“Quando esse campus foi idealizado, foi contemplado banheiros adaptados, com rampas, apesar de estar fora da inclinação da legislação. Estamos viabilizando elevadores, teremos a instalação do piso podotátil, portas com visualização, indicação Braille nas portas, totem de identificação na entrada... temos um projeto, mas não implementamos ainda por falta de reserva de verba” (GESTOR 15).

Os demais campi, tanto os que eram UNEDs do Cefetes (Colatina, São Mateus e Serra) como alguns novos também, que não construíram seus prédios e estão aproveitando uma estrutura antiga doada para implantação do Campus (Aracruz, Linhares, Piúma, Nova Venécia), muitas vezes dispõem de certo tipo de acessibilidade com rampas, mas precisam ajustá-las e acertar outros detalhes, como a rampa que está fora da inclinação exigida, ou os espaços ainda não acessíveis, conforme alegam alguns gestores:

“Na parte de estrutura, em relação aos alunos daqui, atende, mas em relação aos portadores de necessidades especiais, algumas modificações a gente vai precisar fazer. [...] você vê que tem as rampas, tem os banheiros, são só alguns pequenos ajustes, tem um degrau ali que não deveria estar, algum mobiliário, mas, assim, a estrutura... ela foi preparada para receber” (GESTOR 03).

“Bom, mas a escola está preparada? Isso aí a gente tem que saber que a escola tem um prédio que é mais antigo. A escola tem rampa de acesso? Tem, mas pode discutir que a inclinação da rampa pode não ser a ideal, mas tem rampa. A escola tem vaga de estacionamento para essas pessoas? Tem há um bom tempo. Todos os banheiros são adaptados? A grande maioria é adaptada” (GESTOR 05).

Concomitante a essas ações de acessibilidade realizadas pelo Ifes, existe também a implantação dos Napnes em todos os campi, de acordo com a orientação dada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Segundo essa Secretaria, esses núcleos preparam a Instituição para receber as pessoas com necessidades específicas, providenciando a adaptação do currículo e todo o apoio à necessidade de cada aluno.

A proposta do Napne contempla a existência de um responsável como coordenador e uma equipe multifuncional que deve dedicar parte de seu tempo às atividades desenvolvidas pelo Núcleo, e ainda uma sala reservada especialmente para o atendimento a alunos, professores e demais funcionários, que comportaria o material necessário para esse atendimento, como mobiliários e recursos específicos para cada caso.

Nesses termos, alguns campi, como por exemplo, Serra, Santa Teresa, Itapina e Alegre, já implantaram o Napne há algum tempo. Os gestores desses campi afirmaram que os grupos são ativos e atendem não só pessoas com deficiência como toda a comunidade, trabalhando a questão da sensibilização para a inclusão.

“O Napne está para receber uma série de equipamentos que foram destinados via Ministério. São equipamentos diversos para pessoas com baixa visão, cegas, quantidade grande de equipamentos que foi comprada para todos os campi. Na verdade, o que fizemos foi escolher os equipamentos dentro de uma relação. Escolhemos aqueles que entendemos que estariam mais adequados à nossa situação. Apesar de que nós vamos receber uma impressora braille, mas deve ficar ociosa enquanto não tivermos alunos cegos. Uma coisa que a gente observa também é que nem todo cego lê em braille, seria uma coisa a ensinar também” (GESTOR 16).

“[...] a gente tem um grupo de pessoas que mensalmente se reúne, tem a psicóloga que acompanha alguns casos, então o Napne está andando” (GESTOR 04).

Os demais campi, nos dois últimos anos, estão buscando a necessária adaptação nesse sentido. Encontramos diferentes situações durante as visitas a cada um deles. Uma delas é a dos campi que estão implantando o Napne, mas têm somente um responsável por esse serviço.

“[...] ainda não está implementado, mas tem a assistente social que é a responsável” (GESTOR 10).

“O Napne já está instituído por Portaria” (GESTOR 11).

Outra situação é a dos campi que estão implantando efetivamente o núcleo. Então já têm o coordenador e a equipe e já deram início às atividades.

“Tem uma equipe e uma coordenadora, tem as discussões, a gente senta, já tem o regimento, aí é só essas pequenas modificações (estrutura física) que vamos precisar fazer” (GESTOR 03).

“Com o Napne estamos no comecinho mesmo, fazemos reuniões, tem uma sala reservada para a chegada de equipamentos. Esse material previsto para o Napne é o kit que foi comprado para todos os campi” (GESTOR 14).

“Nós temos uma comissão, a enfermeira, o pedagogo, a assistente social, o psicólogo, dois professores, uma equipe boa; a gente pegou até um representante de cada e ficou superlegal. Eu acho que vai dar muito certo, o espaço já existe, só falta montar. Está em processo” (GESTOR 02).

“A gente começou o ano passado, mas, aí, com a ação mais proveitosa a partir do momento que o psicólogo começou a trabalhar. Então já tem uma preocupação, uma comissão, esse grupo já está provendo equipamentos e recursos para a questão dessas pessoas que têm necessidades especiais” (GESTOR 05).

“Todo mundo sabe que se precisar de alguma coisa, seja aluno seja família, nos procuram. Estamos aqui apara atender, para buscar, adaptar, seja conteúdo, seja algum conteúdo didático... estamos aqui para fazer essas adaptações e ajudar no processo” (GESTOR 07).

Outra situação é a dos campi em que não consegui identificar, num primeiro momento das entrevistas, se existe ou não o Napne implantado. Isso ocorreu em virtude de os gestores confundirem esse núcleo com a equipe gestora das políticas de assistência estudantil, como é possível deduzir das seguintes narrativas:

“O Napne nós não temos. Estamos desde fevereiro precisando de uma assistente social para poder liberar o edital para os programas de habitação” (GESTOR 06).

“Temos Napne com uma comissão, e acho que o campus que mais faz assistência social é o nosso” (GESTOR 14).

Mais uma situação é a dos campi em que estão implantando o Napne, mas encontram entraves para sua efetivação, como o atraso do início dos trabalhos por parte da equipe responsável, ou a falta de uma sala específica para o atendimento ou mesmo de pessoas para integrar a equipe, conforme alega o Gestor 03: “[...] temos poucos servidores e está difícil de implantar essas ações, pois não temos os servidores suficientes.”

“A sala ainda não tem nada dentro, mas existe o espaço físico destinado. Ele não começou a montar ainda, nada, mas, pelo que eu sei, a gente vai ter desde a máquina, o computador adaptado com as lentes, com tudo, processo de digitação, scanner especial, todos os leitores... tudo o que tem que é necessário a gente vai ter, já pediu, e a gente já sabe que foi contemplado” (GESTOR 02).

“[...] nossa expectativa é que temos todo o espaço físico para a construção do Napne, mas precisa abrir código de vaga para os profissionais que estão faltando” (GESTOR 06).

No geral, pensando nos Napnes de todos os Institutos, vejo a necessidade de um trabalho mais específico de apoio para agilizar e facilitar essa implantação. Entendo-a como extremamente necessária, uma vez que as instituições precisam desse apoio local para estarem preparadas para receber todo e qualquer tipo de aluno. Alguns gestores também enfatizam a importância da atuação dessas equipes:

“O pessoal do Napne é a grande ajuda na procura desse caminho, são nosso socorro; a eles que a gente apela numa situação de emergência. Por estarem no início e terem um grupo de servidores que não está preparado para lidar com tantas diferenças, eles estão nos ajudando imensamente.” (GESTOR 17).

“Trabalhamos a questão dos deficientes através do Napne, só que não temos estrutura e um pessoal tão preparado assim. Então temos muita dificuldade de atender. Normalmente, o que acontece... vem o deficiente para a Instituição, a gente vai atender de tudo, mas, devido às grandes dificuldades que eles já enfrentam e por ser um ambiente aberto como o nosso, ele mesmo, vendo as dificuldades, costuma se afastar. Já tivemos cegos que na metade do curso se afastam, tivemos pessoas com deficiência física que se afastam porque a dificuldade é grande” (GESTOR 18).

“Esse núcleo tem desenvolvido várias ações, os alunos identificados têm sido atendidos com a questão dos recursos específicos para a assistência estudantil. Isso ficou mais fácil porque podemos fazer encaminhamentos específicos para fisioterapia, fonoaudiólogos, oculista, várias situações. O Napne está estruturado com vários outros profissionais, que se dedicam e desenvolvem ações. Além disso, deu continuidade aos cursos de libras expandindo para a comunidade. Além desse curso, ofereceu no ano passado um curso de braille. A partir do curso de libras, surgiu na escola o coral de libras que é bem interessante. Quem participa são pessoas que não são surdas e estão aprendendo. São ações que foram efetivadas em função desses questionamentos, da vinda dessa legislação. Essa legislação foi responsável por esses encaminhamentos. Dia 2, agora, vai acontecer uma ação inclusiva, evento bem estruturado, vai ser muito bom. Nós temos alunos atendidos, com deficiência alta, não sei dizer o nome” (GESTOR 16).

Mas, a quais alunos atendidos pelos Napnes esses gestores se referem? Segundo o levantamento feito com base nos dados dos questionários, é possível ter uma noção do público atendido no primeiro semestre de 2012 (TABELA 1).

TABELA 1: NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO MATRICULADOS NO IFES, POR CAMPUS.

N.º	Campus	N.º total de alunos	N.º de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	%	Descrição
1	Venda Nova do Imigrante	728	0	0,0	-
2	Ibatiba	212	1	0,47	1 - Deficiência física
3	Alegre	890	0	0,0	-
4	Cachoeiro	1.337	0	0,0	-
5	Piúma	295	0	0,0	-
6	Aracruz	697	2	0,28	1 - Transtorno global do desenvolvimento 1 - Baixa visão
7	Linhares	623	7	1,12	1 - Baixa visão 3 - Deficiência cognitiva 1 - Síndrome de BEHCET 1 - Esquizofrenia 1 - Em diagnóstico
8	Nova Venécia	477	0	0,0	-
9	São Mateus	747	0	0,0	-
10	Vitória	3.657	3	0,08	3 - Deficiência física
11	Cariacica	1.136	1	0,08	1 - Baixa audição
12	Vila Velha	197	0	0,0	-
13	Guarapari	471	3	0,63	1 - Deficiência física 1 - Deficiência neurológica 1 - Deficiência auditiva
14	Serra	1.439	3	0,20	1 - Deficiência física 2 - Deficiência auditiva
15	Itapina	688	5	0,72	2 - Deficit de atenção 2 - Deficiência auditiva 1 - Dificuldade de locomoção
16	Colatina	2.429	3	0,12	Não informado. 2 - Deficiência intelectual 3 - TDAH
17	Santa Teresa	683	8	0,17	1 - Síndrome de ASPERGER 2 - Em diagnóstico
TOTAL		16.706	36	0,21	

A respeito do baixo número de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os gestores não souberam explicar exatamente, mas afirmaram que existem cotas que garantem a reserva de vagas para essas pessoas e apontam a dificuldade de inclusão nas escolas, de

forma geral, como um dos fatores que podem contribuir para a existência de poucos alunos matriculados na educação profissional e tecnológica.

E como se dá o processo de inclusão desses alunos? Alguns gestores dão pistas de como é feito esse trabalho:

“Quando ele sinalizou na inscrição que tinha dificuldade, o pessoal do registro passou: ‘Tem um aluno com isso, isso e isso, e a gente vai buscar.’ Procurei saber se precisava de ampliação do material para fazer a prova. Ele tem baixa visão decorrente até de uma meningite que teve enquanto pequeno, um menino muito bom, inteligente, esforçado, bem humilde, simples mesmo e é muito bom. Ele senta bem na frente, os professores têm procurado colocar a letra bastante grande no retroprojetor, e ele tem se adequeado bem, não tem muita dificuldade, não é grave a deficiência dele” (GESTOR 07).

“O processo seletivo é normal e a escola é que foi atrás por causa do comportamento dele. Com dezesseis anos a família não tinha identificado ainda. A escola é que mostra para a família que ele precisa de uma atenção especial. Geralmente tem acontecido assim, a não ser o caso de deficiência visual. Tem esse dois alunos com deficiência de ordem psiquiátrica, um começou o tratamento agora e a outra já faz o tratamento” (GESTOR 08).

“Então tudo o que tem em nível de conhecimento, discutir estratégias para inclusão, adequação, é feito de uma forma ainda muito particular. Aparece o caso, pontual, a gente discute, estuda, reúne o grupo de professores junto com a família, sempre uma profissional da saúde que a própria família traz porque não temos ainda como contratar um profissional. Porque a gente vai tratar do paciente. O paciente que é nosso aluno, então, com o profissional da saúde que a gente discute e busca pedagogicamente o que podemos fazer. É aquelas coisas, trazer o aluno para frente, de repente utilizar o recurso que ele já tem, o notebook, e medidas didáticas para poder ajustar” (GESTOR 06).

Destaco a fala de um dos gestores que, além de comentar a esse respeito, conta também um pouco de como foi o processo de inclusão de alguns alunos nesse campus.

“Uma coisa interessante que acontece aqui na escola é o fato de nós, ao longo de mais de 50 anos de escola, não termos recebido efetivamente pessoas com necessidades especiais físicas. Eu estou aqui há 20 anos, me lembro de 2 alunos com NEE físicas, somente

um deles com dificuldade de mobilidade. Aluno cadeirante que, quando precisava, andava de muletas, mas tinha muita dificuldade. Não concluiu o curso por outras razões, mas esse aluno, apesar da escola não ter a estrutura, os colegas da turma tinham todo um cuidado e os colegas levavam ele de um lado a outro da escola. Carregavam esse aluno. É impressionante como num caso desses as pessoas se dedicam e abraçam a causa. Uma pena que não concluiu. O outro caso foi um aluno que não tinha um braço, acompanhávamos, prestava atenção no que ele necessitava, ele era alertado para nos procurar e nunca foi problema a falta desse braço. Ele ia para as unidades, fazia as atividades práticas, às vezes melhor que outros alunos. Concluiu o curso com mérito e nunca demandou da parte da escola de algum cuidado especial. A escola sempre buscou atender adequadamente dentro das possibilidades. Não houve nenhuma reclamação. Independente de necessidades físicas, é óbvio que a escola sempre teve alunos com outros tipos de necessidades, algum tipo de síndrome que dificulta a aprendizagem. Existem várias, só que até pouco tempo nós não tínhamos a mínima condição de identificar, então muitas vezes os professores identificavam que um determinado aluno tinha dificuldade de aprendizagem, mas, como era questão cultural, entendia-se que era por várias razões e não pelo fato de ter necessidade especial. Com a vinda das legislações específicas, foi dado às escolas um alerta, acendeu uma luz, e aí, também, os próprios meios de comunicação e a literatura passaram a identificar para nós esses tipos de dificuldade de uma forma mais clara. Existia, sim, uma dificuldade, mesmo quando nós identificávamos alguma coisa, porque o corpo docente e a equipe pedagógica e a equipe de assistência não tinham preparo adequado para lidar com essas pessoas. Então não era simplesmente 'sou professor, vai entrar uma pessoa com necessidade especial na minha sala e eu vou dar conta de resolver isso'. Infelizmente não é isso, a gente tem que ter um preparo mínimo, é complicado" (GESTOR 16).

A meu ver, a narrativa desse gestor levanta muitas questões importantes a serem pensadas no processo de inclusão dos alunos, principalmente a questão da necessidade de formação das pessoas que atuam diretamente com os alunos, como professores e demais funcionários, pois, embora as exigências legais quanto à acessibilidade tenham sido consideradas nessa Instituição, há muito a ser feito.

Foram identificadas também algumas dificuldades e avanços dos processos inclusivos, como pode ser verificado na narrativa de dois gestores, quando perguntados sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

"[...] quanto aos trabalhos que esse aluno realiza, por enquanto ele não precisou de nenhum apoio aqui, até porque ele esconde, então não tem nem como abordar ele" (GESTOR 03).

“[...] eles entraram no ano passado e temos um, no primeiro ano, que agora começou a investigação psiquiátrica. Os outros, temos um no terceiro e outra no quarto, estão mais adiantados, e o pessoal tem conseguido trabalhar com eles” (GESTOR 08).

No caso apontado pelo gestor 03 fica evidente a dificuldade do aluno em lidar com sua deficiência, embora não tenha apresentado dificuldades de aprendizagem. A escola só teve conhecimento de sua condição informalmente por um dos servidores que passou a informação aos demais. O gestor contou que nessa época o psicólogo se prontificou a realizar um trabalho de adaptação com ele, mas esse servidor acabou se afastando do campus por outros motivos deixando esse trabalho em aberto.

Já a outra fala (gestor 08) aponta uma realidade bem diferente, na qual os alunos tem se desenvolvido normalmente e parecem bem adaptados.

Os campi que implantaram o Napne há mais tempo estão envolvidos em algumas ações de formação, como palestras, discussões específicas em reuniões pedagógicas, pequenos eventos, conforme informaram seus gestores.

“Hoje tem que ser mais plural, atender e entender a diversidade, tudo isso são novidades. Temos que estar atentos à questão de preparo pessoal para entender toda essa diversidade. Atendemos e começamos a fazer trabalhos nesse sentido” (GESTOR 18).

Outros campi que não desenvolvem atividades desse tipo apontam essa carência:

“Por certo que hoje é urgente, urgentíssima a formação, uma formação voltada para isso. Nós temos essa necessidade também em razão dos recursos humanos, de estar preparando, dando essa formação pros professores também” (GESTOR 06).

“Dentro da medida, diante das necessidades, estão sendo atendidas. Não vou dizer que a gente tá preparado para qualquer tipo de coisa, não está, mas as necessidades primordiais, que a gente entende hoje, de alunos com necessidades, a gente tá cuidando, inclusive estamos procurando uma capacitação no curso de libras. Já está sendo providenciado para que a gente possa estar ainda mais preparados” (GESTOR 05).

Outro indício de inclusão nos campi foi a questão das parcerias que alguns deles têm desenvolvido com outras instituições em diferentes ações, conforme a fala dos gestores:

“Em breve a Pestalozzi vai vir aqui fazer uma apresentação. A gente está buscando fazer um trabalho de parceria, até discuti com meu diretor de pesquisa e extensão. Ele falou que tem um grupo de alunos que planejou fazer educação ambiental na APAE, levar essa questão. São os primeiros passos, a discussão foi lançada, é uma preocupação que a gente tem, porque aqui tem Pestalozzi e APAE e a gente está aqui para isso. O Ifes tem que abrir as portas mesmo para a comunidade” (GESTOR 03).

“Atendemos as escolas da comunidade, a própria APAE, que utiliza nossas dependências para atividades físicas. Então só entendo que elas poderiam ser mais intensificadas” (GESTOR 11).

Diante do exposto, considerando as diversas situações relativas à inclusão das pessoas com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no Ifes, cabe evidenciar a necessidade de uma perspectiva de discussão “[...] que dimensione a inclusão não como um fenômeno meramente escolar que circunscreve à implementação de uma série de medidas e prescrições, mas como conceito que deve ser situado no contexto social e político” (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 2).

Isso porque as diferentes ações e situações dos campi mostram o comprometimento de seus gestores e indicam um bom caminho a ser trilhado na perspectiva inclusiva. Contudo, percebi a necessidade de maior envolvimento da comunidade nessas ações, principalmente dos professores e dos Napnes, para que o ingresso de um aluno com NEE não represente um “problema” para a Instituição, como apontado por alguns gestores.

5.2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A INCLUSÃO SOCIAL

“Então essa nova instituição é uma instituição complexa, mas que claramente tem colocado, inclusive na sua lei e no seu passado, esse aspecto social; no entanto, quando a gente fala em inclusão, aí tem algumas diferenças. O Cefetes e as Agrotécnicas nunca se preocuparam muito em ter uma intencionalidade nisso; até faziam inclusão social, mas não tinham essa intencionalidade” (GESTOR 01).

A Constituição Federal brasileira, mesmo documento que proclama a educação com direito de todos, traz em um dos seus artigos que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1988, art. 26).

Sendo assim, a superação das desigualdades se constitui como base no processo de democratização do ensino, no qual não basta somente proclamar os direitos, mas implica garantir que se tornem efetivos.

[...] o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. [...] O problema real que temos que enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos (BOBBIO, 1992, p.37).

Nesse sentido, convém ressaltar que para além do acesso à educação existe a necessidade de medidas ou mecanismos que viabilizem a permanência e o pleno desenvolvimento de seus estudantes. Bobbio (1996, p. 30) afirma que o princípio da igualdade se trata da “aplicação da regra da justiça” para pessoas que tem como meta um mesmo objetivo. Assim,

[...] o princípio da igualdade das oportunidades, quando elevado a princípio geral, tem como objetivo colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais (BOBBIO, 1996, p.31).

No Brasil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a partir do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, tem como meta ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O programa define objetivos relacionados à democratização das condições de permanência, à minimização das desigualdades sociais na permanência e conclusão dos cursos, à redução de retenção e evasão e à promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

No caso do Ifes, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), são estabelecidas como metas institucionais para o interstício 2009-2013 as seguintes ações:

[...]

- desenvolver programa de apoio social ao discente;
- fortalecer e apoiar a participação discente em eventos técnicos, sociais, científicos, esportivos, artísticos e culturais;
- proporcionar a inserção e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais de forma a garantir a elas o direito à educação;
- proporcionar estímulo à permanência dos discentes na instituição;
- desenvolver sistemática de atendimento ao discente e seus familiares de forma presencial e a distância;
- ampliar políticas de apoio estudantil, visando à redução da evasão escolar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 8).

Nessa perspectiva, no ano de 2011 foi implantada a política de assistência estudantil na Instituição com um trabalho realizado pela Coordenadoria de Assistência ao Educando. Baseada em ações preventivas à evasão e a dificuldades em desempenho como suporte ao aluno, visando à garantia das condições necessárias para a permanência de seus estudantes na Instituição, a política de assistência estudantil do Ifes tem como princípios:

- equidade no processo de formação acadêmica dos discentes no Ifes, sem discriminação de qualquer natureza;
- formação ampla, visando desenvolvimento integral dos estudantes;

- interação com as atividades fins da Instituição – ensino, pesquisa, produção e extensão;
- descentralização das ações respeitando a autonomia de cada *campus*;
- interdisciplinaridade da política / da equipe / das ações (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 14).

Na fala de um dos gestores, essa política pode ser assim definida:

“Uma das políticas nossas do Ifes de alto nível é desenvolvida pelo serviço social, que é o serviço de assistência estudantil. É uma política que tem trazido grandes benefícios para o processo de inclusão das diversas ramificações, vamos dizer assim, das minorias, tanto da etnia, da pobreza, especialmente da pobreza, da dificuldade cultural dos processos. Então há todo um aparato financeiro, mas um aparato psicológico” (GESTOR 02).

Segundo o documento que trata dessa política (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 5), “[...] a responsabilidade social de uma instituição pública federal voltada para a educação deve estar associada aos processos sociais”, o que revela o compromisso da Instituição com o atendimento às demandas apresentadas pela sociedade. A respeito desse compromisso, é possível apreender em Bobbio (1992) que os direitos sociais dos homens podem ser compreendidos a partir dos direitos individuais, que são de primeira dimensão e abrangem o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, que não demandam a ação direta dos órgãos estatais. A partir do reconhecimento desses direitos é que o Estado entra para efetivar os direitos sociais, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia e à assistência social.

Nesse sentido, como objetivos da política de assistência estudantil do Ifes foram elencadas as seguintes ações (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 14-15):

[...]

Geral

- Promover a Assistência Estudantil contribuindo para a equidade no processo de formação dos discentes do Ifes.

Específicos

- Contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos discentes.
- Buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, a fim de prevenir e minimizar a reprovação e evasão escolar.

Para a construção da política de assistência estudantil, foram considerados o levantamento de dados dos alunos via sistema acadêmico e os dados de um questionário que visava identificar as principais demandas apresentadas pelo alunado (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a).

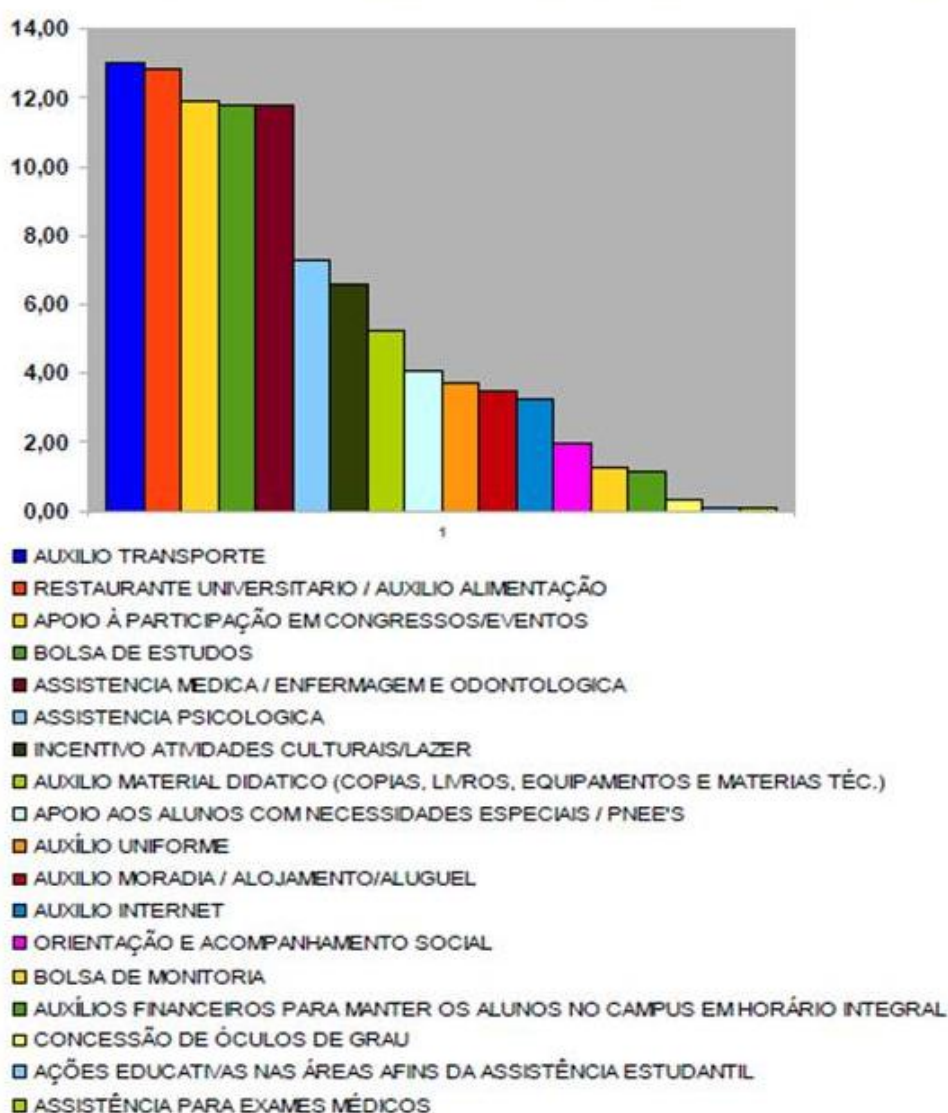


GRÁFICO 1 – Quadro de demanda apresentada pela comunidade discente do Ifes.
Fonte: IFES, 2011a.

Nota-se que a maior demanda apontada pelos alunos refere-se às questões de transporte e alimentação, confirmando as narrativas dos gestores, que destacaram essas necessidades e afirmaram se tratar de um ponto-chave para a permanência escolar enfatizado pela política que está sendo implantada. *“Isso tem contribuído muito, é a parte mais positiva com relação à inclusão social do aluno”* (GESTOR 05).

“Isso é muito claro aqui, a gente percebe. A gente tem alunos aqui que precisam trabalhar na colheita do café e também tem um grupo que não, mas a gente percebe que tem um número considerável e essa preocupação de manter, porque o aluno sente dificuldade com transporte para cá porque não tem condições de locar uma van para vir. Então depende às vezes do transporte da Prefeitura ou do próprio auxílio; dificuldades às vezes na questão do material didático também, né? de fazer cópias.” (GESTOR 03).

“Isso foi uma coisa que ajudou na redução da evasão, mesmo que tínhamos já alimentação e moradia, mas hoje pode atender até o curso superior, e essas políticas possibilitaram dar uma maior segurança para nossos alunos.” (GESTOR 18).

“Na parte de assistência que contribui para a inclusão, a gente tem também a questão da alimentação, que é gratuita para o aluno. O aluno do curso técnico integrado e do Proeja não pagam a alimentação, tem três refeições. O Proeja é noturno, mas eles jantam conosco. [...] Tem o auxílio didático, que são as apostilas, xérox, que eles não pagam; tem os livros didáticos também. [...] Inclusão e permanência, pois o objetivo não é só colocar para dentro, mas que fique aqui, né?” (GESTOR 04).

“É uma política que procura reduzir a questão da evasão, porque o aluno às vezes desiste porque não tem coragem de dizer que não tem dinheiro para vir. Então a gente pede que por nada eles desistam antes de conversar com a gente.” (GESTOR 07).

Já em relação à forma como se organiza essa política em cada campus, destaco uma narrativa a esse respeito feita por um dos gestores.

“Com relação às políticas de ação social, nós temos a política de assistência estudantil. Desde que foi solicitado, fizemos uma comissão gestora que tem sido muito bem conduzida, tem reuniões pontuais para discutir acerca de valores dos auxílios que são normatizados pelo Ifes e estão sendo geridos no campus. Nós entendemos que isso facilita e ajuda o aluno a estar vindo à escola e estar participando das atividades escolares e, ainda mais, produzindo um diferencial, que é isso que o Instituto oferece” (GESTOR 05).

Segundo o documento que trata da política de assistência estudantil (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 15), a organização nos campi é feita por uma equipe multifuncional, envolvendo servidores de diferentes setores, como “[...] de Assistência Social, de Psicologia, de Enfermagem, de Pedagogia e Ensino, das Coordenadorias de Curso e de Áreas de Administração e do Financeiro”. O documento informa ainda: “[...] cada *campus* terá autonomia para planejar suas ações de acordo com sua realidade e recurso previsto”.

De acordo com o projeto, a política de assistência estudantil abrange dois tipos de programas: os Universais e os Específicos. Os Universais têm o atendimento voltado a toda a comunidade discente e compreendem os seguintes programas: incentivo a atividades culturais e lazer, apoio à pessoa com NEE, ações educativas / formação para cidadania e atenção biopsicossocial. Os Específicos, por sua vez, visam ao atendimento ao aluno em vulnerabilidade social e abrangem programas de atenção primária (auxílio-transporte, auxílio-alimentação, auxílio-didático e uniforme, auxílio-moradia e auxílio financeiro) bem como de atenção secundária (auxílio-monitoria).

“A maioria dos nossos alunos é de ensino público, até porque a rede particular aqui é pequena. Nós temos renda per capita muito pequena; o Município tem grupo com poder aquisitivo grande. Temos alunos aqui assim, mas tem muitos que a gente vê que têm bastante necessidade, e esse programa de assistência estudantil tem melhorado as condições, pode atender bastante. Tem alunos que, se não tivesse esse programa, já teriam desistido, pois não têm condições de morar. Inclusive hoje mesmo liberei para um que começou aqui, começou a estagiar e pegou o dinheiro para pagar um quarto junto com um colega, e agora liberamos o auxílio moradia. Mas temos que ser criteriosos porque não dá para atender todo mundo” (GESTOR 09).

No processo de coleta de dados, ao responderem os questionários, os gestores apontaram atividades compreendidas dentro dos programas citados, e a análise desses dados mostrou que nem todos os programas em ação estavam em desenvolvimento na totalidade dos campi. No que se refere aos programas universais, o quadro abaixo revela essa perspectiva.

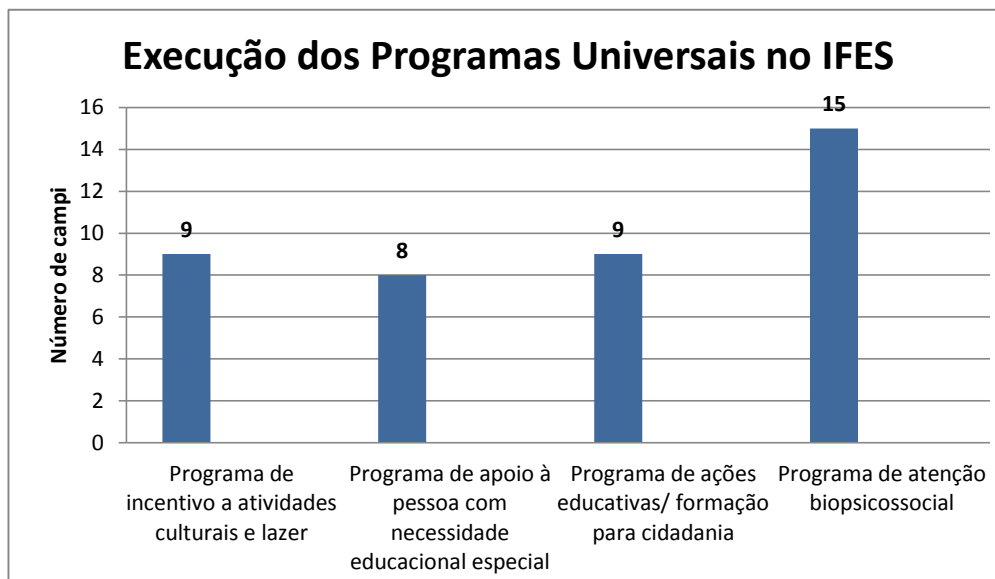


GRÁFICO 2 – Execução dos Programas Universais da política de assistência estudantil no Ifes.

Observando o gráfico, é possível perceber que os campi têm oferecido e priorizado apenas alguns programas dentro dos universais e o programa de atenção biopsicossocial é o que tem maior efetivação nesse âmbito. As ações nesse sentido compreendem o acompanhamento psicológico, a orientação e acompanhamento social, educação preventiva, campanhas educativas, atendimento ambulatorial, equipamentos assistivos à saúde, primeiros socorros e outros. Talvez tenha tido uma maior efetividade dada as necessidades apontadas pelos alunos diante das realidades dos campi do interior com sistema de internato e da necessidade de permanência grande parte do dia nos espaços educacionais comum a todos os campi.

A impressão que tenho diante dos indícios é de que o foco da política de assistência estudantil está voltado aos programas específicos que envolvem recursos financeiros destinados diretamente aos alunos, principalmente porque, além dos dados dos questionários relativos aos programas efetivados, durante as entrevistas, muitos dos gestores se referiram apenas aos auxílios-transporte, alimentação e moradia como ações dessa política. As falas abaixo ilustram bem essa percepção:

“Essa política é bem-vinda, porém nas agrotécnicas ela já existia de forma intensa por conta do internato, alimentação [...]. Essa assistência veio para complementar [...]” (GESTOR 16).

“Isso foi uma coisa que ajudou na redução da evasão, mesmo que tínhamos já alimentação e moradia, mas hoje pode atender até o curso superior, e essas políticas possibilitaram dar uma maior segurança para nossos alunos” (GESTOR 18).

Ainda assim é unânime a opinião positiva dos gestores acerca da implantação da política, de modo geral, principalmente pelo impacto favorável registrado por eles nesse processo.

“Eu acho que faz uma diferença enorme, super-positiva; não vejo como assistencialismo, vejo como oportunidade de um cidadão ter direito a tudo isso e até porque, com as expansões do Ifes da Escola Técnica, nós temos um número bem seleta, bem misto agora, pois tem aluno de escola particular, mas tem muito de escola pública, quase uns 50%. Então os que são oriundos de escola pública têm certa dificuldade financeira na questão do transporte, da alimentação; é o aluno que fica o dia todo na escola, que precisa fazer uma dependência e precisa estudar mais” (GESTOR 07).

“[...] eu vejo que isso é essencial, porque tem alunos que, se não tivesse, não teria condição mesmo, não vinha. Mora muito longe, transporte de prefeitura você não pode contar com ele, morre alguém e o transporte não passa. Se tem feriado na sexta, na quarta já não funciona, entendeu? Se não tivessem os auxílios não teriam condição não” (GESTOR 03).

As dificuldades de efetivação da política nos campi em momento nenhum compreendem a falta de recursos, mas isso foi citado como um dos entraves à continuidade do repasse desses valores, uma vez que, ao final de cada semestre, existe a necessidade de novo edital e inscrição dos alunos para análise e concessão desses recursos.

“Existe um desafio enorme a ser superado que é a descontinuidade do repasse do recurso de um período para outro. Traz alguns transtornos para o aluno que depende dessa política, na greve ele continua pagando o aluguel, o transporte” (GESTOR 10).

Outra dificuldade citada refere-se à falta de pessoal, como explicam os gestores:

“A gente ainda não conseguiu atender os 100% de alunos que precisam, pois nossa equipe é reduzida para fazer o levantamento de todos os processos. Esses procedimentos levam tempo, temos que estabelecer critérios, e a assistente social vem conduzindo isso de maneira bastante responsável e tem o apoio de outros setores” (GESTOR 10).

“[...] a gente está vendo a necessidade urgente de políticas de assistência estudantil que o Ifes tem desde o ano passado, mas o campus... de implementar essas políticas tem o recurso, falta o servidor” (GESTOR 04).

Um agravante nessa situação é que a concessão dos benefícios em cada campus só pode ser autorizada após a avaliação de cada aluno pelo assistente social, que é o profissional mais bem habilitado para essa atividade. Contudo, ocorre que muitos campi ainda não dispõem desse profissional em seu quadro funcional, fato que leva ao impedimento da implantação dessa política, principalmente quando o assistente social do campus vizinho não pode atender essa demanda, como acontece no campus Alegre, conforme relatou o gestor local. Outro gestor também aludiu a essa situação dizendo: *“O processo é muito moroso por conta do profissional que a gente não tem ainda para dar o aval para isso” (GESTOR 03).*

Outro movimento inclusivo que contempla a questão social mas quase passou despercebido na fala dos gestores foi o dos projetos de extensão Pré-Ifes desenvolvidos em alguns campi da Instituição.

“Tivemos aqui também um projeto de extensão, o pré-Ifes, para alunos da rede pública, com uma turma de manhã e outra à tarde com quarenta alunos cada, para se prepararem para o processo seletivo do Ifes” (GESTOR 07).

“Tem que ter inclusão social porque temos que igualar o aluno da rede pública com o aluno da rede privada. O aluno da rede privada conversa mais em casa, tem uma condição de vida melhor, lê mais. Nós conseguimos todos os benefícios com as empresas que nos apoiam oferecendo aos alunos material didático, lanche, uniforme, transporte, tudo pago por uma empresa privada” (GESTOR 14).

Não se trata aqui de uma política do Instituto, infelizmente, mas são iniciativas locais dos gestores e das equipes de direção que oferecem um tipo de preparação aberta à comunidade para os exames de seleção de novos alunos.

“Uma coisa que a gente faz na região, até para se destacar, é que na rede municipal a gente faz o pré-Ifes. Então o município cria polos e tem um grupo de professores que trabalha nos polos, dando aulas extras aos sábados, preparando-os para poder fazer o processo seletivo. Então a gente tem vários alunos por conta disso, é uma ação da gestão municipal que facilita a entrada deles, que dá uma força para quem quer. Então isso é muito bom, é uma ação de valor que acontece na cidade” (GESTOR 05).

Em alguns casos, o campus firma parcerias com o município para essa oferta, por meio do qual oferece orientação sobre o projeto, mas não arca com todo o restante como organização, professores. Em outros casos, o Ifes é mais atuante; disponibiliza seus professores para algumas aulas e também firma parceria com empresas privadas que auxiliam no transporte de professores e na doação de material. Na narrativa dos gestores percebem-se alguns resultados desse trabalho:

“É bem legal e facilita que a gente tenha um número maior de alunos provenientes da rede pública, que são alunos que realmente mais precisam e não têm condições de pagar uma escola” (GESTOR 05).

“Como a concorrência era muito grande, nós fizemos um convênio com a CSU, que é a Companhia Siderúrgica de Itu, a Samarco, prefeituras de Guarapari e Alfredo Chaves, Governo do Estado, e lançamos o pré-Ifes, que é um preparatório para alunos da rede municipal ingressar no integrado, e um pré-Ifes com o Governo do Estado para os meninos que estão no segundo ano e estão fazendo o terceiro disputarem uma vaga no concomitante. Seria um curso preparatório. Hoje estamos em Alfredo Chaves, Anchieta e escolas de Guarapari, inclusive no próprio campus, com um dado importante: mais de 70% dos nossos aprovados vieram do pré-Ifes” (GESTOR 14).

“[...] parece que foi uma experiência muito boa que atendeu justamente esses alunos que têm essa dificuldade de entrar” (GESTOR 03).

Em alguns desses campi em que se processa essa ação e também em outros onde isso não acontece, existe outro projeto em desenvolvimento, mas com alunos

interessantes, que visa amenizar a defasagem de conteúdo e as dificuldades de aprendizagem. Nesse projeto são trabalhados os conteúdos de algumas disciplinas em que os alunos têm maior necessidade.

“[...] temos os projetos que ajudam os alunos do primeiro ano defasados em Matemática, nós temos o projeto que auxilia os alunos no primeiro ano letivo todo. A proposta é para Português e Matemática, mas não temos espaço físico para fazermos isso, e como Matemática é uma dificuldade maior, mais visível, a gente está garantindo a Matemática. Tem mais projeto envolvido, as pessoas se envolvem com bastantes coisas” (GESTOR 07).

“[...] a gente já tem planejado para o ano que vem, para esses alunos que vêm com essa defasagem, um nivelamento no primeiro mês. Os professores já têm horário de atendimento também no contraturno e fazem essa questão. Em nenhum momento e nas reuniões pedagógicas vejo aquela fala assim: ‘eu vou diminuir o grau de dificuldade para facilitar’. Eles não fazem isso, pelo contrário, o aluno tem de sair daqui com a mesma capacidade de qualquer outro. Então a gente tem essa preocupação” (GESTOR 03).

No que se refere especificamente à inclusão social, esses foram os movimentos e políticas inclusivas encontrados nos campi. Além desses, o Ifes tem ainda o Programa Mulheres Mil, que por compreender também a questão do gênero, será tratado na seção 5.5.

5.3 A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em nosso País, a educação de jovens e adultos (EJA) iniciou-se por meio de movimentos sociais em prol da educação de trabalhadores, o que impulsionou o Estado a efetivar os direitos desses cidadãos mediante políticas e programas (BRASIL, 2007).

As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente

instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos (BRASIL, 2007, p.9).

Essa questão passou a ser tratada especificamente na legislação educacional através da Lei n.º 5.692/71, que regulamentou essa modalidade de ensino, prevendo a oferta de cursos e exames supletivos. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 veio garantir a EJA como direito social, como pode ser observado no seu artigo 208:

[...]

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

O resgate do envolvimento com a EJA no Ifes, Instituição que foi criada inicialmente para atender aos desvalidos da sorte, deu-se a partir de 2001, com a criação do ensino médio para jovens e adultos trabalhadores (EMJAT), por meio do trabalho voluntário de professores que tinham por objetivo a formação de cidadãos conscientes de seu papel social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2009c). A respeito dessa oferta, concordo com Ferreira e Oliveira (2010, p. 93) quando dizem que

Essa instituição, ao ofertar matrículas para esse público proveniente das classes populares, criou uma realidade que passou a afetar suas práticas e sua cultura escolar, ao mesmo tempo em que produziu condições que inseriram a instituição no rol das poucas experiências nacionais voltadas para este público.

A partir de 2006, em decorrência da inserção da EJA no âmbito da educação profissional e tecnológica, o Ifes passou a oferecer cursos vinculados à iniciativa federal do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), conforme Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.

De acordo com o documento-base desse Programa (BRASIL, 2007, p. 37-38), as ações dessa política estão relacionadas aos seguintes princípios:

- O papel e o compromisso da escola com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.
- A inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.
- A ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio.
- O trabalho como princípio educativo.
- A pesquisa como fundamento da formação.
- As condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Nesse sentido, cabe afirmar que o Proeja, numa perspectiva inclusiva, veio abrir as portas à educação profissional e tecnológica para uma importante parcela da população, geralmente trabalhadora ou que busca pelo menos uma formação para se colocar no mercado de trabalho, parcela que por muito tempo não teve acesso a esse tipo de educação. Ainda segundo o documento-base,

[...] é fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p. 11).

Contudo, há questões a serem refletidas conforme propõem Ferreira e Oliveira,

[...] o Proeja se apresenta como um dilema político e epistemológico colocado como política pública em meio a outras políticas diversas que se encontram diluídas no conjunto nada harmônico da correlação de forças presentes nos governos e na sociedade. Em meio aos antagonismos, uma coisa é certa: sendo o trabalho um princípio educativo, sua proximidade com a educação de jovens e adultos se faz mais presente porque estamos falando de trabalhadores, que se encontram na condição de emprego ou não, o que importa é que o significado do conhecimento se dá na medida de sua interpelação com a prática social mas, sobretudo, na inserção e consciência dos trabalhadores com sua historicidade (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p.94).

Importante ressaltar que, em virtude do compromisso dessa política com a inclusão e da consideração da diversidade como fundante da formação humana e das identidades sociais, a simples inserção desse público na Instituição não cumpre com sua proposta. É preciso que ocorra a efetivação dessa política por meio de uma educação de qualidade.

Para os gestores do Ifes, o Proeja é uma importante política de inclusão, como pode ser observado em algumas narrativas:

“Isso também é inclusão e eles se sentem muito orgulhosos de estarem numa escola do porte do Ifes, aquela coisa toda do Instituto Federal e tal, e é muito interessante” (GESTOR 07).

“Nesses cursos do Proeja, aconteceram situações que nós não tínhamos vivido ainda, como, por exemplo, a questão da inclusão de pessoas mais velhas. Como lidar com isso? Pessoas muito tempo afastadas da escola. A escola sempre atuou com alunos que vinham para fazer cursos na idade normal, e essa questão de jovens e adultos foi uma novidade, e gostamos muito, pois é uma realidade diferente. Eu entendo que neste caso se faz um trabalho de inclusão muito importante” (GESTOR 16).

“O Proeja é um processo de inclusão. Acho que é uma dívida que a gente tem de atender essa parte, especialmente cumprir a parte social. Então nós temos o Proeja, tem quatro anos; é um curso profissionalizante, e temos um índice baixíssimo de evasão” (GESTOR 02).

Embora tenha percebido o comprometimento dos gestores na oferta do Proeja e o esforço da Instituição para manter tal Programa, senti na fala de alguns deles os

entraves nesse processo, como, por exemplo, a resistência de alguns docentes para trabalhar com esse público.

“Infelizmente temos um grupo pequeno que quer trabalhar com esse público, pois é um público com bastante dificuldade de aprendizagem” (GESTOR 15).

“Ainda temos dificuldades grandes; alguns servidores ainda, principalmente os professores, têm muita dificuldade de tratar com isso, principalmente aqueles que viveram o passado. Esses têm uma resistência muito maior de fazer. Me lembro bem na implantação do Proeja, foi um terror, ouvi discurso até nazista dos professores na implantação” (GESTOR 01).

Ferreira e Oliveira (2010) afirmaram que a respeito da implantação do Proeja no Ifes, de acordo com uma pesquisa interinstitucional realizada a partir de 2007, foi constatada a existência de diferentes movimentos entre os docentes.

[...] observamos, entre os professores envolvidos, uma simultaneidade de movimentos: a) de rejeição, por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e a escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a ideia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desse foco, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no Proeja, através da atuação com alunos que realmente precisam. Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso por parte dos professores: Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que a direção não se interessa pela causa (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 90).

A respeito de algumas dessas questões, Machado alerta para o fato de que, se, por um lado, dada a importância socioeconômica desse Programa, são necessárias ações urgentes para “[...] sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados”, por outro lado, se reconhece que o “[...] patamar das exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais atuais é mais alto”, exigindo maior dedicação, de modo a oferecer “[...] resultados e uma oferta educacional de maior qualidade” (MACHADO, 2006, p. 12).

A autora afirma ainda que um dos grandes desafios para a efetivação do Proeja se encontra

[...] na concretização efetiva da composição sintética dos campos educacionais envolvidos, que incorpore os avanços que cada um traz; mas que, numa perspectiva de superação, faça emergir algo inteiramente novo em relação às experiências que nele deságuam (MACHADO, 2006, p. 13).

A respeito do público do Proeja que é atendido, mediante o levantamento dos dados obtidos (TABELA 2) por meio do questionário respondido pelos sujeitos de cada campus referente ao primeiro semestre de 2012 é possível considerar o número de alunos matriculados e o percentual que representa para a Instituição.

TABELA 2: NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS PROEJA DO IFES POR CAMPUS

N.º	Campus	N.º total de alunos	N.º de alunos Proeja	%
1	Venda Nova do Imigrante	728	99	13.5
2	Ibatiba	212	0	0.0
3	Alegre	890	69	7.75
4	Cachoeiro de Itapemirim	1.337	26	1.94
5	Piúma	295	21	7.11
6	Aracruz	697	0	0.0
7	Linhares	623	0	0.0
8	Nova Venécia	477	0	0.0
9	São Mateus	747	0	0.0
10	Vitória	3.657	675	18.45
11	Cariacica	1.136	52	4.57
12	Vila Velha	197	0	0.0
13	Guarapari	471	0	0.0
14	Serra	1.439	88	6.11
15	Itapina	688	60	8.72
16	Colatina	2.429	118	4.85
17	Santa Teresa	683	26	3.80
	TOTAL	16.706	1.234	7.38

Ao que parece, o número de alunos atendidos é significativo, mas, tendo em vista o total de matriculados e o percentual do Proeja gerado a partir dessa informação, cabe afirmar a necessidade de enfatizar essa política, principalmente porque sete dos dezessete campi não estão oferecendo essa modalidade de ensino.

Sobre o desenvolvimento desses alunos, destaco a fala do Gestor 11, que demonstra um pouco desse cotidiano.

“Nós temos os alunos do Proeja que são muito atuantes, ficam na escola, utilizam as salas fora dos horários de aula para resolverem problemas, interagir entre eles. A coordenação do Proeja tem realizado um trabalho muito significativo, alunos têm sido aprovados em congressos, como recentemente na Áustria, num congresso internacional de inclusão que conta com a participação dos alunos em toda a produção do material” (GESTOR 11).

Um pouco mais desse cotidiano pode ser notado também na narrativa de outro gestor, que se refere à atenção de que esse grupo necessita e que recebe em face das situações que aparecem, como, por exemplo, nas inscrições e matrículas nos processos seletivos.

“São preenchidas todas as vagas e existe um cuidado na pré-matrícula, que é o de fazermos palestras anteriores ao processo seletivo para se enquadrarem, mostrarmos cada curso, perfil de cada um, para escolherem com chance maior de acerto. É um trabalho feito com a equipe do Proeja. Outra coisa que podemos observar é que esses alunos ficam dispersos quanto às datas de matrículas, até mesmo para executar on-line têm dificuldades. Então a equipe ajuda, entra on-line, faz a inscrição com eles, pois tem que ter um carinho especial, pois se deixar pela iniciativa só do aluno, eles deixam, a data passa e perdem os prazos. Então é feito todo esse trabalho anterior às inscrições e depois todo um acompanhamento pela equipe” (GESTOR 11).

Como incentivo de permanência, os alunos têm direito aos benefícios da política de assistência social da Instituição e, nos campi onde o programa de assistência ainda não foi implantado, contam com uma ação específica para esse Programa.

“Tem o auxílio Proeja que toda Instituição tem. Nós temos dois cursos de Proeja, os dois noturnos, temos em torno de setenta

alunos, mais ou menos; eles recebem uma bolsa de cem reais, que é a assistência estudantil do Proeja. É uma bolsa monitorada com frequência, assiduidade, rendimento, disciplina, tudo isso, é um programa que também contribui com a permanência” (GESTOR 04).

Outro campus mencionou a necessidade de se trabalharem outras questões com vistas a contribuir para a permanência desses alunos na Instituição, conforme se percebe no seguinte relato.

“Tem ‘o roda de conversa’, feito especialmente para o Proeja, pois às vezes tem problema em casa e quer falar. Lá naquele canto é para falar, entender o que está acontecendo, pensar o não sei por que estou aqui; é algo bem simples, mas muito legal” (GESTOR 02).

Ainda em se tratando do Proeja, o Ifes também desenvolve o Proeja /FIC, voltado para a formação inicial e continuada. Geralmente esses cursos contam com a parceria das prefeituras e também têm trazido bons resultados para a Instituição, segundo avaliam seus gestores.

“Essa preocupação de atender esse público maior e esse aluno do FIC valoriza muito mais a vaga que ele consegue do que o indivíduo da Engenharia. Nos cursos FIC não tem evasão, nos demais tem sim evasão, retenção, e não tem sido simples contornar essa situação” (GESTOR 15).

“E tem o FIC, que é fantástico, o Governo dá tudo para eles fazerem um bom curso. Tem gente que critica, mas são pessoas que veem que, se não fosse dessa forma, não viria; é um público diferente” (GESTOR 07).

“Temos hoje uma parceria com a prefeitura municipal onde a gente oferece Proeja /FIC para as áreas de montagem e manutenção de computadores e também eletricitista instalador. É um público que até nos emociona quando recebemos, pois tem uma felicidade enorme quando entram aqui no campus para aprender uma profissão, fazer a parte de instalação básica” (GESTOR 15).

Outro programa para a educação de jovens e adultos em implantação na Instituição é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no qual servidores atuam em programas mais específicos de extensão a jovens e

adultos trabalhadores. Lançando mão também da parceria público-privado para ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, esse Programa foi criado pelo Governo Federal através da Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, e tem por objetivos:

[...]

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011b).

No ano de 2012, esse Programa estava em implantação no Ifes, mas somente alguns campi, entre os quais identifiquei dois, estavam trabalhando com esse tipo de oferta. Foi possível observar o impasse na narrativa de um dos gestores:

“O Pronatec talvez seja um caminho para se ter um maior percentual de alunos do município frequentando nossos ambientes de sala de aula. Mas esse Programa tem vários questionamentos, a forma como ele nasceu, como foi concebido... e gerou algumas desconfianças, mas é uma questão de tempo. Mas precisamos melhorar nossa interação com o município, notadamente um município com vários problemas de infraestrutura, principalmente na área de saúde, e acreditamos que a educação é o carro chefe para, se não resolver, minimizar todas as questões relacionadas aos desvios dos jovens para outras alternativas que não têm futuro. Isso tudo passa por educação” (GESTOR 15).

Observo que a proposta, à primeira vista, parece ser muito apropriada ao objetivar a democratização da educação profissional e tecnológica, mas tem gerado algumas contraposições em virtude da forma como foi elaborada, pela proposta de ensino aligeirada e pela desarticulação com o projeto de formação integrada numa concepção mais ampla de ensino médio.

Independente dessas questões, que devem ser retomadas em momento oportuno, fica o registro de que os programas de EJA têm sido efetivados na Instituição em foco e têm produzido significativos movimentos de estudo, discussão e, conseqüentemente, inclusão.

5.4 A INCLUSÃO PELA VIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um dos movimentos inclusivos que captei durante a coleta de dados da pesquisa no Ifes refere-se à inclusão pela via da EaD. Embora não tenha percebido a força desse movimento nos campi durante as entrevistas com os gestores, considerei pertinente abordar essa temática em virtude da importância dessa modalidade de ensino para a educação, no que diz respeito à inclusão profissional e social das pessoas.

A EaD, que a cada ano vem crescendo mais em todo o mundo, surgiu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX (MATIAS-PEREIRA, 2007). No Brasil, foi oficialmente implantada na década de 1960, com suas bases legais estabelecidas na Lei n.º 9.394/96, e regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que esclarece:

Art. 1.º Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p.01).

Nesse sentido, a EaD constitui-se como uma modalidade de ensino que proporciona educação, superando as barreiras físicas, levando formação a diversas pessoas por meio de ambientes virtuais educativos e interativos. Nesses termos, é possível afirmar que trata-se de uma educação extremamente viável às pessoas que não tiveram acesso ao ensino em virtude da distância de localização dos grandes

centros educativos, ou que não teriam tempo ou condições financeiras em função de suas atividades profissionais, constituindo-se importante política de inclusão social.

[...] a utilização da ferramenta EaD permite incluir, por meio da oferta de oportunidade de educação de qualidade, um grande número de pessoas que estão distantes de centros de formação e que estão impossibilitadas de freqüentar os ambientes presenciais. A educação a distância, nesse contexto, é aceita como a ferramenta mais adaptável para atender a demanda de um enorme contingente da população do país que já se encontra em idade adulta, em atividade profissional, ou impossibilitada de se locomover. São pessoas que não podem freqüentar o ensino presencial, pois não dispõem das condições adequadas para isso (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 3).

No Ifes, a EaD passou a ser oferecida ainda no Cefetes, no ano de 2007, organizada pelo Centro de Educação a Distância (Cead). Com a transformação do Cefetes em Ifes, o Cead passou a ser Diretoria de Ensino a Distância, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Nos termos do documento institucional:

O principal objetivo do Cead é atender à demanda pelo ensino a distância no país e a ampliação do acesso à educação, com vistas a colocação no mercado de profissionais dotados de uma formação humanista, pensamento crítico e reflexivo a respeito dos aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos, com condições de assumir o papel de agente transformador da sociedade e a capacidade de provocar mudanças por meio da incorporação de novas tecnologias na solução de problemas (INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2011a, p. 93).

Os cursos oferecidos na modalidade EaD do Ifes são coordenados nos campi de origem do projeto, mas a oferta é ampla, contemplando os municípios com polos presenciais de EaD em grande parte do Estado (Mapa 3, p. 53). Todos os cursos desenvolvem atividades, como encontros e avaliações, e têm tutores específicos nos polos de apoio presenciais.

Segundo informações do Cead, o Ifes tem um número considerável de alunos regularmente matriculados em seus cursos, como se pode observar no Gráfico 3.

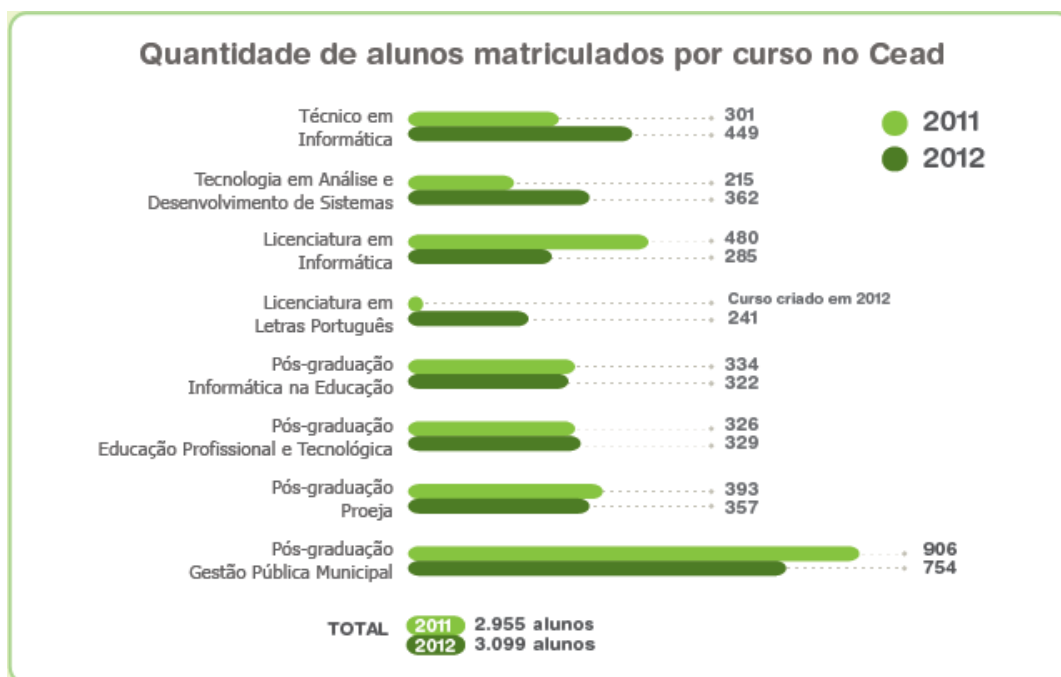


GRÁFICO 3 – Quantidade de alunos matriculados por curso no Cead.

Fonte: Site <http://cead.lfes.edu.br/index.php/cead/dados-estatisticos.html>.

Embora se trate de um grande número de alunos atendidos, conforme mencionado, segundo o gráfico, apenas quatro dos dezessete campi implantados organizam cursos nessa modalidade de ensino.

Pensando a EaD como uma opção viável para expandir o ensino, principalmente nas regiões do Estado que não possuem campi do instituto, considero pertinente e necessária a discussão na instituição em torno dessa questão para fortalecer e ampliar esse atendimento, tendo em vista a valiosa estrutura de que dispõe e a importância social dessa modalidade de ensino.

5.5 A INCLUSÃO REFERENTE ÀS QUESTÕES DE ETNIA, GÊNERO, CULTURA E RELIGIÃO

É do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses da cidadania e da democracia. Sem esse reconhecimento e respeito por ele, estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas (CURY, 2002, p. 255).

Para iniciar uma reflexão acerca das questões de etnia, gênero, cultura e religião no âmbito do Ifes, esclareço que optei por abordar essas temáticas juntas, pois, embora se trate de temas densos e distintos, na escola e na sociedade estão sempre vinculados uns aos outros porque representam potenciais fatores de discriminação. Bobbio afirma que

A igualdade entendida como equalização dos diferentes é um ideal permanente e perene dos homens vivendo em sociedade. Toda superação dessa ou daquela discriminação é interpretada como uma etapa do progresso da civilização. Jamais como em nossa época foram postas em discussão as três fontes principais de desigualdade entre os homens: a raça (ou, de modo mais geral a participação num grupo étnico ou nacional), o sexo ou a classe social (BOBBIO, 1996, p.43).

Entendo que a escola, como instituição social que é, precisa trabalhar essas questões em seu cotidiano, não fornecendo uma verdade absoluta, mas proporcionando uma formação crítica para que seus alunos possam agir livres de preconceitos, em respeito à diversidade, pelo fundamento da igualdade e da justiça.

A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 255).

Para tanto, considero pertinente pensar na constituição de nosso País, que compreende uma considerável gama de diversidades em virtude da população nativa indígena, da colonização portuguesa e da intensa imigração de diversos povos. Pace e Siss (2010, p. 31) contam que,

[...] com intuito de dar os primeiros passos em direção à colonização do Brasil, chegaram os jesuítas, cujo objetivo era explorar, indiretamente, os índios, sua mão-de-obra, impondo uma fé religiosa, como se estes não a possuíssem, baseada em sua própria cultura e seu modo de vida.

Acrescento a esse cenário a continuidade dessa história, que contou com a imigração de negros vindos da África em regime de escravidão, os quais só tiveram direito à liberdade mais de trezentos depois de sua chegada. “O cenário do Brasil Colônia era exclusivista: a educação e a cultura eram limitadas aos grandes proprietários, não havia direitos sociais, civis, políticos ou humanos para a grande maioria da população” (PACE; SISS, 2010, p. 33).

Seguindo a história, o País continuou a vivenciar diversas fases de opressão, conforme comentam Pace e Siss (2010, p. 39):

A sociedade brasileira vivenciou várias fases históricas de opressão. Primeiro, no Brasil Colônia, como já abordado, o regime absolutista, a sociedade escravocrata e a economia latifundiária não deixaram margem à existência de quaisquer direitos para a população, quiçá o exercício da cidadania. A tão ansiada Proclamação da República, em 1889, trouxe poucas mudanças, e a Constituição republicana de 1891, por sua vez, teria um caráter exclusivista, pois continuaria a excluir do voto os analfabetos, as mulheres, os mendigos, os soldados, os membros das ordens religiosas.

No campo educacional, Cury (2002, p. 256) explica como aconteceu o processo da conquista do direito à educação nos países colonizados.

A conquista do direito à educação, nestes países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses

constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades.

Retornando aos dias de hoje, é possível observar que, embora nos tenhamos constituído num país livre, multiétnico e multicultural, ainda prevalecem em algumas situações determinados grupos que tentam impor-se diante de outros seguindo convenções sociais discriminatórias, em virtude das diferenças na cor, origem, condição social e gênero”.

Assim como acontece na sociedade, a escola também é um espaço sujeito a esse tipo de atitude, quando é tratada como um bem elitista e quando ali é questionado o direito de todos à educação.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 259).

Nesse sentido, enfatizo a importância de a escola, os gestores e os educadores discutirem essas questões no cotidiano pela promoção do respeito à diversidade, às diferenças, como propõe Freire (1996, p. 137): “[...] o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais.

Concordo com Pace e Siss (2010, p. 45) quando discorrem acerca da finalidade da educação, pensando em questões como cultura, cidadania e desigualdades no País.

A educação tem como finalidade precípua alcançar os indivíduos de tal maneira que venha a promover mudanças permanentes, e que estas venham a favorecer o desenvolvimento integral do homem e da sociedade. Assim, é fundamental que a educação trabalhe no sentido de ampliar os horizontes pessoais, semeando no indivíduo uma visão mais participativa, crítica e reflexiva.

No caso do Ifes, uma das políticas desenvolvidas na Instituição envolvendo essas questões trata do ingresso por meio de cotas sociais e raciais, conforme propõe a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso tanto nas universidades federais como nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa política está em implantação e deverá efetivar-se a partir do primeiro processo seletivo do ano de 2013 (BRASIL, 2012).

“Agora o atendimento se amplia. Então estamos buscando, nesse pouco espaço de tempo que tivemos entre a aprovação da lei e o lançamento do edital, estamos procurando nos adequar para já no próximo processo seletivo recebermos os alunos dentro desse critério” (GESTOR 11).

Embora se trate de uma política recente, durante as entrevistas com os gestores observei que somente dois deles citaram essa ação ao serem questionados acerca das políticas inclusivas no Instituto, o que me leva a concluir que essa questão não tem sido muito discutida ou ainda está em fase bem inicial.

Segundo um dos gestores, com essa política, metade de todas as vagas será dividida entre dois grupos: as vagas do primeiro grupo reservadas aos candidatos que estudaram na rede pública de ensino; as do segundo, aos candidatos que estudaram na rede pública de ensino e ainda têm renda *per capita* familiar de 1,5 salário mínimo. Nos dois grupos, 59% das vagas são destinadas a alunos que se declararem pretos, pardos e índios.

Como não foram praticamente mencionadas ações ligadas às questões de etnia, gênero, cultura e religião nas narrativas dos gestores acerca das políticas inclusivas nos campi do Ifes, reformulei a pergunta, sendo mais direta e indagando sobre como o campus trabalha essas questões em seu cotidiano, e obtive como respostas alguns posicionamentos que confirmaram a inexistência de projetos nesse sentido.

“Não temos projetos nessa área porque a gente vive numa região onde não tem essa característica” (GESTOR 04).

“Em relação à etnia, não existe aqui na escola discriminação por nada, sexo, etnia... Agora, a nossa comunidade externa tem um

processo de exclusão muito grande, e a gente percebe isso pela cultura italiana em relação ao negro. Difícil as pessoas se firmarem aqui com esse perfil ainda, mas mudou muito. O próprio Ifes faz um trabalho nas salas. Quando a gente vê que pode estar acontecendo bullying ou alguma coisa, a gente interfere imediatamente em sala de aula, mas é um trabalho bem de casinha mesmo, vamos atrás de cada situação. O aluno está se sentindo mal porque é Testemunha de Jeová, agora, então, tem aula no sábado e ele não vem. A gente chama, conversa, orienta, mostra e avisa aos professores: 'Olha, esses alunos é assim, então, se derem algum tipo de avaliação, esse aluno não precisa entrar com pedido de segunda chamada, ele automaticamente tem direito a uma segunda chamada' ” (GESTOR 02).

[...] nós temos feito o que é possível, considerando as exigências de atendimento às diferentes crenças, religiões, condições físicas. Com relação às crenças e religiões, não há problema nenhum, atendemos a todos da mesma forma” (GESTOR 11).

Ao que parece, nesses campi o que acontece são ações emergenciais, ou seja, pontuais, na qual diante de alguma situação-problema são tomadas medidas para “sanar o problema”. Indo mais além nas falas dos gestores, será mesmo possível uma instituição que não tenha carência de se trabalhar essas questões?

No Brasil temos A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 1996b, p.01). Algumas instituições tem trabalhado essa questão no currículo ou em forma de projetos na escola, mas no Ifes não foi mencionado nada a respeito, por isso considero extremamente importante que sejam feitas discussões nesse sentido na instituição, abordando inclusive, além de etnia e cultura, as demais questões como gênero e religião. Segundo Pace e Siss (2010, p. 45) “é fundamental que a educação trabalhe no sentido de ampliar os horizontes pessoais, semeando no indivíduo uma visão mais participativa, crítica e reflexiva”.

Ainda sobre os campi do Ifes, outros gestores não confirmaram a inexistência de ações que trabalham essas questões e citaram alguns movimentos no campus nessa direção, mas ainda assim permanece a impressão, inferida de algumas falas, de que são medidas emergenciais.

“O que temos aqui são aquelas datas. Aqui na região tem uma influência muito forte de colonização italiana, alemã e afro. Para o lado de Vila Pavão, tem afrodescendente, então o que a gente faz aqui até na semana tecnológica, semana de educação para a vida, a gente faz encontro com a representação de todas essas etnias e faz um trabalho com alunos, mas não temos pesquisa com nossos alunos, pois o sistema acadêmico não tem essa inserção por etnia. A questão da religião é a mesma coisa, a gente trabalha aqui sempre coisa mais ecumênica” (GESTOR 09).

“Aqui é muito tranquilo, trabalhos específicos tem esse Mulheres Mil, que é feito nas aldeias indígenas, feito especificamente para elas, mas, em relação à acessibilidade ao campus, temos as pessoas que são índios mesmo e estudam aqui, e procuramos trabalhar isso com muito respeito, tranquilidade. Não tem conflito, não existe essas coisas. Religião também é muito tranquilo, a gente procura tratar isso com respeito, pois temos pessoas de todas as religiões aqui; tem a questão do adventista, que a gente procura atender de acordo com as necessidades” (GESTOR 07).

“[...] temos ações isoladas, professores que trabalham essas questões, feiras culturais, como essa professora de História; questão de religiosidade, de raça, gênero, como o professor de filosofia, com exposição dos alunos sobre o tema. Já tivemos palestras sobre esses alunos. Falta, sim, mas é uma política nossa para estar implantando uma coisa mais transdisciplinar de um grupo com ações mais organizadas” (GESTOR 08).

“[...] na questão de gênero, não observamos problemas de alunos ou servidores que são caracterizados como homossexuais. Não vou dizer que não aconteça algum tipo de homofobia, mas é muito raro. Todos aceitam muito bem, não excluem alunos por conta disso. Cor e etnia, eu diria que não existem diferentes, todo mundo é descendente de branco com negro e índio. Tem um professor que está desenvolvendo um trabalho sobre bullying; não sei qual o resultado que obteve, fez entrevistas com as turmas. Então é provável que tenha aparecido coisa, mas eu, enquanto gestora, não tenho relato nem denúncia de problemas em relação a isso” (GESTOR 16).

Outros três gestores citaram ações mais consistentes, envolvendo certo planejamento e compromisso dos profissionais dos campi. Entre eles, um informou existir um grupo de estudos abrangendo docentes e servidores sobre a diversidade no campus, com ações abertas à comunidade, como palestras que discutem essa questão. Os outros dois gestores contam um pouco como trabalham essa problemática no campus:

“A gente está agora com um projeto de etnia que vai ter culminância no dia da consciência negra. Temos um grupo de professores que trabalha essa questão. Esse projeto trabalha toda a parte histórica dos negros do Espírito Santo e de outras origens também e vai ter esse eixo; vão trabalhar a professora de arte e o professor de literatura, geografia. A questão da religião, a escola é laica, né? A princípio, não tenho o que falar sobre isso não. A gente sabe que existem essas discussões na sala, tem professor que declara que é ateu, e não agüento, porque eles querem colocar, não respeitam minha opinião, e a gente faz a orientação. Tem a questão do bullying, a gente fica atento, se tem, se não tem; tem as tarefas educativas que a gente tem que fazer; aqui tem um conselho de ética, então alguns processos no julgamento... o aluno tem que fazer tarefa educativa. Então, uma delas eu coloquei o bullying para que os alunos pudessem falar o que deveria ser feito nessa situação. Tem até já um filme selecionado para passar para eles” (GESTOR 03).

“Agora a gente tem outro grupo, não ligado diretamente para isso, mas está voltado também para isso, que a gente chama de Núcleo de Apoio à Arte e à Cultura. A gente está usando a arte e a cultura para trabalhar alguns aspectos da inclusão, como a questão da homossexualidade, do respeito ao outro, para amenizar a questão da prática do bullying. Está sendo um ponto de integração dessas diferenças e de fazer com que servidores vejam essas diferenças com naturalidade, com igualdade, porque o outro é diferente de mim, mas sou diferente dele” (GESTOR 17).

Um programa citado por alguns gestores vinculado à política social de inclusão e gênero foi o Programa Mulheres Mil, conforme propõe a Portaria MEC n.º 1.015, de 21 de julho de 2011. Trata-se de um programa nacional que “[...] integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade” (BRASIL, 2011a, p. 01).

De acordo com a Portaria, são assim elencadas as principais diretrizes do Programa:

Art. 2.º [...]

I – Possibilitar o acesso à educação.

II – Contribuir para a redução das desigualdades sociais e econômicas das mulheres.

III – Promover a inclusão social.

IV – Defender a igualdade de gênero.

V – Combater a violência contra a mulher.

(BRASIL, 2011a, p. 01).

Tal Programa teve adesão de alguns campi, que passaram a oferecer cursos às mulheres da comunidade.

“Mulheres Mil... estamos em planejamento de atividades. Inicialmente vamos começar com o Inglês, porque o foco são as mulheres que trabalham com os turistas, então será Inglês, Espanhol, Informática” (GESTOR 11).

“[...] é um projeto com as mulheres da aldeia, elas vêm. Muito bacana o projeto, tiveram corte e costura, mas, assim, elas vêm para a aula teórica e laboratório, elas fazem essas coisas e agora vai começar em outubro” (GESTOR 07).

“Hoje temos Mulheres Mil com a comunidade aqui do lado, com cursos de cabeleireiro, carpinteiro, arrumadeira... são vários cursos principalmente voltados para hotelaria e beleza” (GESTOR 14).

Destaco na fala dos gestores a importância social do Programa.

“É um curso totalmente diferente, acho que é uma coisa nova, só mulheres que estão numa situação de desprestígio seja social, financeiro, educacional, né? Cada grupo tem um perfil diferente. Vamos começar a trabalhar amanhã com elas, oferecendo toda a assistência de um aluno normal e o desenvolvimento de temas, como direito da mulher, saúde da mulher, cidadania, meio ambiente, língua portuguesa, matemática, inclusão digital e a parte profissionalizante, que para esse grupo de amanhã é artesanato. É um curso de 160 horas, é um curso profissionalizante, mas tem obrigatoriamente toda essa parte que eu te falei, porque é um programa que visa esse resgate, da cidadania da mulher, qualidade de vida, geração de renda, enfim, para que ela, ao receber o certificado do curso, possa se sentir mais apta a procurar emprego ou então produzir seu próprio produto” (GESTOR 04).

“[...] resgata a dignidade, o sentido do eu, o sentido do social, o que pode estar contribuindo para que ela seja melhor, que agregue valor à vida dela, não só conhecimento, mas como pessoa, como mulher, os alunos. Tudo isso não está explícito, mas é um projeto oculto de inclusão” (GESTOR 06).

“É um programa interessante, as mulheres são ávidas em aprender alguma coisa, então acho que vai trazer uma boa experiência. [...] tem mulheres que são analfabetas e outras que estão avançadas, é um grupo diverso; são mulheres que nunca lidaram com computador, mulheres de casa, sem emprego. É um programa de inclusão mesmo” (GESTOR 04).

“Essas políticas do Governo têm tudo para dar certo, têm dado certo; sempre tem alguma coisa que puxa para o negativo, mas eu não tenho visto esse lado” (GESTOR 07).

Embora poucos campi tenham aderido até o momento ao Programa, os projetos do Mulheres Mil têm trazido muitos benefícios às mulheres das comunidades participantes, as quais, de certa forma, ao dividirem o espaço da Instituição com outros alunos regulares, podem trazer boas experiências. Cury enfatiza em suas discussões que

[...] a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade (CURY, 2005, p. 14).

Nesse sentido, pensar numa educação a favor da emancipação leva a considerar as contribuições de Freire (1996), pois uma escola emancipatória, para ele, não exclui nem hierarquiza sujeitos, busca a todo custo incluí-los, na medida em que todos já são oprimidos na sociedade de classe.

Para tanto, conforme apontam Pace e Siss (2010, p.54) “faz-se mister derrubar as barreiras [...] e assumir a diversidade social, a multiculturalidade e, sobretudo, as diferentes origens culturais e raciais”.

5.6 DESAFIOS DOS CAMPI PENSANDO NUMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício à cidadania um direito de todos (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Diante de tudo o que foi dito, os gestores foram convidados a fazer uma reflexão sobre quais seriam os desafios dos campi ao se pensar numa educação para todos. Dentre os desafios por eles apontados, a questão que mais se destacou foi a relacionada a pessoal.

“O maior desafio de agora para frente é gente, deixar a equipe redondinha. Temos ainda muita circulação de professor, eles chegam aqui e depois passam em outros concursos. [...] então o desafio maior é montagem da equipe. Segundo o que eu sempre falo e sempre falei, dar aula, fazer curso técnico é nossa obrigação. Então temos que fazer mais pela comunidade, acho que fazemos pouco. Na pesquisa, fazemos muito pouco. A comunidade é carente, então é isso: criar o hábito de fazer um trabalho na comunidade, integrando professor, aluno e o Ifes, fazendo o que ele puder para participar disso aí” (GESTOR 09).

“Um desafio nosso é o de pessoal, porque as pessoas acabam não ficando; temos uma rotatividade grande ainda e vai levar um tempo para se estruturar. Dentro desse contexto, a falta de espaço físico adequado e equipe ainda insuficiente e em processo de alta rotatividade têm sido nosso desafio” (GESTOR 10).

“[...] o que merece atenção para ser melhorado, sem dúvida é a presença do assistente social. Isso aí é o primeiro ponto a destacar”. (GESTOR 04).

“Quanto à inclusão na educação profissional, o campus é muito novo, não temos todos os recursos humanos que possam estar atendendo a essa demanda que já pontua para a gente” (GESTOR 06).

Embora vários gestores tenham citado a carência de pessoal como um desafio pensando numa educação para todos, somente um deles, como pode ser visto a seguir, mencionou a formação desse pessoal, o que a meu ver seria a questão-chave para uma perspectiva inclusiva de educação.

“O desafio do campus aqui, desde o início, é a formação dos professores, é a possibilidade de a gente realmente tornar esses professores bons em ótimos. Temos alguns que são ótimos. Isso é um desafio, e eu vejo como sugestão a capacitação permanente, principalmente no que toca à questão do relacionamento humano e da metodologia de trabalho, da didática. Esses dois focos, para mim, hoje, é um desafio, e eu vejo que é um desafio alcançável, nada utópico, porque eu vejo que a capacitação permanente em serviço é realmente adequada e perfeita para a solução, e, dentro desse

processo aí, quando o professor trabalha questões de metodologia e consegue entender as possibilidades, ele pode atender qualquer aluno na sala de aula, não vai ter medo” (GESTOR 02).

Outros dois gestores também citaram a questão do pessoal, mas se referiram à estrutura física também:

“Se tivéssemos recursos físicos e humanos maiores, nosso papel social seria melhor desenvolvido” (GESTOR 17).

“Por ser uma estrutura nova, acredito que a gente tem muito ainda para fazer, tem muito desafio, mas eu vejo muita disposição dos servidores. [...] a gerência administrativa está muito preocupada com a estrutura física, na parte de ensino, particularmente. A gente sente esse anseio dos profissionais, de querer fazer curso de libras, de querer servir melhor, apesar de não ter demanda ainda, mas a gente já está pensando no futuro, de incluir mesmo. O pedagogo participa do fórum de gestão pedagógica, trabalha com esse grupo de inclusão, ou também, troca experiência com os outros campi e quer melhorar. Sabe que tem muito desafio, mas quer melhorar essa questão aqui no campus sim” (GESTOR 08).

Outros dois gestores, ainda, enfatizaram somente a questão física da Instituição:

“Nosso grande desafio de hoje, aqui, não seria nem de pessoas, humano, seria físico mesmo. A questão física dificulta porque o campus está pequeno, as dificuldades vão aumentando. É uma estrutura antiga, e a nova vai vir toda dentro das normas de acessibilidade. Então a expectativa é grande” (GESTOR 07).

“Precisamos estar com o campus mais estruturado para trazer a comunidade para dentro, fazer eles acreditarem que tem gente brigando para melhorar a vida deles” (GESTOR 14).

Outros desafios também foram apontados, dessa vez concernentes ao crescimento da Instituição e à sua relação com a comunidade.

“O desafio é também ter aluno, porque o Ifes, do tamanho que ficou, num Estado do tamanho como o nosso... Talvez seja o grande desafio das escolas conseguir alunos para todas essas vagas. Os campi ficam atrás de estratégias mirabolantes para trazer aluno, porque no Ifes é assim, tem que crescer, tem metas de alunos, professores, tem que crescer. Então acho que esse é um desafio grande para atender aos programas, às demandas do Governo” (GESTOR 04).

“Acho que um desafio constante, permanente, é continuar mostrando para a comunidade a importância e necessidade de ter o Instituto com essa perspectiva, com esse eixo social” (GESTOR 06).

Como visto, as narrativas destacam desafios de diversas ordens, mas um dos gestores faz uma análise mais ampla acerca do assunto, em virtude da situação da Instituição.

“A transformação, a formação dessa nova institucionalidade é um desafio muito grande, no sentido de que estamos juntando quatro autarquias para construir essa nova instituição; esse é um grande desafio. [...]. E o desafio maior é fazer isso enquanto existe, ou seja, ela existe, funciona, não pode parar para pensar isso, tem que idealizar e ao mesmo tempo estou fazendo isso, ou seja, tem que realizar, mas tem que estar realizando mais ou menos na direção certa, porque senão depois tem que corrigir. É trocar a roda com o carro andando, é muito mais do que trocar a roda, mas, tudo bem, é quase que trocar a carcaça toda. Esse é um grande desafio, acabar de consolidar esse processo, ou seja, sair cobrindo as lacunas que ficaram no processo de expansão tanto de infraestrutura quanto de pessoal. Desafio grande tem que ser feito, tem que ser realizado; há um desafio muito grande relativo à questão da capacitação dos servidores. Essa nova instituição está forçando isso, não só por causa da carreira, mas seu novo papel força um processo de capacitação dos servidores e com uma quantidade muito grande ao mesmo tempo. A gente está correndo o tempo todo muito atrás de conseguir encontrar formas que não parem a Instituição, mas que seja possível capacitar os servidores no maior número possível” (GESTOR 01).

Um olhar cuidadoso sobre as narrativas dos gestores pode revelar que existe certo movimento em busca da melhoria da qualidade e oferta educacional no Ifes, principalmente porque, ao serem questionados sobre os desafios, apontaram para novos caminhos, obstáculos a serem superados, e não demonstraram imobilidade diante das demandas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] *desenho toda a calçada, acaba o giz, tem tijolo de construção. Eu rabisco o sol que a chuva apagou* [...] (Renato Russo, música Giz gravada pela Legião Urbana no álbum “O descobrimento do Brasil”, ano 1993).

Por entender que não existem conclusões definitivas a respeito do percurso que até aqui foi feito em virtude da complexidade do tema abordado, o qual motiva sempre novas reflexões e novas conclusões, venho trazer considerações que julgo pertinentes neste momento de não acabamento, retomando algumas questões.

Através do levantamento bibliográfico da pesquisa foi possível perceber inicialmente que tem havido um considerável crescimento da produção acadêmica na área de inclusão, contudo, constatei também que pouco se tem discutido sobre o assunto no âmbito da educação profissional e tecnológica, limitando-se a produção a algumas pesquisas que focam os processos de inclusão referentes a pessoas com necessidades específicas. Assim, procurando contribuir para o pensar mais amplo em educação inclusiva, propus-me a investigar acerca das políticas de inclusão no lhas motivada pela busca de um conhecimento sistematizado sobre essa realidade e pela necessidade, pessoal e acadêmica, como apontada pelas pesquisas recentes na área, da discussão sobre a inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica.

O trabalho sustenta, à luz da educação como direito de todos (BOBBIO, 1992; CURY, 2002; MENDES, 2002; PRIETO, 2003; FARIA, 2008), que, ante as diversidades do ser humano seja de ordem física, seja de ordem cultural, social, étnica e de gênero, entre outras, a escola tem o compromisso de oferecer uma educação pautada no respeito e na emancipação de todas as pessoas. Tenho certeza de que, como afirma Mendes (2006, p. 402),

[...] o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar

numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Assim, voltei-me à perspectiva inclusiva de educação para compreender como a inclusão é pensada na Instituição, segundo seus gestores e documentos oficiais, e também para identificar os movimentos de desdobramento da inclusão nos diversos *campi* que a compõem. Em meio aos indícios percebidos em campo, conforme inspira o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), identifiquei alguns eixos temáticos que emergiram das entrevistas e questionários, os quais permitiram certa inferência no entendimento acerca da inclusão nesse espaço.

Na questão da inclusão das pessoas com deficiência, considero a existência de um movimento que vem crescendo bastante nos últimos anos no Ifes, tomando por base os dados obtidos nessa pesquisa comparados com os que inferi no meu contato com a área, no ano de 2000, quando atuei na implantação de um dos primeiros Napnes da Instituição, onde pouco se discutia em função da inclusão. Contudo, foi possível constatar que existe na atualidade uma ênfase da Instituição no que se refere à acessibilidade estrutural, uma vez que todos os campi demonstraram essa preocupação como principal e já dispõem de condições de acesso, ou estão com projetos em andamento para reparar o que é necessário nesse sentido.

Aqui há que se destacar que somente a acessibilidade física não contempla totalmente a inclusão. Por isso, não é possível afirmar que um campus ou instituição são inclusivos apenas por possuir rampas e banheiros adaptados. Como discutido, existe uma série de fatores que devem ser levados em consideração ao se pensar a efetivação da inclusão na escola, que envolve desde concepções, questões estruturais, atitudinais, de currículo, entre outras.

Outra ênfase tem sido dada à implantação dos Napnes em cada campus, os quais, por sua vez, necessitam de um espaço adequado, materiais e um responsável por esse núcleo com sua equipe de trabalho, mas na prática foi visto que nem sempre dispõem desses recursos. Vejo, a partir das narrativas dos gestores, a necessidade de melhor organização desses serviços e fortalecimento desses grupos num trabalho articulado tanto intracampus como intercampi, como referência no Instituto

para lidar com as políticas relativas à inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Em virtude dos dados levantados que apontam um pequeno número de alunos com deficiência matriculados no Instituto, ressalto que, se esse público não estiver tendo acesso à educação profissional e tecnológica, de nada adianta uma estrutura adequada e um núcleo de acessibilidade à disposição. E ainda pergunto, afinal, por que poucas pessoas nessas condições têm chegado até lá? Existe dificuldade no acesso, falhas nos processos seletivos ou se trata de uma questão cultural? Infelizmente, esta pesquisa, por não ter esse foco ou especificidade, não responde a essas questões, mas vem despertar para a necessidade de novos estudos e reflexões nesse sentido, uma vez que “[...] não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas” (MENDES, 2006, p. 401).

Com relação ainda a esse público, também questiono acerca desses poucos alunos incluídos, no que se refere ao seu desenvolvimento, avanços e até dificuldades. Alguns gestores apontaram que os resultados têm sido satisfatórios diante das ações específicas em cada caso, mas ainda assim fica o desejo de conhecer um pouco mais dessa realidade. Cabe ressaltar que por meio das políticas de inclusão, além de garantir o acesso, a escola deve ter como meta a permanência e o desenvolvimento educacional de seus alunos, considerando a diversidade de culturas, necessidades e peculiaridades. São necessários, para tanto, esforços capazes de provocar na escola novas concepções, as quais compreendam cada sujeito como único. Para Souza e Silva (2005, p. 4), “a inclusão na perspectiva educacional significa que as escolas devem possibilitar o acesso aos meios regulares de ensino sem que haja barreiras de participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem”.

Sobre as ações referentes à inclusão social pela via da assistência estudantil, penso que se trata de uma política muito forte na Instituição, levando em consideração o número de programas que abrange, o número de alunos que atende e a importância das questões a que se dedica, que são fatores positivos para a permanência de

seus alunos na escola. Contudo, observo que poderia ter uma amplitude ainda maior, tendo em vista que a ênfase tem sido dada a programas específicos envolvendo recursos financeiros. Ainda assim constitui-se numa importante política social de inclusão, pois tem efetivado ações de garantia a transporte, alimentação, moradia, entre outras, aos alunos de baixa renda, que muitas vezes não teriam condições de frequentar uma instituição como essa.

Na questão que trata da inclusão pela via da EJA, os programas têm sido implantados na Instituição, mas tem havido ainda certos movimentos de entrave durante sua efetivação, principalmente em relação aos docentes. Os gestores não apontaram nem a existência, nem a necessidade de um dos pontos-chave para se trabalhar com esse público, que, a meu ver, seria a qualificação docente. Mendes (2002) relaciona a organização de serviços e a formação de professores como aspectos centrais na política de educação inclusiva.

Essa questão da qualificação passa não só pela educação de jovens e adultos e pela inclusão das pessoas com deficiência, mas também por todos os eixos, pois uma formação adequada, voltada às dificuldades dos docentes, pode significar grandes avanços, inclusive na efetivação de novas ações e políticas, pois muitas vezes se trata apenas de comodismo, outras vezes, de insegurança para trabalhar com um público diferente.

Na questão da inclusão pela via da EaD, considero pertinente enfatizar a necessidade de ampliação e fortalecimento dessa modalidade de ensino na Instituição, inclusive nos cursos presenciais, uma vez que se constitui num rico instrumento de interação e conhecimento. Poderia ser enfatizada também sua utilização como recurso às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais dos cursos regulares já existentes na instituição.

No que diz respeito à inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião no Ifes, pode ser observado um movimento ainda tímido nesse sentido, uma vez que, embora a Instituição tenha assumido a oferta de cotas raciais para a seleção a partir de 2013, conforme aponta a legislação nacional, aparentemente

essa questão tem sido pouco discutida nos campi. Além das políticas de cotas, existe em funcionamento o Programa Mulheres Mil que, apesar de trabalhar a questão do gênero, tem também muito forte a problemática da inclusão social. Entendo, assim, que se poderia dar uma ênfase maior ao primeiro aspecto a ser trabalhado nas comunidades dos campi, aproveitando o gancho do projeto.

Outras ações acerca das questões de etnia, gênero, cultura e religião têm sido concretizadas basicamente por iniciativas individuais de alguns professores, apontando a necessidade de projetos mais consistentes e abrangentes, inclusive compreendendo a estrutura multicampi.

Ao abordar a questão dos desafios dos campi pensando numa educação para todos, observei um grande empenho por parte dos gestores no atendimento à comunidade, às demandas daqueles que até então tinham pouco acesso à educação profissional e tecnológica. A esse respeito foram levantadas algumas dificuldades a serem superadas para que esse atendimento fosse efetivo, dentre as quais se destacaram a falta de pessoal e a estrutura física. Foi pouco citada a questão da formação e qualificação, principalmente a docente, que considero um dos pontos-chave na superação das dificuldades, conflitos, desafios e mesmo na valorização dos possíveis trazidos pelos gestores no que diz respeito à inclusão.

A esse respeito, enfatizo a importância do trabalho dos Napnes, que também têm como papel sensibilizar a comunidade quanto à inclusão e, por que também não, auxiliar nesses processos de formação?

Dada uma análise geral, entendo plenamente as dificuldades de implementação de políticas inclusivas pois conforme aponta um dos gestores,

“Essa Instituição ainda está sendo construída e ao mesmo tempo ajustando suas normatizações a essa nova situação dentro do que já existe, ou seja, é diferente de uma instituição que está nascendo do zero, que pode ser pensada antes, tudo direitinho, e construir toda sua legislação básica e funcionar” (GESTOR 01).

Penso que, mesmo considerando os entraves e as dificuldades na efetivação de algumas ações, o Ifes vem se movimentando no sentido da perspectiva inclusiva. Concordo com Mendes quando afirma que

[...] pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos necessários, para todos que dela necessitam, a curto prazo, na realidade de nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível pensar em um projeto de inclusão consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis atualmente (MENDES, 2002, p. 69).

Nesse sentido, entendo como primordial para a efetivação das políticas inclusivas no Ifes que sejam consideradas com maior relevância as questões históricas, culturais, legais, filosóficas e econômicas dos contextos nos quais está inserido, e que na inserção e efetivação de suas políticas, cada campus possa atuar com o direcionamento e apoio de uma política maior do Instituto, para que seja possível avançar na troca de experiências, incentivo e compartilhamento de práticas e anseios. Para tanto, é necessária certa ousadia como propõe Mendes (2002, p. 71),

[...] é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja *racional, responsável e responsiva* em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula.

Racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes e ampliar as matrículas, não de fechar serviços ou construir parcerias.

Responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir até o incluído.

Responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável dependendo das avaliações.

Como aponta Prieto (2010, p. 71), a educação inclusiva diz respeito ao “[...] compromisso ético-político, que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino”.

Assim, por meio da presente investigação ficou mais do que evidenciada a necessidade da concepção inclusiva no ensino profissional e tecnológico e,

conseqüentemente, de ações e políticas voltadas a esse propósito, uma vez que contribui no desenvolvimento humano e de inclusão social, e, “tem um papel fundamental na construção de projetos culturais, sociais e políticos de caráter coletivo fundamentado na democracia, na cidadania, na igualdade de direitos e na dignidade humana” (MACHADO, 2010, p. 444).

Nesse sentido, espera-se que subsidie novos estudos na área da inclusão e no âmbito da educação profissional e tecnológica que possam contribuir com o movimento de superação das dificuldades no cotidiano das instituições, principalmente no que se refere à implantação de políticas de inclusão bem como questões da formação/qualificação de servidores e docentes e a inclusão sob a perspectiva do incluído, como apontado anteriormente.

Acredito que esse trabalho também deixa sua contribuição ao incitar as reflexões dos gestores que permearam o estudo e também motivar a Instituição a refletir mais sobre o assunto, talvez rever algumas questões como a qualificação dos servidores, a implantação dos Napnes e a condução das políticas de assistência estudantil e de políticas de inclusão de forma geral, etc. bem como analisar outras questões, como por exemplo, a ênfase no trabalho e políticas intercampi e, naturalmente, avançar nesse caminho inclusivo que já demonstra ser promissor de uma longa trajetória de crescimento e superação, dada a sua importância na educação profissional e tecnológica como instrumento de colaboração na construção da cidadania e transformação social.

7 REFERÊNCIAS

- 1 ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- 2 ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 3 BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 174-89.
- 4 BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; NUNES, Isabel Matos. **Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2011.
- 5 BENTO, Jamilda Alves Rodrigues. **O Ifes e a implementação de políticas públicas de inclusão social**: o caso da educação de jovens e adultos. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: UFES, 2009.
- 6 BERNARDO, Rosane de Moraes. **Trajetória(s) das políticas públicas de educação especial/inclusiva no município de Vila Velha, no período de 2004 - 2008**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: UFES, 2010.
- 7 BEZ, Andréia da Silva . **A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino agrícola e a ação pedagógica dos professores**: um estudo sobre o grupo de discussões do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio. [Pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_09_p.htm>. Acesso em: 7 ago. 2011.
- 8 BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- 9 BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- 10 _____. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

- 11 BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 2000.
- 12 BRASIL. Constituição (1937). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1937.
- 13 _____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.
- 14 _____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.
- 15 _____. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2.º grau. Brasília: MEC, 1982.
- 16 _____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- 17 _____. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- 18 _____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996a.
- 19 _____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997.
- 20 _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- 21 _____. **Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: MEC, 1999.
- 22 _____. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- 23 _____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.
- 24 _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 1996b.
- 25 _____. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis n.ºs 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, e dá outras

providências. Brasília, 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/D5296.htm>.
Acesso em: 20 dez. 2012.

- 26 _____. **Decreto n.º 5.622, de 20 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2005.
- 27 _____. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Brasília: MEC/SETEC, 2006.
- 28 _____. **Proeja: documento base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- 29 _____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC/SETEC, 2008a.
- 30 _____. **Concepção e diretrizes dos institutos federais de educação.** Brasília: MEC/SETEC, 2008b.
- 31 _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 jan. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008c.
- 32 _____. **Histórico da educação profissional.** Brasília: MEC/SETEC, 2009.
- 33 _____. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: MEC/SETEC, 2010.
- 34 _____. **Portaria n.º 1.015, de 21 de julho de 2011.** Institui o Programa Nacional Mulheres Mil – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Brasília: MEC/SETEC, 2011a.
- 35 _____. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília: MEC/SETEC, 2011b.
- 36 _____. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.
- 37 BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1991. p. 31-80.
- 38 BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2004.

- 39 CARVALHO, Carlos Cezar de. **Políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino superior**: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG – Campus Januária e Campus Salinas – MG. [Pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_09_p.htm>. Acesso em: 8 ago. 2011.
- 40 CASTANHO, Denise Molon. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em universidades e Centro Universitário de Santa Maria-RS. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2007.
- 41 CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- 42 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 ago. 2010. Seção 1, p. 46.
- 43 CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- 44 _____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p.11-32, jan./abr, 2005.
- 45 FARIA, Lia Ciomar Macedo de et al. Uma reflexão sobre o trabalho e a educação profissional no Brasil. **EDU. TEC - Revista Científica Digital da Faetec**, Rio de Janeiro, ano I, v. 1, n. 1, p. 207-222, 2008.
- 46 FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do Proeja. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. p. 87-108, 2010.
- 47 FERRETTI, Celso João. Mudanças no trabalho e perspectivas para jovens portadores de necessidades especiais. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 205-236.
- 48 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 49 _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 50 _____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- 51 GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

- 52 GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- 53 GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial, v. 6).
- 54 GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação – Inclusão Social** Desafios de uma Educação Cidadã, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-30, nov. 2006.
- 55 GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- 56 HOBBSAWM, Eric. **Sobre história – ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- 57 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **PDI – plano de desenvolvimento institucional 2009-2013.** Vitória, 2009a.
- 58 _____. **Estatuto.** Vitória, 2009b.
- 59 _____. **Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos.** Vitória, 2009c.
- 60 _____. **Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo:** anexo I da Resolução do Conselho Superior n.º 19, de 9 de maio de 2011. Vitória, 2011a.
- 61 _____. **Relatório de gestão – ano 2011b.** Vitória, 2011b.
- 62 KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- 63 LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, 2006.
- 64 _____. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-20.
- 65 LEME, Erika Souza. **Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar.** 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

- 66 LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- 67 MACHADO, Claudia Marisa Ferreira. **A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola**: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista-MG. [Pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_09_p.htm>. Acesso em: 7 ago. 2011.
- 68 MACHADO, Lucília Regina de Souza. Proeja: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. (Org.). **Proeja**: formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro, 2006. v. 16, p. 36-53.
- 69 _____. Fórum mundial de educação profissional e tecnológica: convergências e tensões. In: DALBEN, Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 438-453.
- 70 MAGALHÃES, Rita de Cássia (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.
- 71 MAGALHÃES, Rita de Cássia; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.
- 72 MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 73 MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2009.
- 74 MATIAS-PEREIRA, José. Educação a distância como instrumento de inclusão social no Brasil. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: Convibra, 2007. Disponível em: <www.convibra.com.br/2007>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- 75 MATOS, Mônica Alves de. **Ingresso e permanência de estudantes com necessidades especiais no contexto do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR)**: uma prática em construção. [Pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_09_p.htm>. Acesso em: 7 ago. 2011.
- 76 MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- 77 MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- 78 _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.
- 79 MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- 80 MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- 81 NUNES, Isabel Matos. **Inclusão escolar no município de Conceição da Barra: um estudo de caso**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.
- 82 OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.
- 83 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>. Acesso em: 1.º mar. 2011.
- 84 _____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>. Acesso em: 1.º mar. 2011.
- 85 PACE, Ângela Ferreira; SISS, Ahyas. Educação, cultura, cidadania e desigualdades no Brasil – um retrato. **Revista Educamazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 3, v. 1, p. 31-56, jan./jun. 2010.
- 86 PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.
- 87 PEREIRA, Herika Renally Silva. **A aplicação das políticas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, no âmbito da educação agrícola, na rede federal de educação profissional científica e tecnológica de Mato Grosso**. [Pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_09_p.htm>. Acesso em: 8 ago. 2011.
- 88 PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINE, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

- 89 _____. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista da Educação – APEOESP**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 23-28, 2003.
- 90 _____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. p. 17-35.
- 91 RODRIGUES, Alessandra Sarmento. **A educação especial inclusiva no contexto das escolas agrotécnicas: possibilidades e desafios atuais**. [Pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_09_p.htm>. Acesso em: 8 ago. 2011.
- 92 ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- 93 SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- 94 SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- 95 SOUZA, Rita de Cássia Santos; SILVA, Greice Fabiane Santos. Inclusão na diversidade: um desafio para os educadores. **Revista da Faced**, Salvador, n. 9, p. 239-252, 2005.
- 96 SUETH, José Cândido Rifan et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória, ES: IFES, 2009.
- 97 UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.
- 98 WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.
- 99 YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Ao Senhor

Denio Rebello Arantes

Reitor do Ifes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Avenida Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – 29056-255

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada.**

Prezado Senhor,

1. Apresentamos o projeto de pesquisa “A política de inclusão no contexto de uma instituição pública de ensino profissional: o caso do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Espírito Santo”, vinculado ao Minter em Educação Ifes/Ufes.

2. A pesquisa tem como objetivo investigar como têm sido delineadas as políticas de inclusão no instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes.

3. Espera-se ainda contribuir com o debate pela escola inclusiva na educação profissional porque a escola e o trabalho são instituições de força que atuam de maneira significativa na inserção e ascensão social dos indivíduos.

4. As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

5. A pesquisa será coordenada pelo pesquisador Marisange Blank Zamprogno, e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP- Ifes.

6. Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo (Autorização Condicionada), emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas).

Vitória, 5 de abril de 2012.

Marisange Blank Zamprogno
Ufes/ Ifes

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, RG nº _____, estou sendo convidado para participar do estudo “A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO”.

Passo a saber que este estudo tem como objetivo investigar como tem sido delineadas as políticas de inclusão no instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes, e se justifica pela necessidade de ampliação do debate pela escola inclusiva na educação profissional porque a escola e o trabalho são instituições de força que atuam de maneira significativa na inserção e ascensão social dos indivíduos.

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso ao pesquisador responsável, Marisange Blank Zamprogno, que pode ser encontrado no endereço eletrônico xxxxxxxxxxxxxxxx e telefones (xx) xxxxxxxx e (xx)xxxxxxxx.

As informações que eu fornecer para o pesquisador serão guardadas sob responsabilidade do pesquisador e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro. Como voluntário, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato das informações que eu fornecer.

Li ou foi lido para minha pessoa as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação neste estudo. Fica claro para mim quais são as finalidades do estudo, os riscos e benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será aplicada para minha pessoa e a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou de qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de _____.

Marisange Blank Zamprogno
Pesquisadora

Voluntário Participante

APÊNDICE C

ENTREVISTA DE PESQUISA

SUJEITOS: Gestores de ensino de cada campus.

1- CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Apresentação do sujeito (formação, atuação no campus).

2- CARACTERIZAÇÃO DO CAMPUS

- Fale sobre o Campus e sua relação com a comunidade em que está inserido. Você entende que a instituição cumpre seu papel social?

- A estrutura do campus e os recursos que possui são adequados para o atendimento à sociedade, mais especificamente ao município em que está inserido?

3- CONCEPÇÕES E AÇÕES

- A partir do conceito de que a educação é para todos e ainda considerando que uma escola de qualidade deve estar preparada para a diversidade de alunos que deve atender, compreendendo diferentes crenças e religiões, condições físicas, financeiras, etnia, gêneros, entre outros, qual é a concepção do campus com relação à inclusão? Como trabalha isso (ou não) no seu cotidiano? Existem políticas ou ações individuais?

- O que merece ser destacado no trabalho realizado pelo campus pensando numa educação para todos.

- O que merece atenção para melhorar ou quais são os desafios do campus.