

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

JOSELMA DE VASCONCELOS MENDES

**AS TRILHAS POSSÍVEIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFES
VITÓRIA: NARRATIVAS DOS PROTAGONISTAS**

**Vitória
2013**

JOSELMA DE VASCONCELOS MENDES

**AS TRILHAS POSSÍVEIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFES
VITÓRIA: NARRATIVAS DOS PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

Vitória

2013

JOSELMA DE VASCONCELOS MENDES

**AS TRILHAS POSSÍVEIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFES
VITÓRIA: NARRATIVAS DOS PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovada em ___ de _____ de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo (IFES)

Vitória

2013

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À vida de minha irmã Jane Cássia.

Aos meus filhos, Suellen, Guilherme e Annelise – filha do coração –, por me encorajarem a continuar sempre.

Aos meus familiares e amigos, por vibrarem positivamente e estarem espiritualmente junto a mim, entendendo as minhas ausências.

Ao Ifes na pessoa do Magnífico Reitor Denio Rebello Arantes, por viabilizar o Mestrado Institucional.

A Fabio Có e Adriana Magro, por me auxiliarem nos primeiros passos da escrita do pré-projeto de pesquisa.

Aos colegas de turma e de alojamento no Ifes Itapina, por me oportunizarem conhecê-los melhor e criar laços de amorosidade significativos.

Aos meus professore(a)s, com o(a)s quais tive a honra de conviver, por ensinarem a aprender um pouco do que cada um é, além daquilo que nos forma pesquisadores no Mestrado.

À professora Edna Castro de Oliveira, que, juntamente com as professoras Maria Aparecida Barreto e Sonia Lopes Victor, compôs a minha Banca de Avaliação da Qualificação, por sua contribuição valiosa.

À professora Maria Aparecida Barreto e ao professor Antônio Henrique Pinto, pela disponibilidade em atender o meu convite para compor a Comissão Examinadora desta dissertação.

Aos educandos, professores e gestores pedagogos e da Administração do Ifes participantes desta pesquisa, que não se viabilizaria sem eles, cujas vozes repercutiram em mim e continuarão a fazer parte do que sou e do que aprendi, pela

confiança que em mim depositaram, pela acolhida providencial de que fui alvo e pela disponibilidade generosa com que cada um contribuiu para este estudo, compartilhando suas percepções, confiando-me seus pensamentos.

Em especial à minha orientadora, professora Sonia Lopes Victor, por ter sido um farol a me guiar nessa jornada, por acolher-me como pessoa e orientanda com a sensibilidade e a competência que só pessoas raras possuem e por estimular-me a prosseguir fazendo de cada orientação um encontro produtivo, rico e prazeroso, que serviu a um só tempo para corrigir os rumos do meu trabalho e recarregar as minhas energias.

Costumamos dizer entre os colegas que a vida não para enquanto o Mestrado acontece. Penso que a minha vida se mistura a outras vidas de forma análoga a ânforas e seus perfumes, às quais aludiu Benjamin. Busquei sentir seus aromas, conhecer as suas nuances e apreciar a beleza singular de cada um. Sinto-me mais enriquecida por suas vozes e saberes, disposta a compartilhar o aprendido e a aprender mais com o desafio que é incluir com amorosidade e para a autonomia.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar como se desenvolve a inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Ifes Vitória na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo. É uma investigação de cunho qualitativo / interpretativo – um estudo de caso – iniciada em junho de 2012, realizada com dois alunos com deficiência física, dois professores do curso e quatro gestores, pedagogos e diretor de ensino. Visa possibilitar momentos de escuta dos sujeitos e de seus próprios saberes, investigar caminhos percorridos pela Instituição para a realização do trabalho com pessoas com deficiência (leis, projetos pedagógicos, planos de ensino) e refletir sobre as possibilidades de ação transformadora na perspectiva da educação inclusiva, considerando o contexto sócio-histórico da instituição Ifes. Fundamenta seu olhar, que busca a escuta qualificada tendo em mente apreender a singularidade de cada um, em Freire e Benjamin. Para isso, utiliza narrativas e entrevistas semiestruturadas, que são organizadas no formato de entrevistas-narrativas, em que as falas de cada segmento – educandos, professores e gestores – é agrupada em três eixos temáticos: o início do processo na percepção de cada sujeito participante, o processo de inclusão em andamento, com suas possibilidades, tensões e desafios, e as conquistas e desejos. Os sujeitos se narram e ao processo de inclusão vivido desde o seu início – com o ingresso na Instituição –, delineando os fatos marcantes, as possibilidades, as tensões, os desafios, bem como os desejos e as conquistas. Na análise dos dados observa-se que: as narrativas suscitaram indagações que estão no cerne da práxis inclusiva e dela se retroalimentam; a legislação em vigor, se por si só não provoca mudanças, sem esse respaldo legal, no entanto, o processo de inclusão seria ainda mais penoso/moroso; o empenho de um grupo denominado pró-inclusão foi decisivo na sensibilização dos sujeitos e ações políticas institucionais, ratificando que a intervenção pedagógica propiciou um ambiente de convivência mais favorável; que as conquistas resultaram da luta enfrentada como um desafio e não como barreira intransponível, que exigiu uma práxis crítica. Nas considerações finais enfatiza-se a escuta sensível realizada na pesquisa apontando trilhas pelas quais a inclusão pode ser viabilizada. É o “inédito viável” em Freire que

passa: pela valorização da experiência vivida; pela escuta como dever profissional e ético, diálogo em que não haja julgamento e estigmatização das possibilidades do outro; pela intencionalidade na luta coletiva que desenha saídas para uma educação emancipatória dos sujeitos por eles mesmos, pelo processo de escuta e análise sócio-histórica, cultural e política, que acredita no “inédito viável” como possibilidade real.

Palavras-chave: Educação profissional. Inclusão. Jovens e adultos com deficiência.

ABSTRACT

This research aims to understand how it develops the inclusion of people with disabilities in the Technical Course in Occupational Safety Iles Victory in the perspective of the individuals involved in the process. It is an investigation of qualitative / interpretive - a case study - begun in June 2012, performed with two physically handicapped students, two teachers and four current managers, educators and education director. Visa enable moments of listening to the subjects and your own knowledge, identify paths taken by the institution to carry out the work with disabled people (laws, educational projects, teaching plans) and analyze possibilities for transformative action in the context of inclusive education, considering the socio-historical context of the institution Iles. Fundamenta his gaze, which seeks qualified listening in mind grasp the uniqueness of each one in Freire and Benjamin. It uses narrative and semi-structured interviews, which are organized in the form of interviews, narratives, in which the lines of each segment - students, teachers and administrators - is grouped into three themes: the beginning of the process in the perception of each individual participant the inclusion process in progress, with its possibilities, tensions and challenges, and achievements and wishes. The subjects are narrated and the inclusion process experienced since its inception - with entry into the institution - outlining the important facts, possibilities, tensions, challenges and desires and achievements. This indicates some listening tracks for which inclusion can be made possible, trails that pass by the appreciation of the experience, listening as professional duty and ethical dialogue in which no judgment and stigmatization of the other possibilities, intentionality in collective struggle, and drawing outputs to emancipatory education of the subjects themselves, a process of listening and socio-historical, cultural and political, who believes in "untested feasibility" as a real possibility.

Keywords: Vocational education. Inclusion. Youth and adults with disabilities.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: O LUGAR DE ONDE VIM.....	10
	TEMA DA PESQUISA: QUESTIONAMENTOS E INCONGRUÊNCIAS.....	13
	OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS.....	18
	CAPÍTULO I	21
1	TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DEFICIÊNCIA.....	21
	CAPÍTULO II.....	37
	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PARÂMETROS TEÓRICOS.....	37
2	FALANDO EM FREIRE.....	38
2.1	FALANDO EM BENJAMIN.....	52
2.2	CAPÍTULO III.....	62
	IFES: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	62
3	ATOS LEGAIS PARA A CRIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO IFES.....	62
3.1	SITUANDO O PROEJA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFES.....	65
3.2	O NAPNEE E AS AÇÕES PARA CONSOLIDAÇÃO.....	70
3.3	CAPÍTULO IV.....	73
4	REVISÃO DE LITERATURA.....	73
	CAPÍTULO V.....	93
5	CAMINHOS A TRILHAR: A METODOLOGIA.....	93
5.1	O PESQUISADOR E A SUA IMPLICAÇÃO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	93
5.2	A NATUREZA DOS ESTUDOS	97
5.3	PROCESSOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	98

5.4	O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO.....	100
5.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	104
5.5.1	Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa.....	108
5.5.1.1	Os Educandos Gabriel e Miguel.....	108
5.5.1.2	Os Professores João e Felipe.....	109
5.5.1.3	Os Gestores Rute, Isabel, Maria e Cezar.....	110
5.6	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	113
5.6.1	Contatos Iniciais e Entrevistas.....	114
5.6.2	Organização e Análise dos Dados.....	116
5.6.3	Cronograma.....	118
	CAPÍTULO VI.....	119
6	COM OLHOS DE VER E OUVIDOS DE OUVIR: ANALISANDO DADOS E RESULTADOS.....	119
6.1	PRIMEIRO MOMENTO: O INÍCIO DO PROCESSO NA PERCEPÇÃO DE CADA SUJEITO PARTICIPANTE.....	121
6.1.1	Os Educandos.....	121
6.1.2	Os Professores.....	124
6.1.3	Os Gestores Pedagogos e da Administração.....	126
6.2	SEGUNDO MOMENTO: O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ANDAMENTO: POSSIBILIDADES, TENSÕES E DESAFIOS.....	132
6.2.1	Os Educandos.....	132
6.2.1.1	O Fazer-se Humano e Educando: Percepções, Diálogos e Sentimentos.....	132
6.2.1.2	As Questões da Acessibilidade: o Ponto Visível?.....	134
6.2.1.3	Fatos Marcantes na Dialética do Processo.....	136
6.2.1.4	Entre a Discriminação e o Respeito: as Múltiplas Faces dos Conflitos.....	136
	a) <i>Na Biblioteca.....</i>	136
	b) <i>Quando o Elevador Quebrou.....</i>	137
6.2.2	Os Professores.....	139
6.2.3	Os Gestores Pedagogos e da Administração.....	144
6.2.3.1	O Fazer-se Humano e Gestor: Percepções, Diálogos e Sentimentos.....	144
6.2.3.2	A Organização do Trabalho com EMJAT, Proeja e NAPNEE.....	151

6.2.3.3	Outros Programas na Perspectiva da Inclusão.....	155
6.2.3.4	A Gestão Pedagógica e Administrativa: Contrapontos e Desafios...	156
6.2.3.5	Fatos Marcantes na Dialética do Processo.....	159
	a) <i>A organização do Seminário de Acessibilidade pelos alunos....</i>	159
	b) <i>O trabalho de equipe dos profissionais do Proeja.....</i>	160
	c) <i>A parceria Ifes/Ufes e a produção de conhecimento na pesquisa.....</i>	161
	d) <i>O retorno da aluna para contar a sua conquista profissional.....</i>	162
6.3	TERCEIRO MOMENTO: CONQUISTAS E DESEJOS.....	163
6.3.1	Os Educandos.....	163
6.3.2	Os Professores.....	166
6.3.3	Os Gestores Pedagogos e da Administração.....	170
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
8	REFERÊNCIAS.....	183
	ANEXOS.....	191
	ANEXO A – PNEE/2008.....	192
	ANEXO B – TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO.....	193

INTRODUÇÃO: O LUGAR DE ONDE VIM

*Sou o coração do folclore nordestino,
Eu sou Mateus e Bastião do Boi Bumbá,
Sou o boneco do Mestre Vitalino
Dançando uma ciranda em Itamaracá.
[...] Sou mamulengo de São Bento do Una
Vindo no baque solto de Maracatu,
[...] Eu sou um auto de Ariano Suassuna
No meio da Feira de Caruaru,
Eu sou mameluco, sou de Casa Forte,
Sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte.*

(*Leão do Norte* – Lenine, 1994)

Tudo começou nas terras do agreste pernambucano, onde nasci e vivi até os 12 anos de idade, a primeira filha de uma família de cinco irmãos, cujos avós paternos foram abastados, mas perderam tudo devido a contingências da vida. Convivia, desde pequena, com adversidades e com a riqueza da cultura popular em meio às barracas das feiras livres onde trabalhava como ajudante. A poesia de cordel e os versos dos cantadores encantavam os meus ouvidos! O desejo de aprender era latente. No pouco tempo que sobrava para brincar, usava uma “lousa” improvisada de madeira, pedaços de carvão ou sobras de gesso de uma fabriqueta que havia perto de casa e “dava aula” para as crianças na rua. Com aquela beleza de povo, também se viviam desigualdades de toda ordem. Na intenção de traduzir esses sentimentos, valho-me deste texto de minha autoria:

SEDE DE JUSTIÇA¹

Minh'alma canta dessas / Melodias indizíveis, /
Uma canção distante, / Dolente, quase inaudível.
Noutras notas, / A melodia é forte, vigorosa.
Ventania nos coqueirais, / Das praias tupinambás,
Dos recantos de minha terra! /

Minh'alma às vezes canta / Uma canção tropical! /
Tem cores de açucenas,

¹ Durante a elaboração deste texto fiz uso em alguns momentos da linguagem poética, por considerá-la um recurso valioso de expressão, que pode estar a serviço da construção do conhecimento científico, e por ser ela capaz de ilustrar ideias e comunicar nuances, cujos temas estão intimamente ligados à elaboração de conceitos das ciências sociais e humanas, tão complexos quanto o entendimento do próprio ser humano. Ademais, os autores que adotei como fundamentação teórica deste texto – FREIRE e BENJAMIN – denotam esse traço de sensibilidade e também utilizam em suas obras o recurso da linguagem poética. No caso desta pesquisa, o estudo desses e de outros autores constituíram para mim fonte inequívoca de inspiração.

Bem-te-vis, flores miúdas, / Dos campos verdes, / Das matas, das palmeiras, / Carnaúbas...

Minh'alma canta a canção / Que tem os cheiros da terra, / Dos rios, das matas, das serras, / Dos rincões do meu Brasil.

Minh'alma canta a canção / Dos brancos e dos mulatos, / Dos caboclos e dos meninos, / Desses de pés no chão, / Dos sorrisos mal cuidados, / Que trazem nos rostos suados / Um leiteiro que não veem: / "Tenho fome de justiça / E de amor tenho sede!

A família migrou para o “sul” premida pelas trilhas que o homem inventou. Assim, fui-me inventando e tornando-me o que sou, em meio a diversidades e desigualdades, cavando espaços, tecendo roteiros. Nesse contexto, quem poderá dizer o que sou? Quem poderá afirmar aonde posso chegar, ou o que farei desse caminho e o que ele me fará?

Adentrei² no universo da educação com uma primeira experiência em alfabetização de adultos no extinto programa MOBREAL³, mesmo antes de terminar o Curso de Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais, concluído aos 18 anos de idade.

Logo após a conclusão do magistério, iniciei uma trajetória profissional no Lar Fabiano de Cristo (LFC), Instituição dedicada ao atendimento de crianças de zero a 6 anos e de jovens e adultos oriundos de famílias em situação de extrema pobreza, em Colatina, atuando como professora de classes de alfabetização na então chamada pré-escola, depois, na mesma Instituição, como orientadora educacional, ao lado de professores e alunos das classes de educação infantil e jovens e adultos em cursos profissionalizantes, em reforço escolar e atividades culturais.

Nessa Instituição, vivi uma experiência significativa como educadora, identificando-me com as lutas e, ao mesmo tempo, com o sentimento de impotência, engendrado nas condições concretas de vida das famílias de camadas mais pobres da

² Optei por utilizar no texto ora a primeira pessoa do singular (quando desejo expressar a minha singularidade como pessoa e como pesquisadora), ora a primeira pessoa do plural (quando o intento é colocar-me no texto como “eu” no coletivo, que faz parte de um contexto, que está em diálogo com outro, e, portanto, empresto a minha voz ao “nós”).

³ Movimento Brasileiro de Alfabetização – criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, no Governo Militar do Presidente Costa e Silva, em prosseguimento às campanhas de alfabetização iniciadas por Lourenço Filho, porém com cunho ideológico diferente do da proposta anterior. Essa proposta visava ensinar a ler, escrever e contar e “[...] relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista” (BELLO, 1993).

população. Apesar de ter mudado para o Sudeste, buscando a melhoria de vida, as agruras daquelas famílias eram similares às que vi e vivi no agreste pernambucano. Além do cotidiano contato com os alunos da então denominada pré-escola e dos cursos profissionalizantes, fazíamos uma reunião mensal com as famílias para abordar assuntos relacionados à educação dos filhos, saúde, profissionalização e outros temas referentes a valores, como ética, trabalho, respeito, promoção social.

No intento de conhecer a realidade das crianças e jovens para melhor lidarmos com os conflitos de sala de aula, promovíamos, nos encontros pedagógicos, estudos de caso e assim visitávamos as famílias de alguns alunos, para apreender-lhes a trama familiar. Muitas e significativas reflexões provocamos com os professores a partir dessa abordagem, cujo objetivo era conhecer a situação concreta de vida dos alunos, para visualizar alternativas de condução pedagógica na sala de aula.

As queixas dos professores em relação ao comportamento dos alunos, muitas vezes agressivo e hostil, dificultavam a sensibilização destes e mesmo o desejo de conhecer “de dentro” como era a vida real dessas famílias. Sem esse conhecimento, as perspectivas de intervenção educativa eram restritas ou permeadas de atitudes de descrença nas possibilidades do educando e nas possibilidades transformadoras de uma relação educativa baseada no conhecimento do outro, no respeito e na amorosidade.

A essa época, quando já havia constituído a minha família, exercia a função de orientadora pedagógica no LFC. No desejo de apostar numa escola que acredita nas possibilidades de aprendizagem de seus alunos e naquilo que pode fomentar como espaço educativo, lá matriculei os meus dois filhos em idade pré-escolar. Essa decisão mobilizou-me – pensamento e ação – no intuito de afirmar aquele espaço como algo possível, empreendendo esforços de tal forma a não deixar dúvidas em relação àquela proposta, junto com os professores, parceiros de trabalho: a de que podíamos construir uma escola que fizesse a diferença na vida de outras pessoas, de tal forma boa que nossos filhos pudessem ali estudar também.

Foram dezesseis anos dedicados a esse propósito e uma experiência que me enriqueceu como pessoa e profissional. Os oprimidos, chamados “carentes” ou desvalidos da sorte, entraram na minha história pessoal desde a infância, com a

minha própria experiência de revés econômico-familiar, e, posteriormente, na minha história profissional, pela escolha pessoal e profissional que fiz por aqueles que viviam as agruras de pertencer às camadas mais pobres da população. Eram escolhas baseadas no sentimento de solidariedade e pertença, forjado na minha experiência de vida e naquilo que pude apreender dos estudos realizados no Magistério, sobretudo em Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação.

Trabalhando na área, prossegui os estudos graduando-me em Pedagogia, em 1989, com os sonhos e projetos próprios de alguém que desejava contribuir para melhorar o seu entorno.

Até essa etapa, como educadora, havia trabalhado com uma população que sofria variadas formas de discriminação, por pertencerem às camadas mais pobres. Nessa população, em número reduzido, recebíamos algumas crianças com deficiência, que parte do período também frequentavam instituições especializadas. A discussão crítica a respeito desse tipo de atendimento ainda não havia chegado às escolas e o nosso esforço concentrava-se em realizar ali o melhor, de modo que as crianças saíssem alfabetizadas e os jovens e adultos, com uma formação profissional que lhes permitisse pleitear uma vaga no “mercado de trabalho”.

Outras indagações, que hoje fazemos, ali ainda não tinham emergido seja porque não se constituíam o “foco” daquele momento histórico, seja porque os desafios cotidianos enfrentados eram tantos que absorviam o nosso que-fazer, mobilizando todas as nossas energias e possibilidades concretas.

TEMA DA PESQUISA: QUESTIONAMENTOS E CONGRUÊNCIAS

De alguma forma, a árida luta pela sobrevivência, a partir mesmo da infância, e a identificação com aqueles que também viviam realidade semelhante, na área profissional, absorveram os meus esforços.

No interstício da mudança de locus profissional – do LFC à então chamada Escola Técnica Federal –, passei num concurso de professor da prefeitura de Colatina e, como fui classificada em primeiro lugar, poderia escolher, dentre as escolas municipais, a turma em que atuaria. Optei por trabalhar com crianças de berçário, única faixa etária com que ainda não havia trabalhado diretamente e que, além de exigir grande responsabilidade dos profissionais, carece de pessoal qualificado para lidar com ela. Essa realidade também foi observada no LFC, quando inauguramos o primeiro berçário para atender a crianças de zero a um ano e meio em risco social. Como orientadora pedagógica, à época, investi na preparação de profissionais com conhecimentos específicos dessa fase da vida da criança, que é tão marcante, para que eles fizessem a diferença, de modo a pensar uma educação que atendesse às necessidades da criança de forma integral, num ambiente acolhedor e estimulador da aprendizagem.

Num dos turnos, exercia a função de professora de uma creche, com crianças do berçário; no outro turno, trabalhava como professora temporária numa escola estadual, num curso de Habilitação para o Magistério, em que ministrava as disciplinas Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. Assim sedimentava conhecimentos num exercício diário de teoria e prática.

De alguma forma, seja por contingências da vida seja por escolhas pessoais, quando estas se deram conscientemente, elegi empenhar meus esforços para beneficiar as pessoas que se viam oprimidas pela situação de desigualdade social e se encontravam ao alcance de minhas ações profissionais.

Três meses depois de estar como professora da Rede de Ensino Público Municipal e, concomitantemente, da Rede de Ensino Público Estadual, fiz concurso para a Escola Técnica Federal por necessidade de prover o sustento de minha família, mas, principalmente, por desejar novos desafios.

Na Escola Técnica de Colatina, logo percebi, nas paredes nuas, a necessidade de melhorar aquela realidade, que me parecia um tanto rica de recursos materiais, mas carente de humanização. Em 1994, minha primeira ação como pedagoga da Instituição foi realizar um diagnóstico daquele ambiente de aprendizagem, ouvindo

os alunos, professores e demais funcionários, para socializar com eles os dados obtidos e pensar mudanças possíveis.

Trabalhando na Escola Técnica Federal (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes), cursei uma especialização em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte (PUC/MG), que me oportunizou conhecer o pensamento de Vigotski e pensar mais nas intervenções possíveis dentro desse universo específico da educação profissional.

Nesse trabalho, descobrimos as imensas dificuldades que a minoria de alunos pobres vivia para aprender e manter-se na escola. A essa altura, vi-me muitas vezes exaurida nessa constante luta, que parecia arregimentar-me para dentro do seu *front*, como aquelas atrações mútuas que se dão entre o ímã e o aço.

Depois de empreender várias ações com os colegas na intenção de que a escola fosse inclusiva, quando essa discussão ainda não era o foco dentro dos sistemas de ensino; depois de iniciar a organização dos setores pedagógicos dentro das escolas (tanto no Campus de Colatina, quanto no de Serra), para que orientadores educacionais e supervisores trabalhassem em conjunto, com os professores, em uma só equipe, quando a cultura era a de trabalhar separadamente; depois de algumas conquistas em dezesseis anos de trabalho, vivi um interstício ausente da escola por motivos de saúde.

No retorno, parti para um novo desafio na Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias, iniciando um projeto de formação para trabalhadores da construção civil visando qualificá-los profissionalmente, em cujo currículo pude inserir não apenas disciplinas técnicas, mas também uma visão cidadã da própria condição de trabalhadores, que fosse capaz de estimular mudanças.

Vim para o processo de seleção do mestrado com essa proposta, que se desdobrou numa contraproposta por parte da comissão de seleção: trabalhar com a educação profissional juntamente com a educação de pessoas com deficiência.

De alguma forma, vivenciei sentimentos de negação e resistência, ao me desafiar novamente a lidar com paisagens áridas e talvez pouco belas, nessa trajetória construída até então. Afinal, esse público – pessoas com deficiência – passou pela minha história profissional tangencialmente. Nunca foi o “foco” principal do meu trabalho. Eles estavam ali misturados à mesma categoria da população pobre e sofrida do meu entorno, difusos, concretamente desfavorecidos, tanto quanto os demais.

Pela intensidade com a qual me dediquei ao trabalho dos também oprimidos do meu caminho, penso que tive medo de encarar minhas próprias dificuldades, meu próprio estranhamento diante dessa realidade. Medo de sair da relativa “zona de conforto” profissional?! No entanto, a reação das pessoas que me conhecem, quando lhes comuniquei meu novo foco para o mestrado, foi: “Isso é a sua cara!”

Por que nunca me havia debruçado sobre esse tema antes? Talvez porque há sempre um tempo certo para avançar e amadurecer; talvez porque meu próprio corpo precisasse dessa “pausa relativa” para se refazer e recomeçar.

A minha admissão no mestrado bem como a adoção de uma nova temática de estudos continuam a fazer parte dessa história, ainda em curso, de como me fui constituindo profissional da educação. Nestes universos profissionalmente vividos, o LFC, a Rede Municipal e Estadual de Ensino e o Ifes, aparentemente descolados e intangíveis, como se fossem ilhas dentro do universo educacional brasileiro, pude encontrar pontes de conexão. Neles, sobretudo entre o LFC e o Ifes, estavam postas as questões de inclusão/exclusão em patamares históricos distintos: pela porta de acesso ao LFC entravam crianças, jovens e adultos “selecionados” pela condição de extrema pobreza; pela porta de acesso da então denominada Escola Técnica Federal (1994), atualmente Ifes, entravam adolescentes e jovens oriundos das classes média e alta, em sua grande maioria, motivados a fazer um “bom segundo grau”, que lhes desse acesso à continuidade de estudos, prioritariamente em

universidades públicas. Desde 1994, quando iniciei a minha trajetória como pedagoga do Ifes, esse contexto tem-se modificado.⁴

Sem pretender, neste momento, esmiuçar esse cenário contraditório, ao qual retornarei posteriormente, importa trazer a ideia de que em ambos os espaços a inclusão/exclusão esteve presente, e a questão de contribuir para a transformação do entorno pela práxis emancipatória, como profissional da educação, sempre foi um desejo pessoal que me impulsionou à ação, pois nasci e cresci vivenciando as desigualdades postas, como um desafio a transpor, a superar, numa luta que tem tons historicamente constituídos. Esse contexto trouxe-me à temática da pesquisa, fomentando questionamentos, e à busca de congruências.

Hoje, mormente no Ifes, essa questão revela-se e impõe-se como algo a ser discutido e aprofundado, uma vez que, na esteira da legislação (Constituição Federal e reformas educacionais), as pessoas com deficiência têm adentrado no Ifes. No entanto, pouco sabemos a respeito desse processo de inclusão de pessoas com deficiência na Instituição.

⁴ A antiga Escola de Artífices, criada em 23 de setembro de 1909, destinada a “[...] formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico” –, conforme consta em documentos públicos disponíveis no *site* do Ifes, foi criada para atender a classe trabalhadora. Ao longo de sua história, o público que adentrava a escola foi-se modificando: a escola passou a atrair jovens de classe média pela boa formação de base que ofertava (nas disciplinas do antigo científico, hoje ensino médio) e por contar com laboratórios bem equipados, boa estrutura física e professores efetivos. Tal conjuntura e o acirrado e concorrido processo de seleção possibilitavam aos alunos o acesso a universidades públicas. Com o advento da Reforma do Estado, notadamente pela vigência do Decreto Presidencial n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, quando a Instituição iniciou a oferta de cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, diminuindo a oferta de cursos técnicos integrados, outro perfil de aluno, oriundo de classes trabalhadoras, buscou esses cursos, uma vez que se diminuiu a oferta dos cursos integrados, que atraíam alunos de classes mais abastadas. Com o transcorrer das mudanças na legislação e na conjuntura socioeconômica, os cursos integrados voltaram a ser ofertados, atraindo o mesmo público anteriormente citado. Por força das políticas focais, alunos advindos das classes trabalhadoras, como os do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), adentraram a escola, fato ocorrido na última década. O atendimento a pessoas com deficiência também veio a reboque da vigência de leis, pois há documentos que relatam a negação de matrícula a aluno com deficiência na então Escola Técnica de Vitória, no ano de 1965, justificada à época pela falta de professores especializados, conforme consta na dissertação de mestrado de Caldas (2009, p. 53).

OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS

Isso posto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como tem sido desenvolvida a inclusão de pessoas com deficiência⁵ no Curso Técnico em Segurança do Trabalho⁶, no Ifes Vitória, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo.

Para direcionar o atendimento a esse objetivo geral, visualizei os seguintes objetivos específicos: entender, do ponto de vista dos sujeitos com deficiência, o olhar sobre a realidade à qual pertencem como alunos do Ifes Vitória; possibilitar momentos de escuta dos sujeitos (professores, alunos e gestor) na perspectiva de conhecer suas singularidades e seus próprios saberes, em face da temática central do estudo; investigar caminhos percorridos pela Instituição para a realização do trabalho com as pessoas com deficiência (leis, projetos pedagógicos, planos de ensino); refletir sobre as possibilidades de ação transformadora na perspectiva da educação inclusiva, considerando o contexto sócio-histórico da instituição Ifes.

Meu intento, ao propor a pesquisa desse tema, é o de me despir das ideias apriorísticas ou preconcebidas e exercitar o distanciamento possível do lugar de servidora da Instituição, ciente de que nos constituímos e somos constituídos nessa relação dialógica com o outro, portanto faz-se mister exercitar a ausculta das vozes dos sujeitos desse processo, para apreender os seus múltiplos sentidos e visualizar outras possibilidades nesse contexto.

⁵ As pessoas com deficiência participantes desta pesquisa foram assim identificadas com base no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), promulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 7 de janeiro de 2008, no qual são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 14). Trabalharemos nesta pesquisa com sujeitos com deficiência do primeiro grupo.

⁶ O Curso Técnico em Segurança do Trabalho existe no Ifes desde 1990. Reformulado em 2000, vem sendo ofertado com uma carga horária de 1.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais (Módulo Básico I, Módulo Básico II, Prevenção de Acidentes, Higiene Ocupacional), além do Estágio Supervisionado, com carga horária extra de 460 horas). Esse curso funciona no turno vespertino. Os alunos participantes da pesquisa tiveram acesso a ele via processo de seleção do Proeja, que propunha um curso integrado ao técnico, no qual os componentes curriculares do ensino médio fossem oferecidos em articulação com os componentes curriculares da área técnica, para que, ao concluí-lo, o aluno fizesse jus ao diploma de técnico. O curso está classificado na área da saúde.

Parece-me relativamente curto o espaço-tempo em que as pessoas com deficiência têm adentrado no Ifes objetivando sua formação profissional. A própria discussão a respeito do tema inclusão/exclusão, apesar de constituir um processo de luta histórica, encontrou eco e respaldo legal apenas na década de 1990, com a Declaração de Salamanca⁷.

Esse processo de formação de pessoas com deficiência no Ifes é permeado de muitas lacunas e poucas respostas. Desejo com esta pesquisa focar essa questão, buscando compreendê-la de dentro, da ótica dos que vivem esse processo, para quiçá responder a algumas perguntas e descobrir outras ainda nem sequer feitas.

Neste projeto, apresento a temática em questão à luz da perspectiva do materialismo histórico dialético, considerando o caminho trilhado pelos autores que servem de base teórica para este trabalho – Freire e Benjamin, além de outras contribuições, em consonância com esses autores – explicitada nos seguintes capítulos:

O Capítulo I apresenta o Trabalho, a Formação Profissional e a Deficiência. Nele busco discutir que formação é essa e como se organiza, bem como as perspectivas teóricas que elegi para falar do trabalho e da formação profissional da pessoa com deficiência dentro do contexto sócio-histórico brasileiro.

O Capítulo II apresenta o Ifes como locus onde a pesquisa foi realizada, com suas singularidades como instituição federal de ensino especializada na oferta de educação profissional.

O Capítulo III apresenta as considerações sobre os parâmetros teóricos que direcionam o meu olhar para a pesquisa, que têm como base a perspectiva sócio-histórica, trazendo a contribuição de autores, como Freire e Benjamin e outros, que me permite clarear o caminho da pesquisa.

⁷ Declaração de Salamanca – documento promulgado em junho de 1994 pelos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. O documento versa sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e se constituiu em importante marco para a legitimação de direitos e a recomendação de diretrizes que assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante dos sistemas educacionais das diversas nações ali representadas.

O Capítulo IV apresenta a Revisão de Literatura, momento em que busco fazer um levantamento das contribuições de trabalhos já realizados sobre o tema, entender como esses trabalhos dialogam com a minha pesquisa e expor o que posso oferecer à seara desses estudos.

O Capítulo V apresenta os Caminhos a Trilhar: a Metodologia, em que busco clarificar a escolha do estudo de caso, dentro da pesquisa qualitativa, os recursos utilizados, os sujeitos da pesquisa, o local e os procedimentos, a organização e análise dos dados, bem como apresentar o cronograma pensado para a realização do trabalho.

O Capítulo VI apresenta a interpretação dos dados obtidos na pesquisa, para a qual me vali da análise de conteúdo em Bardin (1977), que me permitisse ir além da leitura simples dos dados. Nesse intuito, organizei as narrativas em temáticas por sujeito participante – os educandos com deficiência, seus professores, os gestores pedagogos, coordenadores e da Administração-Geral. As temáticas foram reunidas em três momentos distintos. No primeiro momento, abordo o início do processo na percepção de cada sujeito participante; no segundo, trato do processo de inclusão em andamento: as possibilidades, tensões e desafios; no terceiro, falo das conquistas e dos desejos que os participantes identificaram nesse processo, com as mudanças observadas e as sugestões.

As Considerações Finais sintetizam o que desenvolvi no espaço/tempo no qual realizei a pesquisa, sem pretender emitir ideias conclusivas, mas com o intento de compartilhar as reflexões, aproveitando a riqueza contida nas narrativas, e as sugestões que busquei compilar com a análise dos dados e a experiência que o estudo me propiciou como um todo.

CAPÍTULO I

1 TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DEFICIÊNCIA

*O caminho da vida pode ser o da liberdade e da
beleza, porém, desviamos-nos dele.
A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou
no mundo as muralhas do ódio e tem-nos feito marchar
a passo de ganso para a miséria e os morticínios.
Criamos a época da produção veloz, mas nos
sentimos enclausurados dentro dela.
A máquina, que produz em grande escala,
tem provocado a escassez.
Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa
inteligência, empedernidos e cruéis.
Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.
Mais do que máquinas, precisamos de
humanidade; mais do que de inteligência, precisamos de
afeição e doçura!
Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará
perdido.*

Charles Chaplin
Discurso proferido no final do filme *O grande ditador*.

Neste capítulo, busco discutir as ideias sobre o trabalho, especialmente aquelas veiculadas pela sociedade do capital na qual nos encontramos e, nesse pano de fundo, falar sobre como as pessoas com deficiência se inserem nesse contexto, incluindo as instituições, como solo no qual essas relações foram constituídas.

Início essa discussão reiterando a ideia de que o homem não nasce pronto e acabado, com as características que o constituem como homem; isso se dá no processo de hominização. Nesse processo, segundo Marx (1985), ele adquire as condições essenciais para viver e fazer história. Para viver, necessita construir as condições materiais que lhe permitam a existência, produzindo os meios de sobrevivência, portanto, a satisfação de suas necessidades. Comentando a tessitura desse processo, Marx (1988) ressalta que é nessa interação com a natureza que o homem transforma, pela sua atividade, a si mesmo, constituindo-se a espécie humana. E reitera:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1988, v. 1, p. 50).

Portanto é nessa atividade intencionalmente realizada, motivada pelas necessidades de sobrevivência da espécie, que o trabalho surge como ação humana sobre o mundo objetivo, constituindo e transformando o próprio homem, mediado pela concretude da natureza, distinguindo-o dos demais seres.

A categoria trabalho encontra-se imbricada com a educação profissional e, neste estudo, com a formação profissional de pessoas com deficiência, por isso, considero pertinente deter-me na análise de suas polissemias. As polissemias que carregam o “trabalho” não o são apenas no sentido semântico, mas também em sua historicidade. Portanto, não podem ser entendidas desvinculadas de classe social e educação. Frigotto (2009), analisando o tema, distingue dois sentidos de trabalho que considero pertinentes. O primeiro diz respeito ao trabalho produtivo em Marx, como aquele que produz mais-valia; o segundo, ao trabalho produtivo no liberalismo, como uma relação entre os insumos aplicados e o resultado da produção.

Tomando apenas esses dois sentidos de trabalho produtivo quando aplicados ao campo educativo, nota-se que abrangem formações distintas e se contrapõem. Aqui focalizo não as disputas semânticas desses termos, mas

[...] a compreensão que não é a consciência, a teoria e a linguagem que criam a realidade, mas elas são produzidas dentro e a partir de um contexto de uma realidade histórica, sendo e tornando-se, porém, elas mesmas, parte dessa realidade (FRIGOTTO, 2009, p. 168).

Assim, a categoria trabalho, aqui acrescida do adjetivo “produtivo”, é compreendida em sua dimensão histórico-dialética, que pressupõe as relações de produção e reprodução sociais que se dão no campo real e contraditório da práxis, demarcadas num tempo e contexto históricos específicos. A compreensão do trabalho, portanto, bem como as concepções de educação e deficiência sofrem mudanças através do tempo.

Tomamos a fala de Frigotto para delinear uma possível síntese dessa compreensão que nos remete ao materialismo histórico sob a perspectiva de Marx:

Trabalhar o presente na relação entre o estrutural e o conjuntural dentro de sua concepção materialista histórica da realidade e o método materialista histórico de compreendê-la, implica, em cada formação histórica, identificar e analisar as mediações e contradições que produzem a realidade humano-social em sua particularidade, singularidade e universalidade (FRIGOTTO, 2009, p. 169).

Não é outro o modo de visualizar meu objeto de estudo, senão o de identificá-lo dentro de suas nuances, mediações e contradições, naquilo que lhe é singular e ao mesmo tempo universal, ou seja, nesse fazer-se, que o movimento histórico produz.

Mesmo nas concepções de pesquisadores marxistas, em que o trabalho é visto “[...] como o intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza e a atividade que transforma a matéria natural” (FRIGOTTO, 2009, p. 170), as polissemias dessa categoria estão presentes. Lessa (2007) chama a atenção para as ilusões criadas por alguns pesquisadores a respeito da positividade do desenvolvimento científico e tecnológico e das forças produtivas, dentro do capitalismo, no sentido de que esses avanços e transformações possam ser empoderados pelas forças comprometidas com a emancipação humana, e essa mesma apropriação se dê em relação à construção de uma educação geral dentro do mesmo sistema. Ele considera que o trabalho, sob o sistema do capital, não pode ser entendido como princípio educativo, por ser cada vez mais alienante. Desse modo, o trabalho no sistema capitalista é tomado como negatividade (TUMOLO, 2003).

Na avaliação de Frigotto, essas análises podem incorrer em impropriedades, pois os significados do trabalho nos âmbitos social, cultural, político, educacional e artístico apresentam natureza complexa, cujas polissemias precisam ser pensadas com Marx e para além de Marx.

Para enfatizar que há tensões internas na compreensão imanente do trabalho, Frigotto cita Paulo Neto (2006), que identifica o sentido ontológico do trabalho como constitutivo do ser social, afirmando que o ser social não se reduz nem se esgota na dimensão do trabalho, ainda que este permaneça como objetivação fundante.

Dentre essa multiplicidade de sentidos dados ao trabalho, elegi focar aquele que contempla a dimensão ontológica, ontocriativa, desenvolvida a partir de Marx com Lukács (1976 e 2004), sobretudo o sentido de trabalho em “[...] contraposição às formas históricas que assume, mormente o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista” (FRIGOTTO, 2009, p. 6). E, ainda, que o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, não se reduzindo à atividade laborativa ou emprego (KOSIK, 1986).

Ao tratar a teoria da cultura construindo o que denominou materialismo cultural, Raymond Williams (2007) vincula o trabalho ao processo produtivo que se dá no âmbito material e social e de práticas específicas, incluindo as artes e os usos sociais de meios de produção – a linguagem, tecnologias específicas que perpassam a escrita e sistemas eletrônicos de comunicação –, que produzem a dominação de classe concretizada na relação entre poder, propriedade privada e cultura. Essa dominação se sustenta e se renova pela cultura do vivido, tendo intensa conexão com o sentido de trabalho como labor. Daí surge a denominação de “laboures” para identificar trabalhadores manuais, que se generalizou como “mão de obra” desde o século XVII e adquiriu um sentido mais geral de atividade. Hoje, no seio das relações sociais engendradas pelo capitalismo, o trabalho assume o sentido de emprego remunerado, e trabalhador passa a designar a classe trabalhadora (WILLIAMS, 2007).

As polissemias do sentido de trabalho apontam as mudanças tecidas no fio da história pelas relações sociais dominantes, utilizando os veículos vários já citados. O sentido de trabalho como atividade vital do ser humano que, além de produzir os meios de vida é determinante para o processo de hominização, ou seja, em sua feição ontológica, vê-se reduzido a emprego – medida de tempo comercializada (vendida ou trocada como pagamento).

Parece ser importante destacar que “trabalho, emprego e classe social estão, em seu desenvolvimento, imbricados. E os sentidos e significados que assumem têm determinações históricas sociais” (FRIGOTTO, 2009). Uma reflexão teórica significativa deve propiciar o entendimento das relações entre trabalho, relações sociais capitalistas e educação numa perspectiva de luta de classes ainda vigente.

Uma educação que vise à emancipação e à inclusão necessita apreender e discutir esses sentidos, as conexões que estão presentes na formação profissional, por exemplo, e o seu enredo histórico, para desvelá-los e mutuamente educar sentimentos como recurso de luta na práxis.

Essa discussão sobre o trabalho auxilia-nos a melhor captar as relações entre trabalho, inclusão na educação profissional e deficiência, foco desta pesquisa, pois estas se manifestam na cultura e nos modos de organização vividos na escola. E os sentidos ali produzidos também dizem respeito aos resultados das relações de poder e dominação.

No entanto, o próprio entendimento dessa tessitura histórica não poderá servir de pretexto a uma postura determinista da realidade, ao contrário, essa clareza pode auxiliar na constituição de uma consciência individual e coletiva, sendo esta uma meta educativa desejável, porém jamais acabada, já que a consciência revela um estágio último a se alcançar.

A análise exposta, ao apontar o trabalho como processo histórico, revela não apenas positivities ou negatividades, pois ambas coexistem no real. Consideramos que o trabalho, como princípio educativo, é uma dessas possibilidades do real, do contrário estaríamos ratificando determinismos que a visão de uma educação emancipatória não pode coadunar.

Ao explicitar as polissemias do trabalho, reiteramos que a consciência surge mediada pela relação de trabalho estabelecida entre os homens e o meio vivido. É essa consciência da ação de cada indivíduo que lhe permite a plena realização.

Ora, aqui falo do trabalho como uma atividade consciente, em princípio motivada pela necessidade de sobrevivência, mas que se expande, dando origem a tudo aquilo que o homem criou.

É igualmente importante notar que o fato de o trabalho gerar os meios de sobrevivência da espécie humana num determinado contexto não é o único fator que a coloca em relevância na história das civilizações. Na interação com o meio físico e cultural, em constantes trocas interpessoais e intrapessoais no processo de

desenvolvimento da consciência, o trabalho se inscreve como um aspecto relevante, que é o da realização plena do indivíduo como homem ou espécie humana.

A princípio, as motivações de prover a própria existência (a sobrevivência) não nos distinguem dos outros animais. No entanto, ao criar os meios de sobrevivência como espécie humana, fazemo-lo de modo a provocar o desenvolvimento das funções mentais superiores, mediadas pelas relações com os meios físico e cultural. Esse desenvolvimento gera a consciência, imprimindo sentido e significado ao trabalho, possibilitando a plena realização humana.

Compreendo a vinculação do trabalho à realização humana como relevante. Parece-me claro o sentido do trabalho ligado à satisfação, ao bem-estar, ao sentimento de autorrealização, pois a autorrealização ou a realização da espécie ressignificam a ação do trabalho como algo aparentemente apenas “utilitário” e produzem, com a fruição da satisfação de necessidades, esse bem-estar traduzido como prazer, embora a fruição do trabalho pelo homem, no seu sentido pleno, tenha sofrido, ao longo do desenvolvimento da sociedade do capital, cisões entre a produção e o consumo –, constituindo, no processo histórico, classes antagônicas – o proletariado e a burguesia, em relação às quais a fruição plena dos benefícios do trabalho é atribuída a sujeitos distintos (MARX; ENGELS, 1993). No entanto o direito intrínseco de fruição plena do trabalho é aqui defendido como princípio.

Esse caráter vital do trabalho também é reiterado na era contemporânea como um direito do cidadão, como condição para que este exerça a sua cidadania (AMARAL, 1994), ou seja, cidadão como detentor de direitos civis e políticos de um Estado. Gramsci também faz referência à cidadania, trazendo-a como um objetivo a ser alcançado pela escola por meio da elevação cultural das massas. Essa alusão remete a esta pesquisa, já que desejo tratar da questão do trabalho como elemento vital e da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional no ambiente de um Ifes. Tal pensamento converge para a ideia de educação transformadora, vivida e realizada no âmbito não apenas individual, mas também coletivo, que atravessa os muros da sala de aula.

O trabalho, nesse sentido, destaca-se como um aspecto de resgate do ser humano pleno, como indivíduo pertencente a um grupo social, depondo a favor de sua

autoestima, cujo usufruto lhe permite fruir bens produzidos socialmente, que são ao mesmo tempo uma necessidade e um direito. A cidadania, vista nas palavras de Freire, citado por Araújo (1994), apresenta um mesmo viés, como uma invenção coletiva, uma forma de visão do mundo. Desse modo, o trabalho, que favorece o desenvolvimento pleno do ser humano, também favorece a conquista da cidadania. Marx e Leontiev, citados por Duarte (2004), consideram esse aspecto de produzir a cultura como algo central no que diz respeito à atividade humana:

[...] que os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano, isto é, que movem a história humana. [...] Os animais, quando se relacionam com o meio ambiente à sua volta, realizam atividades que resultam na satisfação de suas necessidades. [...] As variações que possam existir no comportamento daquele animal em particular [...] são todas elas decorrentes dos esforços daquele ser vivo para se adaptar ao meio ambiente e para sobreviver naquele meio, e para tanto ele se utiliza do conjunto de faculdades que herdou de sua espécie. Na origem de uma atividade animal, ou seja, seu motivo real, há sempre uma necessidade a ser satisfeita (DUARTE, 2004, p. 50).

Apenas os seres humanos, após uma determinada evolução biológica, adquiriram a capacidade de realizar a atividade denominada “trabalho”. Com a invenção dos meios (instrumentos) de satisfazer suas necessidades, criaram outros instrumentos e outras necessidades, construindo assim, coletivamente, cultura. Diferentemente de outras espécies animais que, para satisfação de suas necessidades, repetem as mesmas ações (como o “joão-de-barro”, que constrói sua casa sempre do mesmo modo), a espécie humana, partindo da construção dos abrigos rústicos, motivada pela mesma necessidade de se abrigar das intempéries, produziu cultura (bens materiais e imateriais), mediada pelos instrumentos e pelas relações sociais, cultura objetivada, por exemplo, nas sofisticadas arquiteturas contemporâneas e nas infinitas simbologias que dão significado e conferem identidade aos mais diversos povos.

Assim, pelo trabalho como ação consciente, a espécie humana, herdeira e transmissora dos bens histórico-culturais de sua espécie, pôde desenvolver-se sem a necessidade de recomeços do ponto de partida, num evoluir crescente e distinto de outras espécies animais, que repetem seus processos de sobrevivência tal qual o faziam os indivíduos das primeiras gerações.

Nesse universo de necessidades, contradições e diversidades, todos somos forjados. Nele vivemos impregnados dos valores constituídos historicamente pela sociedade do capital e de seus constructos, caracterizada pelo consumo exacerbado e pela utilização do trabalho não como meio de realização humana, mas como ferramenta de alienação para a manutenção do poder conquistado pelos detentores do capital. Nessa sociedade quase tudo serve à lógica do lucro, criando relações assinaladas pelo utilitarismo e pelo imediatismo, estabelecendo entre o capital e o trabalhador um vínculo sublinhado pela exploração daquele sobre este (MARX, 1985).

Desse modo, o trabalho, que poderia produzir sentidos constituintes do processo de humanização do homem, vê-se “coisificado” e reduzido ao *modus operandi* da sociedade do consumo, que deseja produzir sempre mais e em menor tempo, de modo a servir aos interesses de um mercado voraz que tende a criar necessidades e produtos cada vez mais descartáveis para alimentar o círculo vicioso de produção/reprodução e lucro.

Como todas as ações humanas, portanto, essa relação trabalho-homem é gradativa, transforma-se segundo as ideologias presentes no *modus operandi* e *vivendi* da sociedade do capital na qual vivemos, a ponto de desapropriar os significados constituídos na ação voluntária e consciente do trabalho (pela sua divisão e pelo advento da propriedade privada), entre outros fatores, transformando essa ação em trabalho alienado, em relação ao qual quem produz se vê desapropriado do próprio produto (MARX, 1989).

Com a cisão do trabalho em espiritual e material, em produção e consumo (LANCILLOTTI, 2003), também a fruição do produto teve destinação diversa para diferentes indivíduos, cuja classificação foi, a princípio, justificada pelo que pareciam ser “habilidades naturais”. Na práxis, aquele que produz quase sempre não é o que tem o usufruto de sua produção. No evoluir do pensamento capitalista, esses indivíduos constituíram-se em burguesia e proletariado, duas classes antagônicas e tradutoras das contradições presentes na sociedade capitalista.

Na esteira de diferentes habilidades engendradas pelos interesses do capital, o indivíduo viu-se a si mesmo reduzido à mesma lógica de mercadoria, visto que

passou a vender a sua própria força de trabalho, agora classificada e valorada segundo o que lhe atribui o capital. “Naturalizou-se”, portanto, um processo de desapropriação do direito inalienável de o indivíduo ser e viver condignamente do fruto do seu trabalho quando, pelas leis vigentes no mercado competitivo, o capitalista utilizou-se da mais-valia, exigindo mais tempo de trabalho objetivado, para que este se acumulasse e se transformasse em capital (MARX, 1989). Assim, o trabalhador, como tal, produziria apenas para manter-se.

Nesse processo contraditório, desenvolveram-se condições mais eficientes e rentáveis de produção dos bens de mercado. O avanço tecnológico, pelo uso dado ao capital, constituiu-se num fator de exacerbação do processo de exclusão, já que, para haver rentabilidade, os modos de produção de bens foram otimizados, com vistas a se produzir mais, a menor custo e com a utilização de cada vez menos trabalhadores. Nesse sentido, consolidou-se a lógica capitalista de que a força de trabalho não necessária à produção é descartável (MARX, v. 1, 1988).

Mergulhado nessa realidade histórica como participante do mundo concreto, o Brasil vem-se construindo em todas as esferas, sobretudo nas de ordem político-econômica e social, sob a égide do *modus operandi* forjado pela sociedade capitalista à qual pertence, cujo mote é a rentabilidade.

A resposta do Governo Brasileiro a essas tensões e contradições, ao longo da história, não difere das encontradas em outros países mais desenvolvidos, porque essa realidade parece ser um fenômeno de mundialização, incluindo a agenda educacional de reformas, embora as ações nesses países se desenvolvessem mais rapidamente, pelas pressões sociais em curso, e se manifestassem em reformas e leis, sobretudo na década de 1990 (ARAÚJO, 2011, p. 48).

A exploração do trabalho nos moldes acima expostos vem sendo construída ao longo da história da civilização, mormente da civilização ocidental. Para melhor compreender as raízes desse processo, pretendo pontuar alguns aspectos da trajetória que relaciona trabalho e deficiência, valendo-me de heranças milenares e seculares, cujos protótipos se encontram presentes em nossos dias. Bianchetti e Correia (2011) tratam dessa questão quando se referem ao arcabouço formado

pelas crenças, pelos valores e pelas concepções presentes na ideia judaico-cristã, que explicam a origem do mundo com elementos organizados pela

[...] tríade mito-dogma (religião/fé)-razão. A forma como as concepções são apresentadas em cada um desses elementos da tríade e a maneira como foram e estão sendo operacionais, separadamente ou em conjunto, poderão fornecer pistas para apreender a práxis predominante atualmente no que diz respeito à diversidade e às estratégias de inclusão/exclusão (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 65).

No dogma bíblico sobre a criação surgem Adão e Eva⁸ – ambos são expulsos do paraíso onde viviam em consequência do ato de desobediência praticado, e condenados a conseguir o sustento pelo *suor do seu rosto*. Tal representação do trabalho braçal perdurou ao longo da história – considerado pelos nobres como uma condição inferior, relegada aos plebeus, às pessoas sem linhagem, que os distinguisse pelo nascimento ou por posses. Na continuidade da narrativa, um dos filhos do casal Adão e Eva – Caim – comete fratricídio contra o irmão Abel. Em razão disso, Caim recebe um sinal divino para distingui-lo pelo ato praticado.

À explicação dogmática da origem da criação uno o mito de perfeição e beleza apregoado pela civilização grega, com os personagens do Olimpo Filoctetes e Hefesto⁹, que falam de outro percurso de exclusão das pessoas consideradas “fora do padrão”, que compõem protótipos enraizados, sobretudo, na história da civilização ocidental. Esse percurso, apesar das diferentes versões, em ambos os casos (dogma da criação e mitologia grega) fala do desterro e da segregação daqueles que fugiam aos padrões de perfeição e beleza, cujas vicissitudes eram efeito de “penalidades divinas” que resultavam na própria anomalia e/ou na exclusão do convívio com seus pares. Essa exclusão apresenta-se como solução para não se ter que lidar com aquilo que “destoa do normal”. Esses modelos propagam-se justamente porque se encontram presentes no inconsciente coletivo. Essa discussão pode ajudar-nos a dimensionar e entender o quanto temos caminhado na direção de

⁸ Criados à imagem e semelhança de Deus para viverem no paraíso. Expulsos, passam da vida paradisíaca ao trabalho, apresentado como castigo, ou “salário do pecado”. Ver mais em Gn 3.19.

⁹ Filoctetes (acometido por uma ferida incurável) e Hefesto (deus coxo), ambos deuses gregos abandonados por seus pares em razão de sua “anomalia” (depois readmitidos ao convívio dos companheiros, de maneira precária, pois necessitavam de suas habilidades para fins de guerra). Ver mais em BIANCHETTI; CORREIA, 2011.

legitimá-los ou reproduzi-los, lançando luz sobre as questões fragil ou superficialmente encaradas.

Dos dogmas acima expostos adentramos à Idade Média para nos reportar a práticas relacionadas às pessoas com deficiência. Em caso análogo, como membros da espécie humana, a história conta-nos da segregação também aplicada nas sociedades colonizadoras e do capital. Naqueles momentos históricos observamos uma trajetória de abandono, socialmente aceito, das pessoas “consideradas incapazes” por suas famílias, prática que deu lugar à criação de instituições filantrópicas de cunho assistencialista, onde as pessoas com deficiência eram segregadas, e de instituições voltadas à formação para o trabalho, em atendimento aos chamados “desvalidos da sorte”. Nessas instituições de formação profissional para a aprendizagem de habilidades manuais (profissões historicamente consideradas como inferiores a partir das ideias de cisão de mente e corpo veiculadas por Platão), cabia aos que ocupavam o topo da pirâmide social (mente) o papel de comandar aqueles considerados inferiores na realização de tarefas tidas como degradantes (corpo).

Portanto, se o trabalho sempre existiu, seja na visão de Marx, como constituinte do processo de hominização do indivíduo, seja simplesmente como satisfação das necessidades de sobrevivência, a sua divisão hierarquizada dura desde o berço da civilização grega, encontra-se nas sociedades escravagistas e prossegue com o advento e a queda dos regimes monárquico e feudal até o início da era da industrialização.

Com a modernização dos meios de produção advindos da sociedade do capital, vemos o direito ao trabalho legislado em praticamente todas as sociedades pós-revolução industrial, alvo das mesmas disputas e desigualdades presentes no capitalismo exacerbado, e acirradas por ele, de modo que a classe trabalhadora como um todo é atingida pelo desemprego estrutural. Tal situação afeta mais acentuadamente as pessoas com deficiência pelos mitos e preconceitos enraizados, cuja origem busco discutir neste texto.

Ainda que conquistas históricas tenham ocorrido, traduzidas em tratados, leis e reformas entre as quais se encontra a Constituição Brasileira de 1988, a estrutura

social que criou a exclusão ainda não foi modificada. O fato mesmo de se tratar da questão da inclusão no trabalho ou, simplesmente, da inclusão escolar de pessoas com deficiência denuncia a existência e a prática da exclusão. Se os trabalhadores sem deficiência identificada têm sido atingidos pela crise do capital, traduzida na escassez de empregos, no aumento de um contingente de pessoas em subempregos ou em situação precária de condições de trabalho e inclusive na diminuição de direitos trabalhistas já conquistados, as pessoas com deficiência, ainda que cotas trabalhistas, mormente no Brasil, tenham sido instituídas, assistem ao acirramento da exclusão do trabalho e mesmo da inclusão precária, sob a égide do cumprimento da lei social, como se se tratasse de um ato caritativo ou de *marketing* das empresas, mesmo que o fato de ter uma deficiência não tire dessas pessoas suas habilidades e capacidades.

A formação da pessoa para o trabalho tem sido um mote utilizado pelos governos para a diminuição dos índices de desemprego, ainda que se saiba que o fato de ter formação profissional não seja garantia para o preenchimento de vagas de trabalho. No entanto, podemos considerar que, sem a formação especializada para as vagas existentes, se torna mais difícil também empregar as pessoas, notadamente aquelas com deficiência, cujo contexto especial busco delinear aqui.

As mudanças pelas quais a sociedade passa, inclusive no campo do trabalho, não podem ser consideradas apenas como consequência do avanço científico e tecnológico. Vejamos o que diz Ferretti a esse respeito:

As mudanças no campo do trabalho tendem a ser focalizadas tão somente nas transformações pelas quais passou a tecnologia de base física, aquela que se materializa nas máquinas, instrumentos e ferramentas. No entanto, algumas das mudanças mais radicais, tanto na indústria quanto nos serviços, ocorreram na esfera da organização do trabalho e na gestão da mão de obra (FERRETTI, 2010, p. 206).

O capital engendra a modernização da indústria com a utilização de novos modelos de gestão, técnicas e ferramentas, e carrega reformas educacionais com novos cursos e novas estruturas curriculares. Sobre essas mudanças afirma Ferretti (2010, p. 207):

O aspecto menos divulgado e discutido das mudanças no âmbito do trabalho é o de que estas não são apenas, ou prioritariamente, resultantes do avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas sim do desenvolvimento, no plano produtivo e dos serviços, da crise enfrentada pelo capital no transcorrer mesmo e no ocaso do que é denominado de “anos dourados” do capitalismo. Tal crise, bastante discutida no terreno acadêmico, assim como seus desdobramentos, impulsionou a maior parte das mudanças que hoje vimos observando no campo do trabalho. Trata-se, portanto, das motivações políticas e sociais das mudanças que se articulam com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, mas que, ao mesmo tempo, o determinam sob muitos aspectos.

Assim a escola, sobretudo a de educação profissional, encontra-se imbricada nesse processo de mudanças, principalmente pelo fato de buscar responder às demandas de formação profissional requeridas no âmbito da sociedade e do mundo produtivo.

Nesse cenário, julgo relevante tecer algumas considerações a respeito do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), promulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 7 de janeiro de 2008:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Essa concepção de política pública para a Educação Especial, como visto, encontra-se respaldada no movimento mundial de inclusão, cujo pensamento norteia a legislação brasileira mais recente, incluindo o referido documento. Por tratar-se de direito humano inalienável, essa mesma ideia de inclusão tem adentrado as escolas de educação profissional, sobretudo as que são chanceladas pela Rede Federal de Ensino, via legislação, onde se encontram os participantes desta pesquisa.

As dificuldades identificadas pela escola regular para atender, com uma educação de qualidade, as especificidades de cada grupo são reconhecidas nesse documento, ao mesmo tempo em que se abre um debate para o enfrentamento dessa realidade. O debate, em si, já representa um passo importante na direção da inclusão.

Documentos oficiais que orientavam a Educação Especial no Brasil priorizavam a realização dessa educação, separada das escolas regulares, em ambientes específicos, havendo, no máximo, um cunho integracionista para tal.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz como objetivo “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3.º, inciso IV), e ainda define, no art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, foi estabelecido por lei outro direcionamento para a educação, bem expresso no art. 206, inciso I, quando delibera como direito de todos a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e assevera, no art. 208, inciso III, como um dos princípios para o ensino e dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Além do texto constitucional de 1988, foi publicada a PNEE, em 1994, que orienta o processo de integração instrucional e condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 7). Nesse documento fica explicitado o conceito de homogeneidade para o atendimento às pessoas com deficiência, atrelado esse atendimento à capacidade de a pessoa com deficiência enquadrar-se aos padrões instituídos de normalidade, presentes nas escolas regulares. Esse documento, pois, não avança na direção da garantia do direito ao acesso e permanência de todos à escola, vindo à contramão de um conceito de escola inclusiva, reiterado em outros documentos e acordos internacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 59); o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001; o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Convenção de Guatemala de 1999; a Resolução CNE/CP, n.º 1, de 19 de fevereiro de 2002; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 – aprovada pela Organização das

Nações Unidas (ONU) da qual o Brasil é signatário, entre outros (BRASIL, 2008, p. 16-19).

Com o avanço dos debates em conexão com as pressões dos movimentos mundiais de inclusão, outros documentos foram elaborados priorizando a perspectiva da inclusão da Educação Especial nas escolas regulares, no sentido de adaptar as condições da escola e capacitar os seus profissionais para o atendimento às necessidades especiais desse público.

Apesar de toda essa discussão e dos documentos produzidos, ainda não logramos garantir efetivamente essa inclusão nas escolas regulares. As dificuldades parecem ampliar-se quando avançamos nos níveis de ensino, de modo que dados do PNEE/2008 trazem um número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares proporcionalmente menor, a partir da educação básica, afunilando-se no ensino técnico e superior, embora esses números demonstrem um crescimento em relação às últimas duas décadas de 1980 e 1990, quando praticamente inexistiam dados de censo com as terminologias utilizadas atualmente¹⁰.

Questões básicas precisam ser definidas para efetivar o movimento de inclusão nas escolas regulares, dentre elas a identificação de quem são essas pessoas com deficiência de que trata a legislação. O documento PNEE/2008 traz uma síntese que nos ajuda a definir esse público da Educação Especial, ainda que a realidade seja multifacetada e um documento não possa traduzi-la em sua diversidade e singularidade em termos absolutos. Por esse documento,

[...] são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, fazem parte desse público os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e deficiência física.

¹⁰ Esses dados encontram-se no documento em Anexo A (BRASIL, 2008, p. 12-13).

Nesse universo da educação brasileira e, particularmente, no contexto institucional marcadamente seletivo, pretendo situar e compreender como a inclusão de pessoas com deficiência tem ocorrido, quais as tensões e desafios que os sujeitos envolvidos nesse processo enfrentam e que possibilidades de superação desses desafios têm sido visualizadas/construídas pelos sujeitos. As ações implementadas nesse intento passam por experiências, como Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), e, mais recentemente, no final de 2011, pela criação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE).

Após ter delineado algo da teia histórica que conta sobre o surgimento do trabalho na sociedade do capital, da educação profissional e da deficiência, abordo no próximo capítulo, o EMJAT, o Proeja e o NAPNEE, quando trago, ao cerne de minha reflexão, o Ifes Campus Vitória, com o seu *modus vivendi e operandi* de uma instituição que também se encontra inserida no macrocontexto dessa sociedade.

CAPÍTULO II

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PARÂMETROS TEÓRICOS

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem!*

(O Bicho – Manoel Bandeira)

Procuro trazer neste capítulo os principais autores nos quais apoiei a minha fundamentação teórica: Freire, Benjamin e outros. Mais especificamente, detive-me naquilo que, em suas abordagens, considerei relevante para esta pesquisa. Não tive a pretensão de abordar tudo o que eles nos trouxeram, mas apenas os aspectos de suas produções que inspiraram o desejo de saber mais e iluminaram o meu olhar em direção à pesquisa, tendo como base a perspectiva sócio-histórica. Desejo captar um pouco do espírito de cada um para quiçá filtrar o meu olhar pelo olhar deles, com as lentes que me são próprias.

Identifico a possibilidade de trabalhar com os pressupostos de Freire porque reconheço a relevância de seu pensamento no trabalho com jovens e adultos, mormente quando diz:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso é convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade e uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1997, p. 78).

A ideia de que, pelo ato educativo, é possível o desvelamento do sujeito em suas múltiplas dimensões, incluindo a capacidade de ele se ver num contexto e analisá-lo criticamente para pensar alternativas emancipatórias, como protagonistas dos seus fazeres e saberes, nos anima nessa direção.

Ainda pretendemos abordar Walter Benjamin (1986), que trabalha com um conceito interessante de experiência, com a narrativa como forma de diálogo com o outro, num resgate de autoria da memória individual e coletiva, como experiência relevante do sujeito e forma de ampliação da consciência, em que a educação é considerada como uma viagem e um modo de relacionamento da pessoa consigo mesma e com o mundo. Traduzindo Benjamin, Nunes comenta:

Educar-se é sair do corpo da mãe e ganhar o mundo contando com as suas próprias forças, expondo-se ao outro às vezes de forma agudamente dolorosa já que, para sentir-se e “acordar”, é preciso desestruturar-se, descolar-se dos papéis desempenhados e de todas aquelas palavras que não são propriamente nossas, mas da autoridade dos outros em nós. (NUNES, 2005, p. 97).

Nessa mesma direção o pensamento de Benjamin e Freire se encontram quando consideram que a educação se faz com um movimento de protagonismo de seus partícipes. Assim, *ninguém educa ninguém*, e é nesse sentido que nos educamos a nós mesmos, *descolando-nos dos papéis impostos* para, no mundo, nos reinventar e também nos emancipar daquilo que nos restringe.

2.1 FALANDO EM FREIRE

Tive contato com as ideias de Paulo Freire antes de completar 17 anos, ainda como aluna do curso de Habilitação para o Magistério, quando vivi uma primeira experiência em alfabetização para adultos. Nessa ocasião, utilizei temas geradores para alfabetizar uma turma de vinte alunos, cujo aluno mais jovem tinha a minha idade e a aluna de mais idade tinha 57 anos. A maioria encontrava-se na faixa etária acima de 35 anos. Essa experiência foi marcante para reafirmar o desejo de

continuar nessa seara, pois ali encontrava meios próprios de contribuir com as pessoas comumente relegadas aos diversos caminhos sutis e também visíveis da exclusão.

Foi, no entanto, na graduação que tive acesso mais significativo ao pensamento de Freire. As suas ideias traduziam os sentimentos e as palavras que eu gostaria de dizer, não apenas na forma, mas uma identificação mais profunda com várias conexões significativas: a de um brasileiro, pernambucano, nascido e criado nas mesmas plagas que eu, que conheceu agruras semelhantes e bebeu nas mesmas águas culturais, tão entranhadas na identidade de um povo, ao mesmo tempo guerreiro e sofrido, que viveu as desigualdades postas ao longo da construção de nossa sociedade.

O pensamento freiriano provoca-me reflexões a respeito das transformações efetivadas pela ordem opressora, que oculta ideologias fatalistas e nos restringe a seres fazedores de coisas, quase autômatos. Assim, também me desafio a saber mais de mim e do outro que partilha a mesma estrada, em consonância com o que diz Freire:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do, seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005, p. 31).

Parafrazeando-o nessas “primeiras palavras”, penso ser imprescindível dizer que, tendo ciência de que caminhamos num momento histórico, nele somos desafiados a fazer escolhas epistemológicas e metodológicas em nossas produções científicas, intrinsecamente conectados a esse contexto e à nossa história de vida, ou seja, às experiências profissionais e pessoais que compõem um amálgama daquilo que vivemos e em que acreditamos. Por isso, em alguns momentos parece que digo por mim as palavras que são dele, ou apenas expresso as palavras dele que estão em mim. Assim, as reflexões de Freire que trago são parte dos questionamentos que me proponho fazer. Desse modo, aqui não traduzo a linguagem do outro simplesmente;

expresso a linguagem do outro que me identifica, me constitui e configura os meus laços de pertença no mundo.

Assim como afirma Freire que não há educação neutra, penso analogamente, concordando com outros autores já citados neste texto, que a opção por este ou aquele autor não ocorre por acaso. Há uma identificação com o pensamento e as vozes que aqui trago. Por essas vozes ecoa em uníssono a minha própria voz.

Sem a pretensão de esgotar ou mesmo de registrar tudo o que de mais importante Freire trouxe como contribuição, limito-me a discutir as ideias que me propiciam uma ancoragem em solo menos movediço, uma possibilidade no caminho que desejo trilhar.

Não é difícil encontrar no pensamento de Freire esse suporte teórico, quando a questão de estudo é saber como está acontecendo a inclusão de pessoas com deficiência na formação profissional do Curso Técnico em Segurança do Trabalho no Ies Vitória, priorizando as vozes dessas pessoas, assim como não é difícil se ver tocado por um “encantamento filosófico” pelo que ele foi e realizou, já que se abriu ao outro numa escuta especialmente sensível, a ponto de descobrir com o outro possibilidades de libertação.

Assim como as diversas formas de discriminação e exclusão nos provocam uma indignação justa, o contato com o pensamento de Freire, de modo análogo, provoca o que ousa nomear de justa admiração porque, em lugar de nos paralisar em ato contemplativo, nos inspira e mobiliza.

Paulo Freire, um pernambucano de Recife, vivenciou a aprendizagem do diálogo com os pais, princípio esse que permeou o seu pensamento como educador.

Com a decadência econômica da família, viveu uma experiência de pobreza que teve um papel importante em sua história de vida e na constituição do educador progressista que viria a ser, pois o aproximou ainda mais da gente pobre de seu rincão, aguçando-lhe o interesse e a sensibilidade.

Na década de 1940, teve o seu primeiro contato com a classe operária como Diretor do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde

desenvolveu um trabalho de alfabetização de adultos e a teoria e prática pedagógica que viria a torná-lo conhecido.

Seu método de alfabetização representou uma ameaça para o poder público, pois com a possibilidade do aumento do eleitorado brasileiro crítico e alfabetizado, as forças conservadoras perderiam espaço político, impulsionando o País para a democracia. Depois de preso no Brasil e exilado no Chile, deixou o exílio. Foi convidado a lecionar em Harvard, nos Estados Unidos da América (EUA), e atuar como consultor especial do Departamento de Educação do Consulado Mundial das Igrejas em Genebra – Suíça, onde viveu dez anos e se tornou mundialmente conhecido.

Seu primeiro livro, intitulado *Educação como prática para a liberdade*, publicado em 1967, dedicou aos pais.

Escreveu o livro *Pedagogia do oprimido*, que teve sua primeira edição em 1970, em inglês, depois traduzido em vários idiomas nos continentes da África, Ásia e Oceania. O livro faz uma profunda reflexão sobre a prática do educador que assume conscientemente o compromisso com a libertação humana, a ser construída no diálogo e na luta por transformações sociais (FREIRE, 2005), enfatizando, com tintas fortes, o caráter político da educação em benefício das classes sociais pobres. Nessa obra, recusava o autoritarismo e apregoava a reavaliação das condições subjetivas existentes nos processos educativos, problematizando a realidade com os oprimidos por condições sociais adversas.

Envolveu-se com vários países pobres e destruídos. Dessa experiência nasceu o livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977). Na África, assessorou a alfabetização de jovens e adultos.

Retornou ao Brasil em 1980, mais amadurecido e motivado a reaprender o seu País. A partir daí, foi professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e Secretário Municipal de Educação de São Paulo, no governo de Luíza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Sua obra *Educação na cidade* (1991) é fruto dessa experiência.

Na década de 1990, publicou *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); *Política e educação e Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Cartas à Cristina* (1994); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

No prefácio da 47.^a edição do livro *Pedagogia do oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori destaca:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o reforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade” (FIORI, 2005, p. 7).

Parece ser esse comprometimento com a vida, com a existência concreta de homens e mulheres objetivada nos seus que-fazer e na percepção de que a liberdade como vocação ontológica do homem não se efetiva fora da luta comum pela vida, sobretudo no seu país e no seio das camadas mais pobres da população, que fez de Freire um ícone para a educação brasileira. Seu reconhecimento como educador no Brasil foi consolidado, oficialmente, com a promulgação da Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012, pela qual lhe foi outorgado o título de patrono da educação brasileira. Considero esse um fato de destaque, pois foi a primeira vez que um educador brasileiro recebeu esse título, embora no Exterior a relevância de sua trajetória na educação tenha sido reconhecida, anteriormente, como professor, escritor, teórico, político e militante de causas sociais. Em reconhecimento à sua trajetória educacional, recebeu 41 títulos de doutor *honoris causa* de universidades, como Harvard, Cambridge e Oxford, e vários prêmios internacionais (Organização dos Estados Americanos – OEA, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, entre outros). Freire defendia uma educação que colocava a lume as injustiças, desvelando mentiras ideológicas que destituíam os cidadãos das classes populares do direito de fazerem suas escolhas. Essas ideias incomodaram às forças conservadoras. Sua produção e ativismo outorgaram-lhe identidade como educador progressista.

Sua notoriedade foi afirmada com seu método de alfabetização, que transcende o simples letramento, no qual propõe o aproveitamento da experiência e dos

conhecimentos prévios advindos do cotidiano do educando, tomando a palavra como tema gerador, num processo em que os educandos são estimulados a falar de sua realidade, na intenção de que fosse utilizado como ferramenta para ler o mundo e para a politização. A palavra é usada como meio de desvelamento de realidades, um despertar crítico do adulto para facultar a vivência da cidadania como veículo de transformação social, de emancipação. Sua pedagogia alcançou praticamente todos os continentes.

O método aplicado por Freire como uma práxis para a emancipação dos “excluídos” inspira-nos, nesta pesquisa, a buscar na palavra daqueles que também sofrem opressões e processos multifacetados de exclusão, como pessoas com deficiência, a reflexão dos sentidos possíveis que estão sendo construídos por eles no seu processo de inclusão na educação profissional. Tal intento traz à cena a palavra não apenas da pessoa com deficiência, mas da rede de pessoas diretamente envolvidas no processo, para que as falas possam ser ressignificadas, problematizadas, no sentido de que, para realizar uma formação, o educando e educador, ao se dizerem, educam e são educados em reciprocidade. Aplicamos o “dizer a palavra” como condição necessária para o desvelamento da própria realidade. Antes de dizê-la, antes de ter ciência sobre ela, não é possível nenhuma ação transformadora. Essa só virá a partir da criticidade conquistada no exercício do direito à própria palavra. Sobre dizer a própria palavra no contexto educativo, Freire explicita:

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores, é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham. [...] Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 2005, p. 82).

Por isso as falas dos parceiros da pesquisa giram em torno do que sentem e de como se veem nesse processo e veem o próprio processo, pois ambos, processo e sujeitos, estão sendo, não são algo estático e acabado, mas inconclusos.

Não se trata, portanto, de vitimizar o oprimido por meio de um discurso vazio, mas de trazer à baila o diálogo como uma estratégia que vise respeitar o saber do outro –

o aluno, o trabalhador, seja quem for – que chega à escola, e intencionalmente agir com o outro, e não para o outro, considerando a concretude objetivada pelas condições de vida precarizadas, pela visão difusa que se tem da situação social que torna o oprimido hospedeiro dos paradigmas do opressor.

Freire foi um pensador humanista. Inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, no existencialismo, na fenomenologia¹¹ e no marxismo, sem, contudo, reduzir-se a um repetidor dessas doutrinas, fazendo uso de elementos fundamentais assimilados para inseri-los e ampliá-los na sua concepção pedagógica. Ele conseguiu produzir textos multifacetados inspirado em correntes diferentes, como o humanismo e o marxismo, de modo a ser acessível a um público numeroso, mantendo a profundidade e a largueza de seu pensamento profícuo.

Um aspecto fundamental balizador do pensamento freiriano é a dialética. Ele a concebe como um movimento racional que nos faculta superar a contradição, não permitindo separar um fato de seu contexto, sob pena de perdermos o seu sentido. Como na visão hegeliana de dialética, Freire não a concebe como um método, mas como um movimento conjunto do pensamento e do real (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). Sobre a visão da consciência na perspectiva dialética Freire diz:

Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba a sua importância, ora a anula e nega. Nesse sentido a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta. Na percepção dialética o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos (FREIRE, 1992, p. 102).

A consciência, na perspectiva dialética indicada por Freire, também trabalha com a perspectiva do materialismo histórico, pois a ele interessa a explicação do fenômeno dentro do contexto histórico em que se insere, o que induz a pensar o mundo sem

¹¹ A fenomenologia permeia esse trabalho como aporte teórico do pensamento em Freire, que parte do princípio de que não existe realidade sem sujeito, nem sujeito sem realidade. Volta à atenção para as coisas, para o mundo dado, descrevendo-o tal como lhe aparece à consciência, marcada pela intencionalidade. No entanto, como já o dissemos, não se constitui o único aspecto em Freire e em outros autores a ser considerado. (SAVIANI, 2008).

idealismos ou fatalismos. A dialética encontra-se vinculada à formação da consciência crítica e não se pode alijá-la desse percurso. Freire preconizava:

Enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando crítica, toma forma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente nesse ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetidos (FREIRE, 1992, p. 102).

Essa consciência do ponto de vista da dialética não se dá fora da comunhão com o outro, como povo ou como indivíduo. Essa comunicação é, portanto, resultante de ato (co)laborativo, de amorosidade e humildade, sem que com isso signifique algo piegas. Somente assim a comunicação é libertadora, porque se faz com as pessoas e não para as pessoas.

O diálogo apregoado por Freire só se pode dar numa educação dialógica, em que os homens se pronunciam ao mundo e consideram recíproca essa possibilidade antes mesmo de realizarem esse encontro dialógico. Parece ser antes de tudo um atestado de fé em si mesmos e no outro. Garantido o diálogo, nele se constrói a problematização dos temas, que correspondem a um microuniverso no contexto macro da vida humana. Os temas encontram-se, contradizem-se e, dialeticamente, ao serem anunciados, problematizados, podem levar à tomada de decisão por seus partícipes, qualquer que seja ela: para a manutenção da estrutura ou para a sua mudança. Essa ação libertadora é histórica, pois acontece num lócus, tempo e espaço forjados no contexto real. Apenas a compreensão crítica da realidade pode levar a essa tomada de decisão consciente, que leva em conta o todo e as partes, sem linearidade ou negação de suas interdependências. Quando Freire investiga os temas geradores, investiga o seu pensar em relação à realidade e a sua atuação sobre ela, ou seja, a práxis.

Valho-me, em Freire, da ideia e da prática do diálogo significativo. É nesse diálogo como pesquisadora com os autores e comigo mesma, bem como com os sujeitos da

pesquisa que penso poder realizar aprendizagens e possibilitar aos parceiros realizá-las a seu turno.

No diálogo abrem-se as portas para conhecimentos múltiplos, favorecendo, dentro da perspectiva freiriana, a conscientização, a participação e a transformação da sociedade como possibilidade concreta. Em suma, a libertação dos homens. Sobre esse processo Freire diz:

O que nos parece indiscutível, é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).

Nesse sentido, pensar e se expressar sobre a realidade em que se vive parece ser uma condição necessária à possibilidade de transformação. Se apenas pensar e dizer não transformam a realidade por si só, sem isso tampouco se realiza qualquer ação crítica, visto que a ação crítica se fundamenta nessa comunicação reflexiva, condição para a libertação humana.

Essa reflexão tem a ver com a educação problematizadora, segundo enfatiza Freire:

Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência [...] é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas de dominação, isto é, da propaganda dos slogans, dos “depósitos” [...] mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. [...] a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação (FREIRE, 2005, p. 77).

Minha busca na pesquisa, quanto à fundamentação teórica e ao método, fortaleceu-se na concepção libertadora da ação educativa e visa ao distanciamento reflexivo de educandos e educadores para que, além de se dizerem, se escutem. Esse posicionamento está presente na defesa de uma educação “não bancária”, por isso mesmo feita para superar contradições e dicotomias.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo

exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 78).

Ao trazer Freire para o cerne da pesquisa, enfatizo a intencionalidade que deve orientar todas as ações. Ainda que me veja na condição de pesquisadora, como parte do mesmo contexto, e não me caiba o papel de “salvadora da Pátria”, reconheço o quanto nela estou implicada, por isso anuo ao pensamento de que a ação libertadora

[...], pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência.[...] Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (FREIRE, 2005, p. 60).

Talvez a única certeza que as ideias de Freire nos dão é a de que, sem esse espaço para o diálogo, não chegaremos ao conhecimento individual e coletivo, a enxergar as próprias contradições, nem sequer a vislumbrar possibilidades de transformação. Por isso não há promessas desse gênero na pesquisa empreendida, mas um empenho em garantir a travessia.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles (FREIRE, 2005, p. 61).

Nesse sentido é que, embora não me arvore no papel de liderança revolucionária, à qual se referiu Freire, não estou destituída de pretensões, pois acredito que o ato de dialogar com a verdade tem caráter pedagógico e gesta um viés revolucionário de libertação no momento em que o método deixa de ser instrumento do educador com o qual manipula os educandos, pois já não é a do educador a única voz a ser ouvida. O método pode ser traduzido como a forma exterior viabilizada em atos, que ostenta um atributo fundamental da consciência: sua intencionalidade (FREIRE, 2005).

A tomada de consciência apregoada por Freire acontece no diálogo com o outro, na inter-relação, que vai além da palavra e a transcende, que emerge do respeito ao ser e pressupõe a coexistência de polos e diferenças, diálogo que só ocorre numa ética de inclusão. Esse diálogo se dá numa relação de horizontalidade, no convívio com a diferença, e presume coexistência de sujeitos da palavra em conexão, num processo de escuta ativa, inclusiva por princípio, sem que necessite de anunciações como tal. Fora desse diálogo há a exclusão. A hierarquização das relações presume o domínio de uns sobre outros. No Capítulo I, que trata do trabalho, da educação profissional e da deficiência, abordo essa relação histórica baseada na hierarquização a que as pessoas com deficiência são submetidas, e as raízes desse pensamento emanadas das crenças, dogmas e mitos. Trazer à tona as vozes dessas pessoas e as de quem trabalha com elas é também possibilitar o desvelamento do *status quo* institucional, visto que uma instituição não se encontra isolada dos valores históricos da sociedade à qual pertence. Sem esse diálogo, sob o paradigma dialético da criticidade, as instituições também reproduzem culturas de exclusão (Teoria da Reprodução Cultural de Bourdieu e Passeron)¹². A horizontalidade das relações não se confunde com a ausência de papéis e de organização, que permite minimamente o funcionamento dessa organização, mas coloca os seus protagonistas em condições de diálogo, ausculta plena, em que quem realiza a educação se sabe também aprendiz, numa lógica que subverte a da dominação e da exclusão. Parece ser nesse diálogo, que pressupõe o saber-sentir-fazer do outro, que a formação para a emancipação acontece. A abertura dessa relação de diálogo horizontal é condição *sine qua non* para se atingirem os fins da educação, que deve visar ao desenvolvimento pleno do homem, fins que incluem liberdade e cidadania, postos inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, em cujo Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – art. 2.º, estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

¹² A teoria da reprodução de Bourdieu preconiza que a escola não resolve problemas sociais, mas reforça-os, à medida que reproduz, no seu âmago, relações de poder em relação às classes populares. Comumente a exclusão é atribuída à falta de habilidades, ao mau desempenho e a outros fatores. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, acesso em 3 jan. 2012).

Freire faz-nos refletir que a letra posta em leis, tratados e outros documentos não é suficiente para estabelecer essa relação de diálogo pleno entre as pessoas e nas instituições, embora represente um avanço e um ganho importante. A transformação da realidade parece ser uma conquista da intencionalidade, do vigor e da criticidade que se concretiza na luta cotidiana, pois falamos do ser humano real, não do ideal, com seus *a priori* históricos, mas também com a afirmação de suas possibilidades.

Nessa ética do outro conjugam-se possibilidades de ser mais, postas como possibilidade humana, e emergem a conscientização e a emancipação com a crescente dimensão coletiva do ser, pois tudo o que foi feito pode ser refeito, nada está pronto e acabado com referência ao ser humano.

Penso que sem amorosidade não se ensina nem se aprende. Também isso não se faz sem intencionalidade. Daí acentuo, como basilar para esta pesquisa, esse legado de criticidade que Freire traz. Essa perspectiva crítica insere-se na postura de se saber não inócuo. Ou seja, se estou pesquisador e ao mesmo tempo servidor público, meu estar provoca seus efeitos: não sou alguém instituído de saber pleno, tampouco alguém destituído de saber, mas alguém que deseja saber o saber-sentir-fazer do outro. E, ao auscultá-lo, desmitifica a voz anônima para lhe evidenciar a autoria.

Falo de amorosidade no sentido dado por Freire à ética do outro, como o direito à busca de “ser mais” contrapondo-se a todo e qualquer processo de desumanização, “coisificação” e opressão do ser humano. Esse direito aparece como inalienável da condição humana. Nessa lógica, o ser humano jamais pode constituir-se num meio para conquistar um fim, e a própria existência é um direito e um fim em si mesma. Assim, a ética do outro subtende uma postura,

[...] resguardada da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, da suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência, da certeza demasiado certa do acerto [...] do simplismo reacionário e soberbo que se funda na subestimação do outro. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. [...] A abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. Aceitação respeitosa (FREIRE, 2000, p. 38-39).

Portanto, aceitar e respeitar a diferença é condição *sine qua non* para a escuta do outro, sem as expressões assistencialistas e aparentemente piedosas de que, por vezes, esses sujeitos são alvo (os oprimidos de todos os tempos, incluindo as pessoas com deficiência). Essas expressões são combatidas na lógica freiriana porque, na prática, estendem um olhar repleto do ranço de inferioridade com que o “diferente – oprimido” é visto. A esse respeito assim se expressa Freire:

E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2005, p. 33).

As palavras mais belas podem esvaziar-se de significado pelo uso distorcido que delas se faz, por desconectá-las de seus sentidos primeiros ou mais genuínos, como se usássemos capas por hábito ou para esconder os corpos sensíveis que são, apesar da capa com que se pretende encobrir seus pejos. Os padrões de normalidade instituídos pela cultura dominante parecem ser uma dessas capas, ou artifícios com as quais se pretende “enquadrar” os diferentes. A ética do outro pressupõe o direito de cada um ser o que é, o direito à singularidade e à diversidade, ao não enquadramento nos padrões de dominação cultural. O desrespeito a essa singularidade e às necessidades próprias do ser e existir humano constitui, em si, violência e injustiça.

A práxis defendida por Freire está vinculada à existência desse diálogo do eu, tu e ele, uma vez que não existe educação para a liberdade, para o “ser mais”, pensada apenas por uma das partes. Um processo de educação profissional que se pretenda inclusivo pode beneficiar-se da diversidade dos sujeitos como seres únicos e da diversidade dos olhares de cada sujeito, segundo o lugar que ocupam num mesmo contexto, balizados por uma relação ética de horizontalidade, (des)hierarquizada. Nesse espaço se dá a comunicação plena dos sujeitos, partindo-se do pressuposto do “não determinismo” das coisas, das condições de existência, visto que é possível reinventar tudo subjetiva e objetivamente. Trata-se de uma pedagogia da esperança

e da autonomia e da edição, nesse contexto, da categoria do “inédito viável” à qual se referiu Freire,

Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo. Nas situações-limite, mais além das quais se acha o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e desesperançosa.(FREIRE, 1992, p. 11).

E porque ambas as posições, a da esperança e da desesperança são possíveis, cabe refletir, movidos dessa crença do não determinismo das coisas, a respeito da real possibilidade de mudança que o “inédito viável” traz. Pensar o “inédito viável” é apropriar-se da experiência de que todos somos possuidores e, empoderados desse saber constituído historicamente, vislumbrar saídas ainda não editadas, mediante as barreiras à realização do sonho. As barreiras, os obstáculos constituem essas situações-limite, mediante as quais podemos ou não avançar. Esse poder, no entanto, não é dado por outrem, é outorgado pelo próprio sujeito que encontra nele um desafio, não uma impossibilidade. Para o enfrentamento desse desafio, o sujeito depende de um querer crítico, que sabe que nada está pronto e acabado e, portanto, se não terminou, se situa no campo do possível, no “inédito viável”.

Assim, movida pela intenção do diálogo, capaz de ressignificar caminhos; pela ética do outro, que entende a escuta como necessária para a transformação do contexto; pela compreensão da necessidade do protagonismo dos que participam de uma realidade, para ouvirem a si mesmos e anunciarem novas possibilidades, e, principalmente, pela compreensão de como essa visão se articula com a perspectiva de inclusão nesta pesquisa, é que me empodero do “inédito viável” em Freire, pois ele anuncia na práxis inclusiva, antes mesmo de esta ser uma pauta relevante de discussão no Brasil, a possibilidade de transformar o *status quo* em outra realidade.

Insiro-o aqui, em diálogo complementar com Benjamin, para que o que pareça pouco explorado ou incompreendido em um se reinvente e fortaleça no outro.

2.2 FALANDO EM BENJAMIN

*Um perfume faz voltar anos inteiros
através do perfume que recorda.*

Benjamin

Ainda para pavimentar o caminho teórico desta pesquisa, trago a referência de Walter Benedix Schönflies Benjamin, nascido em Berlim, em 15 de julho de 1892. Konder (1988, p. 210) assim o descreve: “Um espírito irreverente que deseja preservar a liberdade interior, esta que permite investigar em todas as direções que parecerem interessantes”. Ligado à Escola de Frankfurt e à teoria crítica, tinha interesses ecléticos e aparentemente antagônicos. Nos últimos anos de 1920, o filósofo judeu interessou-se pelo marxismo, juntamente com seu companheiro Theodor Adorno. Aproximou-se da filosofia por meio de Georg Lukács. Posteriormente, publicou resenhas e traduções como crítico literário, o que lhe conferiu reconhecimento. Dentre as obras que traduziu, destacam-se *Quadros parisienses*, de Charles Baudelaire, e *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust.

Outras obras publicadas por Benjamin são bastante conhecidas, entre elas *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1936), *Teses sobre o conceito de história* (1940) e a inacabada e extraordinária *Paris, capital do século XIX*.

Temos em Benjamin um pensador multifacetado que, em suas pesquisas, conecta e alia questões do materialismo dialético com o estudo da teologia, realizando experiências que tocam o místico, sem dispensar as ferramentas da razão, de modo a atribuir forças semelhantes à intuição e à intelectualidade. Benjamin asseverou a conexão que existe entre as coisas, quando afirmou que tudo aquilo que afeta um afeta a todos, pois estaríamos interligados.

Em sua obra, Benjamin faz uma crítica à modernidade, aos modos de comunicação que se instalaram com o pensamento imediatista capitalista, que se expressa também pelo desenvolvimento dos meios tecnológicos. Ele critica a ideologia do

progresso como mito, recusando esse conhecimento como algo neutro na sociedade. Nessa crítica, ele não nega que o conhecimento humano progrediu, bem como a atitude humana. A sua crítica assenta-se nesse endeusamento do progresso e das tecnologias e forças produtivas, ávidas por dominar a natureza, enfatizando que é esse mito que precisa ser superado.

Benjamin fala da necessidade de se compreender a realidade no seu conjunto, para depois se poder fazer a crítica das partes. Para isso considera ser necessária uma análise filosófica hermenêutica que se assente mais na interpretação objetiva e menos nas observações dedutivas. Defende a necessidade dessa contemplação filosófica, que se foi perdendo ao longo da história, mormente com os ritmos da vida cotidiana empreendidos pelo progresso.

Benjamin pertenceu a um grupo de judeus alemães que se desencantaram com a ideia de progresso, em grande parte pelas marcas indeléveis deixadas pela Primeira Guerra Mundial¹³. Ele defendia a ideia de uma experiência pela linguagem, em que os homens se comuniquem em comunidade:

Isso quer dizer, porém, que somente na comunidade o homem pode comunicar em embriaguez com o cosmos. É o ameaçador descaminho dos modernos considerar essa experiência como irrelevante, como descartável, e deixá-la por conta do indivíduo como devaneio místico em belas noites estreladas. Não, ela chega sempre e sempre de novo a seu termo de vencimento, e então povos e gerações lhe escapam tão pouco como se patenteou de maneira mais terrível na última guerra, que foi um ensaio de novos, inauditos esponsais com as potências cósmicas. Massas humanas, gases, forças elétricas foram lançadas ao campo aberto, correntes de alta frequência atravessaram a paisagem, novos astros ergueram-se no céu, espaço aéreo e profundezas marítimas ferveram de propulsores, e por toda parte cavaram-se poços sacrificiais na Mãe Terra. Esse grande corte feito ao cosmos cumpriu-se pela primeira vez em escala planetária, ou seja, no espírito da técnica. Mas, porque a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em mar de sangue (BENJAMIN, 1986, p. 68-69).

Essa ausência de diálogo também é apontada como um dos caminhos da barbárie, e a guerra é a concretização mesma dessa barbárie. Essa ideia de dominação da

¹³ Alguns desse grupo, como Adorno e Horkheimer, devido ao horror provocado pela guerra, tinham a convicção de que a técnica estava a serviço da barbárie. Esse pensamento, um tanto pueril, conforme dito nos dias atuais, no momento histórico vivido pelos autores parecia fazer sentido (CRUZ, 2007). Benjamin adverte que a cultura do progresso pretende adotar a linguagem matemática como linguagem universal, em função do alcance de resultados imediatos, o que produz uma imagem aligeirada do mundo.

natureza pelo homem, segundo Benjamin, expressa-se nas relações de dominação entre os homens e influencia todas as áreas, inclusive a da educação. O que está em jogo parece ser a relação de dominação homem-natureza e homem-homem. Assim ele argumenta que, como espécie, o homem se encontra em estágio adiantado de evolução, no entanto, em humanidade, o estágio é de iniciante.

Sobre essa perda da capacidade de diálogo, de narrar, na obra *Ensaio sobre Baudelaire*, Benjamin ainda ressalta:

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila (BENJAMIN, 1993, v. 3, p. 107).

As formas de comunicação regidas pelo imediatismo não têm a pretensão de estabelecer diálogo, e sim de alcançar um objetivo imediato. Por essa razão produzem a atrofia da experiência. Benjamin traz à baila a relevância da narração como forma de comunicação que promove o diálogo e tem como base a experiência do ser. Ele associa a perda da capacidade de narrar a uma alienação do homem. O enfraquecimento dessa tradição de oralidade tem abalado a própria experiência humana que se dá no cotidiano. Benjamin enfatiza:

A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. [...] Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apoia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho em especial na atividade artesanal [...] em oposição à rapidez do processo de trabalho industrial, e devido a seu caráter totalizante em oposição ao caráter fragmentário do trabalho em cadeia (BENJAMIN, 1994, p. 10).

A subjetividade, que faz parte do desenvolvimento humano e o constitui, sofre, portanto, uma intervenção direta e violenta dos meios de produção e vida da modernidade. A alienação do homem pela linguagem é uma crítica expressa e reforçada pela ideia de que as massas não conquistam a sua emancipação via

tecnologia; ao invés disso, são elas próprias tratadas como produto, como mercadoria. Note-se que essa crítica foi veiculada por Benjamin nas primeiras décadas do século XIX, fortemente sustentada pela crise estabelecida entre as promessas do desenvolvimento tecnológico e a emancipação do homem. Podemos, assim, expressar a crise dos ditos e não cumpridos modos de produção capitalista.

Ora, essa crítica aprofunda-se ainda mais quando Benjamin expressa que o declínio do diálogo, resultado da urgência e da celeridade características da modernidade, também produz a violência. Sem a narração como experiência dialógica, o que se acirra é o distanciamento entre as pessoas, enquanto na comunicação pela narrativa é justamente o contrário que acontece: a narração oral aproxima o ouvinte pelo veículo físico da voz.

A narração constitui em si uma experiência existencial de crucial importância, pois entre narrador e ouvinte existe a intencionalidade de troca de experiência e conservação da memória. A narrativa vai além da transmissão pura e simples da voz, alcançando expressões tão variadas quanto profundas, veiculadas pelos gestos e por toda a gama de linguagem corporal presente na comunicação humana que sustenta o fluxo do diálogo. Ela se enriquece nas trocas e aprendizagens que acontecem entre o ouvinte e o narrador, porque seu conteúdo e material são a própria vida, são a experiência do trabalho, dos sentimentos, das emoções, das crenças, são um convite ao exercício do diálogo, à aprendizagem da paciência e do respeito que envolve o ato de dialogar.

Não é por acaso que busco utilizar a narrativa nesta pesquisa, pois compreendo que vias de emancipação e superação de fronteiras não se concretizam sem que as pessoas falem, se ouçam e sejam ouvidas.

À primeira vista, a crítica à comunicação na modernidade pelo mundo da informação pode apresentar-se radical e parcial. No meu entendimento, a crítica de Benjamin assenta-se na substituição da narração oral pela informação que vem acompanhada de explicações (que subentende a insuficiência da própria comunicação para fazer-se entender e/ou subestima a capacidade do ouvinte em realizar sua própria interpretação), em que o lugar do exercício da subjetividade do ouvinte é eliminado. Em todo caso, subtrai-se a capacidade de produzir uma experiência conjunta de

troca. Tal pensamento, em Benjamin, parece denotar uma melancolia em se comparando à vida moderna. No entanto, nele se concebe um alerta para o fato de que a tecnologia e o progresso, por si sós, que anunciavam a melhoria de vida e a emancipação do homem, não cumpriram os seus preditos, não contribuíram para a diminuição das desigualdades; os benefícios que trazem dependem mais da intencionalidade de seus usos, o que implica saber a serviço de quem se encontram mobilizados.

No meu entendimento, o que Benjamin defende não é a “satanização” do progresso e da tecnologia, e sim o “não endeusamento” destes e o alerta quanto às consequências desastrosas do seu uso, tendo em vista a ambição exacerbada que se reverte em benefício de alguns em detrimento de muitos. Esse posicionamento, como já havia dito, parece ser perfeitamente justificável quando expresso mediante os horrores da guerra e os malefícios, profeticamente anunciados, a respeito do uso do desenvolvimento tecnológico, com vistas à dominação.

Trazendo a defesa da narração como experiência existencial que se constrói em um tempo-espaço diferente do imediatismo, Benjamin reconhece que a expulsão da narração do discurso vivo não constitui apenas um dado do processo moderno, porque já existia no desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Apenas vê-se acirrada e concretizada nele transformando-se em mais um produto do mercado.

Essa comunicação via narrativa rompe com os processos automatizados, em si mesmos alienantes, entrevistados pelo autor com uma clareza profética. Na contemporaneidade, deparamo-nos com informações e prescrições que derivam dessa mesma ótica, a de atender as demandas e urgências ditadas mais pelo poder econômico que pela necessidade do fazer humano, da formação da subjetividade desse ser que existe e se justifica para além das demandas econômicas. O que poderão dizer as pessoas com deficiência no processo de inclusão dentro educação profissional e os profissionais implicados nesse processo? Pelos discursos oficiais, podemos conhecer o pensamento vigente, no entanto, qual será a comunicação daqueles que estão mergulhados na questão em funções distintas e realidades únicas?

Para a pesquisa em pauta, a linguagem como modo de comunicação apresenta-se com relevância no processo, e não como mero detalhe, ao qual se quer atribuir importância fictícia. Vejamos o que diz Benjamin a esse respeito:

Guerra, crise, revolução e degeneração são doenças assimétricas do mesmo corpo: a linguagem. A linguagem que não se fala em todo e qualquer lugar resulta em guerra. A linguagem que não se fala em todos os caminhos obrigatórios da vida resulta em crise. A linguagem que não se falou ontem termina em revolução. A linguagem que não se pode falar no dia de amanhã traz a decadência (BENJAMIN, 1986, p. 131).

Estou referindo-me a um modo de produção do conhecimento, de organização do trabalho, da educação que intentamos realizar, incluindo a formação de pessoas com deficiência no universo da educação profissional, cujos processos implicam a prática de uma linguagem, dos conflitos dentro da linguagem, dos não ditos e de tudo o que pode ser conhecido, desvelado, reinventado a partir do resgate que a narrativa pode propiciar. A narração oral é parte fundamental da formação do sujeito, pois, por meio dela, se rememora o passado e se atualiza o presente, colocando o sujeito real no espaço-tempo próprio da vida. Nesse espaço-tempo da narração, o sujeito exercita a liberdade pessoal, a consciência plena, em oposição aos condicionamentos e determinismos de um tempo histórico que tem desrespeitado os ritmos humanos e as possibilidades de realização plena do indivíduo, sempre prometida, mas quase sempre negligenciada, afirmando que existe na narração oral uma ética do saber. Nessa relação narrador e ouvinte desenvolve-se uma experiência dialógica, em que o conhecimento assume uma finalidade social e existencial, e não apenas utilitária e pragmática, na formação do sujeito.

Esse caráter ético de que o narrador parece estar revestido, na visão de Benjamin, confere-lhe uma função de resgate histórico perante as injustiças cometidas no passado, os equívocos vividos pelo ser, individualmente e no coletivo, função que o coloca em condição de ser solidário com aqueles que o antecederam, para resgatar as dívidas do presente para com o passado. Aí podemos entender a narração como experiência dialógica e exercício da responsabilidade histórica. Ao narrarmos, ouvimos a própria voz e interpretamos a história; quando interpretamos a história, a nós mesmos interpretamos.

Ao narrar, falamos de nossa própria experiência ao outro e nos colocamos em conexão com o outro, em uma relação dialógica, comprometendo-nos com o outro que naquele instante é ouvinte. Assumimos uma responsabilidade em relação ao outro quanto àquilo que dizemos. Sem a experiência inexistente a narração. Não há narração sem aproximação do outro, sem o estabelecimento do diálogo. Essa relação dialógica se dá porque também o ouvinte interpreta o que ouve, tira conclusões, assim como quem narra se revela ao outro e a si mesmo. O diálogo aí estabelecido promove a aproximação, função inequívoca da linguagem.

Gatti assim descreve a estrutura da experiência em Benjamin:

O que estrutura a verdadeira experiência é uma especial conjunção, na memória, entre traços do passado individual e do passado coletivo. A experiência está condicionada à atividade de rememoração que instaura a possibilidade de que o passado individual se insira no contexto mais amplo da comunicação entre gerações sucessivas que formam a tradição. A rememoração, para estabelecer essa conjunção, necessita, por sua vez, de uma noção plena de tempo capaz de estruturar uma concepção decisiva de presente que se descubra na sua possibilidade de entrar em contato com o passado e retomar experiências que esse passado lhe transmite. Mas essa retomada só é possível caso o presente reflita sobre essa distância fundamental que o separa e o torna diferente do passado. Somente assim se pode entender a noção de atualização do passado no presente, que reelabora a experiência passada, mas não anula a diferença do presente em relação a ela. A constituição da experiência pela atualização do passado remete a uma noção complexa de tempo presente (GATTI, 2009, p. 174).

Vê-se em Benjamin o sentido dado ao que estrutura a verdadeira experiência. O entendimento da ideia de experiência está calcado na “atividade de lembrar”, conjugando traços do passado individual e do passado coletivo, entendido como cultura, que é comunicada entre gerações. Essa comunicação do passado individual e do passado coletivo só acontece caso o presente reflita sobre a distância fundamental que o separa e o torna diferente do passado. Ou seja, é da reflexão crítica, que é capaz de se distanciar, que a experiência verdadeira se alimenta.

Freire e Benjamin consideram relevante essa reflexão e criticidade para favorecer a “verdadeira experiência”. Aqui se encontra delineada a ideia de práxis, expressa de formas diferentes, mas que se aproximam nos seus sentidos no pensamento dos dois autores.

Benjamin acrescenta que essa atividade não é automática ou espontânea porque envolve os riscos de se transmitir, viver, produzir cultura. Aqui parece delinear-se a ideia de intencionalidade e também de não neutralidade da ação, como algo que tem seus riscos, por não ser inócua, nem ingênua, mas refletida e intencional. Tal pensamento dialoga com o processo de conscientização apregoado em Freire, que só acontece na reflexão crítica e no diálogo.

No processo de narrar a si mesmo, há sempre a possibilidade de construir territórios experimentais, sentidos e significados outros, pois permite aos demais serem eles mesmos, com seus sentimentos, suas crenças e opiniões. Esse exercício também faz com que os devires aconteçam.

Trouxe aqui algumas ideias defendidas por Benjamin que me parecem aplicáveis a esta pesquisa e imbuída desse sentido de educador que deseja um “estranhamento” da realidade para melhor compreendê-la. Intento dialogar com algumas ideias de Freire, fazendo uso da liberdade apregoada por ambos. Sem a liberdade como princípio, parece-me incongruente, senão impossível, levar a efeito uma pesquisa que deseja ouvir o outro. Nunes (2008, p. 91) comenta a esse respeito: “Em Walter Benjamin, a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela experiência, mas essa experiência não é apenas o que se passa no mundo sensível”.

O narrador é autor de sua existência; ele imprime, em relação a quem o escuta, a possibilidade de conectar-se a uma experiência única, singular, pela narrativa de quem a viveu. Por isso Benjamin afirmava que todos estamos conectados, os habitantes do planeta, e que o que afeta um afeta a todos. Essa ideia remete à não neutralidade, em relação ao que somos, fazemos, pensamos, pois considera que todos têm essa mesma prerrogativa de expandir-se, expressar-se, “deixar fluir” uma energia que não é inócua, já que causa efeito. É uma ideia de potência de vida. Essa ideia coloca as pessoas em planos de igualdade de ser e viver.

Início a me dizer, dizendo também aos outros: por meio de uma linguagem que comunica para além da palavra, tão bem apreciada pelos espíritos sensíveis que foram Benjamin e Freire, ousou deixar um rastro de pensamento por esse viés traduzido:

Dentro da madrugada úmida de céu sem estrelas
 Retumbam os versos de Baudelaire sobre uma Paris transmutada,
 Eu tento reunir o que há no universo em que me debruço.
 Não são apenas nomes ilustres, mas ideias que se abraçam
 E alcançam os mesmos alvos!
 Muito bom que possa reunir
 Freire e Benjamin
 Na orientação dos meus passos.
 Porque nos dois é possível reconhecer
 Que é preciso dar voz, sentir, narrar, viver
 Para descobrir de que pontilhados são feitas
 As linhas de um mesmo processo
 E quantas mãos teceram e tecerão
 O que é e o que virá,
 Porque, para combater os que ousam determinar,
 Existe o devir, o SER!

Talvez não se possam traduzir todas as experiências e potências que somos capazes de viver e sentir... A poesia parece ser a que chega mais perto dessa tradução. Afora ela, a arte em sua expressão talvez a traduza menos em linguagem verbal, mas a expresse naquilo que as sensações, os sentimentos e as emoções podem trazer, como o que a emanção de um perfume especial faz emergir.

Ao mesmo tempo penso: Por que quero sempre traduzir, explicar, se parte do que sou ainda nem eu mesma descobri? Se me manifesto como a ponta de um iceberg? Quem conhece a profundidade de cada ser imerso, tácito, indecifrável e único que se encontra mergulhado no oceano do existir? Talvez o mais imprescindível seja, de acordo com Benjamin, “quebrar ânforas” e deixar que seus perfumes se espalhem, se misturem, se amalgamem e reinventem novos aromas.

Ainda que haja a maturação “genética”, que também faz parte do desenvolvimento tipicamente humano, essa maturação não será garantia de desenvolvimento pleno sem que o ambiente sociocultural do indivíduo o favoreça. Se isso ocorre em relação a todos os indivíduos, será que poderíamos inferir que para as pessoas com deficiência seria diferente? Entendo que as condições de interação por que passam

as pessoas com deficiência nem sempre lhes são favoráveis, donde se compreende a necessidade ainda maior de conhecer-lhes as demandas e o processo de inclusão desses alunos da educação profissional. Como cada um o representa? O que esse processo nos conta? O que demanda de nós? Quais são as intervenções possíveis? Quais são as fortalezas e fragilidades desse processo? Quais as mediações simbólicas construídas e em construção nesse ambiente de educação profissional? Desde que admitamos um processo dinâmico, caracterizado pelo não acabamento, também haveremos de admitir as possibilidades múltiplas de compreendê-lo melhor, para vislumbrar futuras intervenções.

Desejo ressaltar que estou trabalhando com a ideia de um projeto de escola inclusiva. Assim sendo, corrobora a reflexão proposta por Victor, Drago e Chicon:

Tendo como foco a escola e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, fundamentados nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, vemos que no conjunto das ações se faz necessário refletir sobre as concepções dos profissionais da educação a respeito dos alunos com necessidades especiais e as ações direcionadas a esse alunado pelas políticas públicas e práticas pedagógicas que são fundamentadas por elas, a fim de viabilizar a proposta de educação destes na perspectiva da inclusão. [...] Tais concepções receberam influências tanto do senso comum quanto da ciência; dizem respeito, sobretudo, a todo um processo histórico cultural [...] expressas no currículo, na avaliação, na metodologia, nas didáticas, nas relações institucionais e na gestão presentes nos processos de escolarização desses alunos (VICTOR; DRAGO; CHICON, 2010, p. 339).

A ideia acima expressa vem ressaltar também a intencionalidade e o significado de uma escola que inclui a todos. Essa escola que beneficia a todos é uma construção coletiva e precisa ser pensada como tal, sem a ideia reducionista/assistencialista de “proteção aos desvalidos”, mas como possibilidade real de crescimento tanto para os ditos “normais” como para as pessoas com deficiência, como um direito inalienável da pessoa humana, porque reconhecemos lacunas possíveis na formação de toda e qualquer pessoa, já que não conseguimos garantir a todos condições ideais de aprendizagem ao longo da vida de cada um.

CAPÍTULO III

3 IFES: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Todas as nuances, crenças, semelhanças, dissonâncias,
Linguagens, polifonias, polissemias,
Tácitas e explícitas,
Fazem esse cotidiano singular.
Ir e vir estrada afora, ou ficar,
Partes do mesmo contexto
De tensões e saudades,
De enfrentar o mesmo desafio,
Gêmeas dificuldades!
De ser humano e profissional, homem ou mulher,
Aprendente sempre de um novo tema, ou de antigos dilemas
Que se revestem e configuram um novo habitus,
Valendo-se do estranhamento daquilo que era óbvio,
Mas que se transfigura e permite o inusitado,
Porque tudo muda: os tempos, o olhar, o contexto.
Já enquanto escrevo
Não sou o mesmo eu que me anunciava.
Sou outro que, ao me explicitar, me transformo
Em alguém que jamais está no mesmo Lugar!*

(**Nuanças** – Joselma de Vasconcelos Mendes)

Ao falar sobre trabalho e deficiência, desencadeio a necessidade de prestar esclarecimentos sobre o Ifes Vitória, lócus da pesquisa, designado por atos legais, em cujo cenário a educação profissional para jovens e adultos acontece, situando nesse contexto o Proeja e os primeiros passos do NAPNEE, bem como os avanços e desafios percebidos no contexto da Instituição.

3.1 ATOS LEGAIS PARA CRIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO IFES

O Ifes compõe a Rede Federal de Ensino, e o Campus Vitória foi a primeira escola federal especializada em educação profissional do Espírito Santo, uma instituição centenária que conta atualmente com dezoito campi. Pelo Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, os estabelecimentos de ensino técnico foram diferenciados

dos de ensino industrial. Nessa data, o então Liceu Industrial de Vitória tornou-se a Escola Técnica de Vitória. Ainda nesse ano, foi inaugurado o prédio localizado na Avenida Vitória, na época o único da Escola, no qual funciona hoje o Campus Vitória (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009a).

A antiga Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo foi criada no governo de Nilo Peçanha, via Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, que deu origem a dezenove escolas em cada Unidade da Federação, exceto no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. A Escola nasceu com o propósito de “[...] formar profissionais artesãos voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico – com ensino para a vida” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009a).

Essa medida governamental, além de responder aos desafios de ordem econômica e política, segundo Manfredi, foi vista pelas classes dirigentes

[...] como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política (MANFREDI, 2002, p. 82).

Além do aspecto compensatório de que a formação profissional se revestia como um meio de propiciar a subsistência dos pobres e desvalidos, nesse cenário político-econômico o ensino profissional expandiu-se, e “[...] a localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico” (MANFREDI, 2002, p. 83).

Posteriormente, outras nomenclaturas foram adotadas, tais como Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETEFES), Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e, por último, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), todas legitimadas por atos governamentais, com a finalidade de educar para o trabalho em resposta a demandas

socioeconômicas, transformações e crise advindas do modo de produção capitalista.¹⁴

Dados do Relatório de Gestão 2011 do Ifes informam sobre o campus Vitória e sua estrutura:

O Campus Vitória é o mais antigo do Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo, situado à Avenida Vitória, n.º 1.729, no bairro Jucutuquara, na cidade de Vitória/ES, desde 1942, onde desenvolve suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Possui uma área total de 41.528 m² (quarenta e um mil, quinhentos e vinte e oito metros quadrados) e de área construída 55.916 m² (cinquenta e cinco mil, novecentos e dezesseis metros quadrados).

A estrutura física contempla salas administrativas, salas de aula, laboratórios, salas de apoio e um parque esportivo composto por campo de futebol, pista de atletismo, piscina, sala de musculação, sala de ginástica, ginásio poliesportivo coberto e 2 (duas) quadras polivalentes cobertas. O quadro de pessoal do Campus Vitória, incluindo os servidores em exercício na Reitoria e em outros campi do Instituto, é composto por 490 (quatrocentos e noventa) servidores, distribuídos da seguinte forma: 289 (duzentos e oitenta e nove) docentes efetivos, 31 (trinta e um) docentes temporários e 170 (cento e setenta) técnicos administrativos. Dos 289 (duzentos e oitenta e nove) docentes efetivos, 56 (cinquenta e seis) também desempenham atividades administrativas em concomitância com atividades docentes, sendo 18 (dezoito) na Reitoria, 7 (sete) em outros campi e 31 (trinta e um) no Campus Vitória. Estes últimos respondem por Gerências, Subgerências, Coordenadorias de Cursos, Áreas ou Administrativas. A estrutura organizacional do Campus Vitória é composta por 1 (uma) Diretoria-Geral, 5 (cinco) Diretorias (Ensino, Administração, Gestão de Pessoas, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão), 2 (duas) Gerências (Gestão Educacional e Apoio ao Educando), 3 (três) Subgerências (Gestão Educacional; Apoio ao Ensino; Administração), além de Coordenadorias de Cursos, Áreas, de Apoio ao Ensino e Administrativas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 78).

Trata-se, portanto, do maior e mais antigo campus do Ifes, que apresenta uma estrutura física considerada boa, dentro de uma organização complexa, porque diversa, e repleta de idiossincrasias em cada área ou coordenadoria.

14 Apenas numa primeira análise, nas nomenclaturas utilizadas em cada época para identificar o atual Ifes pode-se perceber o contexto ideológico determinante do surgimento e do evoluir da Instituição. O Ifes, em seu limite territorial no estado do Espírito Santo, tem autonomia para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos oferecidos, em conformidade com o § 3.º do art. 2.º da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ver *site* www.ifes.edu.br/institucional/historia.

O Ifes Vitória oferece 35 cursos (2012)¹⁵, entre os quais estão os cursos técnicos integrados ao ensino médio regular e ao ensino médio para jovens e adultos, os cursos técnicos subsequentes e os cursos técnicos do Proeja (21 cursos, com 2.335 alunos); os cursos superiores de tecnologia, engenharia e licenciatura (nove cursos, com 947 alunos); cursos de pós-graduação (cinco cursos, com 516 alunos). Atende, assim, a um total de 3.798 alunos. Dos 2.335 alunos matriculados nos cursos técnicos, 734 estão nos cursos técnicos na modalidade Proeja.

No evoluir desse processo, entre a criação da Instituição e as transformações históricas em curso, vimos efetivarem-se políticas para o funcionamento do Ifes descritas em documentos internos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹⁶, que contempla, entre outras finalidades, a de criar NAPNEEs, com o intuito de promover as condições para a inserção e permanência desse público na Instituição.

O NAPNEE, como ação afirmativa de uma política de inclusão hoje vigente no Brasil, vem precedido, no caso do Ifes Vitória, pela oferta de cursos dentro da modalidade Proeja, ainda que os alunos, para garantirem as suas vagas, necessitem passar por um processo de seleção, justificado pela impossibilidade de oferta de vagas para todos. O Proeja vem afirmando-se como a interface, quase absoluta, pela qual transitam os jovens e adultos com deficiência para realizar a sua formação profissional na Instituição.

3.2 SITUANDO O PROEJA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFES

Ora, se até então observamos os desafios pelos quais passa a educação no Brasil, no contexto social vigente, para se constituir em política pública que viabilize a

¹⁵ Dados obtidos do Relatório da Diretoria de Ensino do Ifes – Campus Vitória, em 12 de dezembro de 2012, disponível nos anexos.

¹⁶ Ver detalhamento no PDI do Ifes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009b).

qualidade e o livre acesso de todos os brasileiros como um direito inalienável do cidadão, o que não dizer a respeito dessa luta em relação à educação profissional, historicamente tratada como um apêndice da educação, como um meio para se atingir objetivos mais pragmáticos e econômicos que de emancipação cidadã?

Quando, atrelada a isso, focamos a educação profissional de jovens e adultos no Brasil como um quadro que se reveste de maiores contradições e desafios, parecem-nos patente que as posturas governamentais, bem como a da sociedade em geral, transitaram entre a negação da realidade, a segregação/exclusão, a inclusão precária e os esforços de inclusão que se dão nos dias atuais. Às dificuldades para se viabilizar uma educação de qualidade a todos e, por conseguinte, a educação profissional de jovens e adultos, somamos aquelas ligadas à educação de jovens e adultos com deficiência.

O acesso de jovens e adultos à educação profissional no Ifes tem acontecido em interface com o Proeja, programa implementado no governo Lula pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, e representou a volta da possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica (EPT). Essa parece ser, de ordinário, a única via de acesso ao Ifes de pessoas com deficiência, trabalhadoras ou candidatas a uma vaga de trabalho.

O caminho trilhado pelo Ifes Vitória para a inserção de jovens e adultos principiou antes da promulgação do Decreto n.º 5.478/2005, quando a educação profissional era regulada pelo Decreto n.º 2.208/97, que criava cursos técnicos de nível médio, modulares, subsequentes ou concomitantes a essa modalidade de ensino, cujos currículos previam um período de formação mais curto, com certificações intermediárias que se davam por meio de terminalidades e com perfis alternativos de formação centrados nas disciplinas técnicas. Esse foi um projeto gestado no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, em que o mote da “flexibilidade e empregabilidade” incentivava a criação de cursos mais rápidos, centrados nas demandas supostamente ditadas pelo mercado de trabalho, que geraram debates em toda a Rede com críticas acerca do tipo de cidadão, da sociedade e do projeto pedagógico a que aquele modelo se vinculava.

Na prática, as escolas técnicas tiveram que adaptar seus currículos, desvinculando-os do modelo anterior implementado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Estes, por sua vez, acabaram por atender a uma maioria de classe média e alta, devido, entre outros fatores, à estrutura física da escola no que diz respeito a laboratórios, à qualificação dos professores para usar essa estrutura e à alta seletividade provocada pelos disputados concursos de seleção, cujas vagas eram preenchidas por alunos de melhores condições econômicas – uma distorção bastante evidente das metas iniciais de criação das escolas técnicas.

Assim, Oliveira e Machado (2011, p. 4) afirmam:

É nesse contexto de polarização, expressa na correlação de forças entre concepções opostas, que foram produzidas as condições que vão exigir do Governo Lula desencadear mecanismos de indução de uma política de EPT baseada numa lógica que priorizasse a formação integral, na perspectiva de construção de outro projeto de sociedade. Esta indução ganha materialidade através do Decreto n.º 5.478/2005 que institui o Proeja, reafirmado e ampliado pelo Decreto n.º 5.840/2006.

Os alunos das camadas populares, à vigência do Decreto n.º 2.208/97, já encontravam imensas dificuldades para acesso ao CEFETES, antiga Escola Técnica Federal.

A experiência do EMJAT teve início no ano de 2001, no Ifes Vitória. Essa foi uma iniciativa voluntária e pioneira de um grupo de professores, com o objetivo de propiciar a formação de cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de contribuir com ações de emancipação para suas próprias vidas e para o crescimento da sua realidade social.

Essa experiência não aconteceu sem resistências e lutas internas. A iniciativa teve ensejo de continuidade com a promulgação do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que em seu art. 2.º determina: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007” (BRASIL, 2006b).

O estudo realizado por Oliveira e Machado (2012) interessa particularmente porque nele há uma análise do resultado de pesquisas sobre a implantação do Proeja, a partir de 2006, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, centradas

nos institutos federais tecnológicos (IFTs) de Goiás e do Espírito Santo. Portanto, os dados ali contidos ajudam a contar como o Proeja tem sido implementado no Ifes Vitória, por ser esse o lócus desta pesquisa.

As ações político-administrativas e pedagógicas das instituições pesquisadas – IFT Espírito Santo e IFT Goiânia –, de cuja análise fiz o recorte do Ifes Vitória, têm impactado o Proeja tanto na quantidade de alunos que nele ingressam, quanto na qualidade desse ingresso e nas ações que deveriam atender as especificidades do Programa, que tem como público-alvo jovens e adultos trabalhadores. Assim,

[...] a exigência de que a Rede Federal venha a cumprir o desafio da EP demandada é o da democratização da escola pública de qualidade, onde caibam os sujeitos jovens e adultos que, em suas diferenças culturais, demandam por reconhecimento e justiça social. Pensar então o lugar do Proeja nos IFTs é considerar os sujeitos a quem ele se destina, sujeitos das camadas populares, que passam a se reinserir então numa escola que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para estes sujeitos (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 5).

Os resultados da pesquisa realizada por Oliveira e Machado (2012) com alunos do Proeja, dos cursos de Edificações e Metalurgia de Materiais do Ifes Vitoria, apontam para uma realidade em que, apesar das dificuldades relativas à aceitação desses sujeitos no Programa da Instituição, é justamente pela via da mediação desses protagonistas que se pode dar a sua inclusão na estrutura institucional.

A análise da implantação do Proeja nesses dois institutos revela que, em Vitória, no que diz respeito à oferta do EMJAT, a presença do público jovem e adulto trabalhador aconteceu de forma diferenciada. Isso não quer dizer que ocorreu sem contradições e conflitos internos. Sobre esse estudo, Oliveira e Machado (2012, p. 5) afirmam:

Mesmo com esta diferença inicial de atuação com o público-alvo do Proeja, o que se verifica é que nas duas experiências coincidem a falta de ampliação dos cursos na sede dos institutos e as dificuldades de implementação do currículo integrado.

Essas autoras ainda ressaltam:

As estratégias de organização da oferta do Proeja, no sentido da afirmação do direito à educação, vem comprometendo o acesso do público de jovens e adultos trabalhadores ao qual se destina e colocando em risco a perspectiva da consolidação do programa como política pública. Esta retomada evidencia que há uma cultura institucionalizada nos institutos federais que, contraditoriamente, nascem para atender à formação dos trabalhadores pobres e se transfiguram em espaços de excelência, que vivem um estranhamento diante do público-alvo de sua ação formadora atual, ou daquele que o deveria ser (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 11).

Há uma referência a um lugar “de não pertencimento” dos sujeitos do Proeja dentro dos IFTs (OLIVEIRA; MACHADO, 2012). A evidência desse fator encontra-se “no estranhamento dos demais alunos, de professores e gestores”, o que chama a atenção para a necessidade de que o Ifes, por ser uma instância na qual a experiência de educação para o trabalhador está mais avançada, deva ser incluído nessa estrutura.

[...] em termos de formação integral do trabalhador, é lá que ele precisa estar inserido; por outro lado, só recoloca a urgência de uma revisão sobre o sentido de uma rede de educação profissional voltada efetivamente para jovens e adultos trabalhadores (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 12).

Considero que, nesse processo de construção de uma educação de qualidade para trabalhadores, porque estes têm direitos iguais aos de todos, inclusive “aos dos bem-aquinhoados da sorte” – para utilizar um termo épico –, a similaridade entre as lutas que se deram historicamente, relativas tanto às camadas mais pobres da população, quanto às pessoas com deficiência, não é mero acaso. Essa parece ser resultado de um processo de discriminação e exclusão que se tem reproduzido ao longo da história, seguindo a lógica construída por interesses das classes dominantes, inculcado, sustentado e viabilizado pela cultura, por seus dogmas e modelos, cuja face urge desvelar para que a realidade viva se mostre e possa ter perspectivas de mudança, e não seja apenas justificada e perpetrada pelo que já é. Este parece ser um papel relevante de todo educador: repensar a realidade e, encarando-a, descobrir possibilidades de mudança.

Pode-se inferir, nesse contexto, que os jovens e adultos com deficiências se encontram duplamente onerados pela desconsideração de suas especificidades, seja como público-alvo do Proeja seja como pessoas com deficiência. Entre eles encontram-se os sujeitos participantes desta pesquisa.

3.3 O NAPNEE E AS AÇÕES PARA CONSOLIDAÇÃO

“Por causa das demandas dos alunos que entram com necessidades especiais, fui procurada para resolver problemas... Acabei me envolvendo com eles e ajudando na reivindicação de seus direitos. [...] Ao conversar com os professores sobre como lidar com esses alunos, acabamos buscando mais informações. O Napnee surgiu assim. [...] As pessoas estão lidando com o Proeja, mas estão lidando com outras frentes que possibilitem garantir a permanência dos alunos na escola.” (ISABEL, pedagoga, Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Neste trecho, extraído do relato de narrativa da pedagoga ISABEL, nota-se a interface estreita entre as questões que envolvem o público-alvo do Proeja e as dos jovens e adultos com deficiência que adentraram no Ifes. Das demandas reais desse público surgiu o envolvimento profissional, que deu origem a ações visando ao atendimento de seus direitos. Ao que se apresenta, não foi suficiente “a letra posta em documento institucional”, como já citado no PDI, mas o movimento que a escuta sensível pode produzir.

Os NAPNEEs foram criados na Rede Federal de Ensino a partir de 2008, sob a orientação da Diretoria de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica do MEC. No Ifes Vitória, o NAPNEE foi criado oficialmente pela Portaria n.º 715, de outubro de 2011, em resposta a uma ação de profissionais, como a da pedagoga citada, diante das demandas reais emergentes observadas na Escola (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2011).

Para que o NAPNEE fosse implantado, foi designada, mediante a Portaria n.º 500, de 28 de novembro de 2011, uma equipe, composta de dez membros. Entre as ações pensadas para atender as demandas desse Núcleo, segundo a Portaria n.º 715 de criação do NAPNEE no Ifes Vitória, estão: realizar palestras sobre inclusão para alunos e professores na formação inicial; estabelecer a interface entre o NAPNEE e o Proeja, por se tratar do atendimento aos mesmos sujeitos; atuar no NAPNEE levando em conta cada caso, para atender a diversidade dos indivíduos. Ainda que essa importante ação de criação do NAPNEE tenha ocorrido, a sua

implantação não se encontra sedimentada seja por necessidade de profissionais seja pela dificuldade de se encontrar espaço físico disponível. Uma questão relevante presente no lócus desta pesquisa parece indicar a necessidade de ações conduzidas por política institucional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2011).

O Curso Técnico em Segurança do Trabalho, onde estão os participantes desta pesquisa, encontra-se assim dimensionado, segundo sua ementa oficial: duração de quatro anos (oito módulos); carga horária de 2.400 horas distribuídas em disciplinas e 460 horas de estágio supervisionado obrigatório. O Curso oferece 36 vagas, às quais os alunos têm acesso por meio de processo seletivo semestral que aborda conteúdos do ensino fundamental; é direcionado a candidatos acima de 18 anos e funciona nos turnos vespertino e noturno. Neste estudo, trabalho com o curso vespertino, porque nele se encontram os alunos com deficiência participantes desta pesquisa.

Temos, portanto, uma instituição de ensino profissionalizante que, inserida no panorama da competição global, com as tensões e contradições dela decorrentes, busca responder às demandas sociais, sob a égide da legislação vigente, ainda que premida pelo *status quo*.

Dentre os avanços observados no processo de inclusão, podemos destacar a constituição de um grupo de pesquisa – um movimento que envolve profissionais do Ifes e da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em parceria, e as ações legitimadas pela pesquisa desse grupo, que consegue, por exemplo, instituir oficialmente as atribuições de funções relativas ao trabalho com o Proeja e com pessoas portadoras de deficiência, via Portaria. O grupo oficialmente instituído legitima, no mínimo, as ações de seus membros com os demais profissionais e instâncias da Escola.

Mediante a realidade aqui capturada do que vem a ser a Instituição e, particularmente, o estabelecimento de ensino lócus da pesquisa, um dos desafios postos parece ser a distância entre o escrito e o implementado, entre as “intenções oficiais”, que são conteúdo dos documentos oficiais, e a sua concretização na vida e na práxis das pessoas. Esse fator precisa ser mais reconhecido e,

consequentemente, mais trabalhado para se atingir o que prescreve a legislação, cuja concretização está acoplada a processos de natureza histórica, portanto, ainda a ser conquistada.

Nesse pensamento, considero como um avanço a mediação que é feita, através de atos contínuos e persistentes, para garantir os direitos das pessoas com deficiência, por parte dos profissionais e alunos diretamente envolvidos nesse processo. No entanto, discutir mais o peso dessa educação para o trabalho e a qualidade que se vislumbra como correta para imprimir a ela, o que ela traz de conscientização e alienação em seu discurso e prática, em que ela contribui para o desenvolvimento pleno das pessoas independente de sua condição física, em que ela facilita a inclusão ou exclusão, parece-me um caminho institucional aberto a descobertas, aprofundamentos e possibilidades.

CAPÍTULO IV

4 REVISÃO DE LITERATURA

*Saindo dos porões da segregação e da clausura,
Da invisibilidade e, por vezes, negação,
Para reclamar um quinhão
E tomar o direito à palavra, que é sua,
Ainda que seja por gestos representada,
É uma autêntica palavra, sem tutela,
Com a “cara própria” que, de outro lugar,
Às vezes parece estranha,
Mas intimamente somos semelhantes,
Embora diferentes.
Final, quem é ou foi cópia fiel de alguém?
Quem?!*

(Joselma de Vasconcelos Mendes)

Início esta revisão de literatura com uma fala própria, já anteriormente explicitada. Não há como não trazer a nós mesmos, quando o objetivo é compreender uma realidade outra, uma vez que a visão do outro é percebida e trazida por mim. Assim é que busco trazer o outro neste capítulo de revisão de literatura, objetivando identificar algumas contribuições de trabalhos já realizados sobre o tema, para averiguar os diálogos possíveis bem como o tributo que podemos oferecer à seara desses estudos.

Num primeiro momento, desejo abordar um Estado da Arte, o quanto possível, relativo à educação de jovens e adultos com deficiência, perpassado pelo grande tema de fundo, que é o da inclusão, para, a seguir, debruçar-me em dissertações e estudos que enfoquem o assunto, advindo de realidades pontuais que considero passíveis de diálogo com a minha proposta de pesquisa

Observamos que, se os avanços em pesquisas e políticas públicas na área da educação, visando à sua melhoria como sistema público de ensino, já se constituem em espaços de conflitos e lutas históricas (ARAÚJO, 2011), o que dizer das dificuldades encontradas para inserir nessa discussão os jovens e adultos com

deficiência na educação profissional? Nesse campo, que parece ser de difícil acesso, essa realidade é abordada por Oliveira, ao referir-se ao tema:

Embora tenhamos tido a oportunidade de acolher e de lidar com sujeitos NEJA* vistos por eles mesmos como quem tem dificuldades de aprendizagem, chama a atenção o fato de que só em 2008 o NEJA recebeu uma aluna com necessidades especiais, impondo assim, na prática, a busca da confluência de ações de ensino, pesquisa e extensão entre os profissionais do EJA e da educação especial. Entendemos esta confluência como desafio e possibilidade de engendrar práticas apropriadas que considerem as especificidades dos sujeitos e nos permitam escapar das ciladas do discurso da inclusão (OLIVEIRA, 2010, p. 172).

Portanto, se a própria inclusão do tema em discussão já consiste um desafio, as práticas a ele relacionadas parecem um duplo desafio, porque, como lembra Oliveira (2010), corremos o risco de diluir essa discussão no tema amplo da inclusão, pauta de discursos políticos, pulverizado em programas e legislações. Não me arvorou em negar os avanços conquistados para as pessoas com deficiência no que tange a programas, declarações e leis promulgadas, já citadas – Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Hamburgo (1997) –, mas estou de acordo quanto à insuficiência destes, bem como quanto à necessidade de aprofundar o debate e a pesquisa acerca do tema. Este estudo coloca-se nessa direção, sem pretensões descabidas de se constituir “o avanço” – seja pela sua amplitude seja pelas minhas próprias possibilidades; desejo abrir, que seja, uma pequena trilha, mas que me permita maiores incursões futuras. Esse campo vasto e ainda incipiente na pesquisa é apontado por Oliveira (2010, p. 173):

O rastreamento da produção no campo de confluência EJA e pessoas com necessidades especiais revela o lugar incipiente da pesquisa, em nível local, no que se refere à produção dos IX e X Seminários Capixabas de Educação Inclusiva (2005 e 2006), e talvez em nível nacional, conforme se pode observar também na produção do Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções (JESUS et al., 2005). Isto suscita a autocrítica e inquietações sobre o porquê da ausência desses estudos, principalmente na EJA, e indica um campo de investigação praticamente em aberto para seus pesquisadores. [...] O que nos leva a considerá-lo como um campo em construção com significativas contribuições para a formulação de políticas públicas.

Ao se referir ao tema como um campo em construção propício de erigir contribuições para as políticas públicas, a autora também destaca a necessidade de problematizar o olhar sobre os sujeitos, então denominados Com Necessidades Especiais, de modo a visibilizá-los como sujeitos de educação de jovens e adultos. Este projeto encaminha-se nesse sentido ao dar voz às narrativas desses sujeitos no contexto da educação profissional dentro do Ifes, tema a ser tratado no capítulo sobre a metodologia do presente trabalho.

Além da pesquisa sobre pessoas com deficiência em processo de formação profissional, alguns estudos apontam para a necessidade de se fazer parceria com os profissionais que lidam com esses sujeitos. Nessa perspectiva, Victor, Drago e Chicon expressam:

As realidades escolares nos mostram que, apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular, em particular, da Educação Infantil [...]. A solução apontada por muitos pesquisadores tem sido investir em proposta teórico-metodológica que promova a relação escola-universidade, no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, por meio de atividades mediadas por processos colaborativos que os considerem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (VICTOR; DRAGO; CHICON, 2010, p. 353-354).

Aqui é citada a realidade de insuficiência de formação de professores para atender as demandas advindas da necessidade da inclusão em relação à educação infantil, que tem sido alvo de políticas inclusivas há mais tempo do que a educação profissional. Ainda que a proposta desta pesquisa não esteja estruturada com o objetivo de tratar da formação de professores, conto com que, por meio das narrativas dos sujeitos eleitos como participantes deste trabalho, propiciarei o levantamento de dados e questões diretamente implicadas no percurso de formação dos professores, bem como da estrutura e de outras condições existentes na escola, pois também ouvirei uma instância de gestão. A confluência das falas dos sujeitos da pesquisa poderá trazer essa interlocução escola-universidade, já que me encontro inserida nesse mesmo processo porque transito tanto na Educação Profissional, como servidora, quanto na Universidade, como mestranda. A seara, portanto, é comum.

Nesse esforço de mapear algumas pesquisas realizadas envolvendo o amplo tema da inclusão, registro o texto “A formação de professores e os moldes das políticas públicas atuais de educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo”, de Barreto e outros (2010). Esse texto cita autores como Bueno e outros (2003), Prieto (2004), Glat, Pletsch e Fontes (2006), entre outros, com pesquisas realizadas em torno da perspectiva da educação inclusiva, emanadas da nova legislação educacional, com trabalhos encomendados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Entre essas pesquisas, situo a do Grupo de Trabalho (GT) – 15, da Educação Especial, que

[...] teve como trabalho encomendado a apresentação de pesquisa sobre políticas de atendimento escolar direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva de descrever e analisar a sua implantação em municípios de diferentes regiões brasileiras, coordenado pela professora Rosângela Gavioli Prieto, intitulado “Políticas de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro”, texto aprovado para apresentação na ANPED, pesquisas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina, do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) na UFRGS, e outros (BARRETO et al., 2010, p. 122).

Esse estudo investiga questões relacionadas à formação de professores, no contexto das políticas públicas do Brasil a partir da LDB, no que tange à questão da inclusão, e insere nessa investigação o estado do Espírito Santo, incluindo onze municípios e, neles, todas as Superintendências Regionais de Educação. A escolha dos municípios a serem pesquisados bem como dos procedimentos de coleta de dados seguiu os critérios adotados pelo Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, que realizou estudo semelhante no município de Vitória (VITOR; DRAGO; CHICON, 2010, p. 126).

Respeitados todos os trâmites legais e éticos que envolvem uma pesquisa com seres humanos, o estudo elegeu a metodologia de natureza qualitativa, com a utilização de análise de documentos, entrevistas e grupos focais. Nele foi explicitado o propósito de “[...] relatar a experiência com grupos focais ocorrida durante o ano de 2007 [...]” e, a partir dessa experiência, “[...] apresentar algumas reflexões sobre os olhares dos participantes” (VICTOR; DRAGO; CHICON, 2010, p. 125).

Os participantes atuam como gestores, subsecretários, coordenadores de educação especial, profissionais especializados em educação especial, pedagogos e professores de sala de aula comum. Nos grupos focais procurou-se fazer registro das falas com intervenção mínima dos facilitadores.

Considero interessante o aporte teórico para tratar as narrativas dos participantes pela ótica de Benjamin, bem como a inspiração no paradigma indiciário de Ginzburg, o que confere ao estudo um olhar especial.

Ao apreciar essa significativa produção, considerei alguns pontos de similaridade e outros de diferenciação em relação a esta proposta de trabalho. Embora não tenha contemplado em meu projeto de pesquisa este último autor – Ginzburg –, o olhar de estranhamento do cotidiano, para poder vê-lo por novo prisma, é similar ao que desejo fazer nesta pesquisa. Outro aspecto análogo que identifiquei foi o de ouvir as partes dentro de um contexto macro, no caso da pesquisa ora apreciada, pois se trata da Educação no estado do Espírito Santo. Esse movimento de ouvir as partes envolvidas no processo – dar-lhes voz – é marcante em meu projeto. Um ponto de diferenciação está em me propor ouvir os protagonistas em uma instância da Rede Federal de Educação Profissional, dentro de um contexto micro, acrescentando um elemento fundamental para essa escuta: a do próprio aluno com deficiência. Como já havia citado anteriormente, a educação profissional da Rede Federal, sobretudo a educação profissional de pessoas com deficiência, parece ser um tema que ainda carece de mais iniciativas de pesquisa.

Objetivando focalizar um macrotema que se encontra em meu projeto de pesquisa como “pano de fundo” – o da Inclusão – trouxe à reflexão um estudo de Manzini (2007), intitulado “Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre inclusão?”, extraído do livro *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. O conteúdo desse trabalho são pesquisas realizadas na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), de Marília (MANZINI, 2007). Esses temas, segundo o autor, podem ser classificados como formação de professores, ensino/aprendizagem, profissionalização, inclusão e/ou integração, entre outros (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001; FERREIRA; MENDES, 2003; NUNES et al., 2003; MANZINI, 2007). Outros dois estudos de Nunes e outros (2003) e Mendes

e outros (2004) trazem um levantamento de temas de dissertações e teses abordados entre 1981 e 2001. As categorias de deficiência estudadas estão explicitadas no Quadro 1.

Deficiência mental	Deficiência auditiva	Deficiência genérica	Deficiência física	Deficiência visual	Total
225	67	66	43	33	434

Quadro 1 – Categorias de deficiência.

Em outro estudo feito por Omote (apud MANZINI, 2007), foi analisada a frequência com que trabalhos que versam sobre inclusão e integração são apresentados em congressos e eventos científicos. O autor verificou aumento significativo de trabalhos apresentados sobre esse tema, ao fazer comparação com a quantidade dos estudos sobre a educação especial, mormente após a Declaração de Salamanca, em 1994.

Ferreira (2002), citado por Manzini (2007), em outra pesquisa, analisa a produção de trabalhos apresentados no GT de Educação Especial da ANPED. Ele realça dois aspectos: 1) deficiência mental – a categoria mais abordada; 2) predominância dos trabalhos descritivos sobre outros tipos de pesquisa.

Em trabalho realizado por Manzini (2007), são analisados artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial entre 1992 e 2002, nos quais identificou temas e categorias, conforme especificados no Quadro 2.

Temas mais abordados	Temas menos abordados	Categorias de deficiências mais abordadas	Total de artigos
Educação / ensino -13 Integração / inclusão -12	Acessibilidade, ética, história da educação especial e análise de programa e produção em cursos de pós-graduação – 70	Generalidade - 38 Mental – 31	95

Quadro 2 – Temas e categorias abordados em artigos.

O autor chama a atenção para o fato de que, independente da classificação e denominação dadas aos temas e às categorias identificados nos estudos, essas pesquisas remetem ao paradigma da inclusão, embora essa palavra às vezes não apareça nos textos nem nas palavras-chave que descrevem as pesquisas. No entanto, a inclusão é a área em que esses pesquisadores e orientadores trabalham.

Outro ponto destacado é que as pesquisas descritivas são a maioria, importando saber se os resultados obtidos através delas são novos para a área ou têm sido replicados e reaplicados. Nessa abordagem, a seguinte reflexão aparece: “Numa leitura crítica dos trabalhos sobre inclusão, poderemos verificar que uma grande parte dos trabalhos entrevista pessoas sobre o tema inclusão, cujos resultados são previstos. Como avançar?” (MANZINI, 2007, p. 181).

Em suas considerações finais, o autor evidencia fatores que interferem nessa produção: financiamento, aporte teórico e cabedal científico dos orientadores, tempo reduzido para formar pesquisadores nos programas de mestrado, por exemplo. No entanto, contrapõe a este último dado o fato de que as teses de doutorado, apesar do tempo de produção mais longo, parecem não apresentar procedimentos metodológicos diferentes.

Manzini (2007) ressalta que o tema inclusão se constitui em um desafio metodológico para os pesquisadores. Oliveira (2010), acima citada, também faz referência a esse desafio. Manzini sugere a realização de pesquisas em projetos integrados como um modo de avançar mais consistentemente nesses estudos. Concluindo, diz Manzini (2007, p. 183): “[...] esses apontamentos corroboram a tese de que não é possível realizar inclusão sozinho. Dessa forma, esse desafio não pode ser resolvido de forma isolada. E por um único agente, mas carece de esforço coletivo”.

Em suma, nesse estudo que aponta tendências de temas de pesquisa e categorias abordadas tanto em teses e dissertações, quanto em trabalhos apresentados na ANPED pelo GT de Educação Especial, bem como na Revista Brasileira de Educação Especial, a conclusão a que se chega parece ser a de que há necessidade de se fazer um esforço coletivo na direção de construir conhecimentos novos.

Tendo em vista a relevância do trabalho desse autor, entendo que estamos adentrando num tema considerado desafiador. Ademais também registro que, nas pesquisas acima referidas, a categoria “trabalho e educação especial no contexto da educação profissional” se encontra difusa em meio aos temas, tendo sido citada uma vez apenas a categoria “profissionalização”. Essa terminologia merece uma análise complementar. Vejamos o que diz Miranda (2010, p. 246) em *Educação inclusiva de crianças e adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*:

Na realidade a expressão “profissionalização”, regularmente utilizada na literatura, traz uma falácia conceitual, na medida em que esse termo tem-se referido mais a um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo do que ao ensino de uma determinada profissão. [...] Em outras palavras, estes programas não visam, necessariamente, “profissionalizar”, mas, sim, favorecer a inserção social pelo emprego, preferencialmente no mercado competitivo.

A educação profissional de jovens e adultos com deficiência constitui um tema específico que carece ser mais investigado, mormente na instância da Rede Federal de Ensino. Isso induz a pensar que a proposta de pesquisa que me empenho em apresentar, se não trazer conhecimentos novos passíveis de generalizações em outras realidades, poderá trazer dados interessantes para a realidade da Instituição, que se constitui em uma instância significativa de educação profissional brasileira.

A busca que realizei incluiu *sites* eletrônicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bancos de teses e dissertações de universidades, Revista Brasileira de Educação Especial e periódicos eletrônicos que trouxessem em seu bojo o tema da educação de jovens e adultos, sobretudo jovens e adultos com deficiência, principalmente nas instâncias de educação pública.

Início, pela sua relevância, com o artigo publicado em 2004 no Periódico Eletrônico em Psicologia (Pepsic), elaborado pelos professores Enicéia Gonçalves Mendes, Lígia Cardoso Silveira (Universidade Federal de São Carlos), Leila Regina de Oliveira de Paula Nunes (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e Júlio Romero Ferreira (Universidade Metodista de Piracicaba), cujo título é “Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência”.

O objetivo desse estudo foi fazer uma análise crítica da produção científica discente de Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia. Foram utilizados dezoito estudos sobre o tema “profissionalização de indivíduos com deficiências”, encontrados em um rol de 479 dissertações e teses. Esses estudos tiveram como critério de seleção a distribuição dos locais onde foram produzidos, a população-alvo, a metodologia adotada, o tipo de revisão da literatura, o referencial bibliográfico e a concepção de deficiência.

Alguns pontos relevantes foram identificados nesse estudo:

A preparação para o trabalho, ou profissionalização de pessoas com deficiência, constitui-se num aspecto importante no âmbito da educação especial. Defende-se o pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de inclusão social, sendo agente essencial para “minimizar a estigmatização sofrida por esses indivíduos”. Assim, o estudo considera que uma das metas básicas da educação de jovens e adultos com deficiência seria capacitá-los para o exercício de uma atividade profissional e ser um caminho para sua inserção no mercado de trabalho, formal ou informal. O trabalho aparece como componente que pode visibilizar a pessoa com deficiência e as suas potencialidades e competências, de modo a levá-la a construir uma vida mais independente e autônoma. Nesse sentido, propicia um efeito de reabilitação, na proporção em que colabora para o aumento da autoestima e do sentimento de pertença em relação ao meio social.

A educação para o trabalho é considerada uma medida prioritária não apenas para especialistas e pesquisadores, mas principalmente para as pessoas com deficiência. Ter habilidade para “trabalhar fora” é entendido como um meio que transforma a representação pessoal e social do deficiente, uma vez que este se sente incluído entre os demais, ao participar de uma rotina comum de luta pela sobrevivência (CANEJO, 1997; GLAT, 1989; ROCHA, 1993, apud MENDES et al., 2004). Quanto a este aspecto, a relevância do trabalho na vida da pessoa com deficiência, Januzzi afirma:

[...] a ausência da possibilidade de trabalho para o deficiente aumenta sua exclusão, acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o aquele que precisa emprestar a voz de

outrem para se fazer ouvir (JANUZZI, 1994, apud MENDES et al., 2004, p. 2).

Assim sendo, a possibilidade de trabalho como atividade cotidiana para a pessoa com deficiência é ponto crucial para a sua inclusão. Esse fato vem enfatizar a relevância da educação para o trabalho na vida dessas pessoas e o sentido que elas constroem em relação à sua existência, suas perspectivas de vida e relações interpessoais. A ausência do trabalho, em contrapartida, pode significar segregação, necessidade permanente de tutela, dependência, exclusão.

O estudo também aponta a questão da educação profissional realizada em escolas ou instituições especiais como uma via de segregação das pessoas com deficiência não apenas no ambiente de trabalho, mas também nas instâncias sociais, inclusive a do lazer, pois reduz a oportunidade de interação dessas pessoas na vida comum, o que se pode configurar em mais um obstáculo à sua inclusão. Cita ainda o emprego apoiado como uma alternativa à formação profissional oferecida pelas instituições especializadas, em que a capacitação é realizada diretamente no local de trabalho e exige um supervisor incumbido de acompanhar o portador de deficiência nesse processo. Essas pesquisas apontam que, mesmo em ambiente de trabalho normal, o fato de as pessoas com deficiência não frequentarem instituições regulares de ensino diminui suas possibilidades de interação, restringindo a comunicação entre elas com outras a situações vinculadas a tarefas do trabalho. O mesmo estudo assinala que, em países desenvolvidos, a tendência tem sido “[...] direcionar os programas de educação para o trabalho dos portadores de deficiências para ambientes regulares, para garantir ao máximo as possibilidades de integração (MENDES et al., 2004, p. 2).

Considero importante indicar as principais referências que serviram de base aos estudos de que tratam as dissertações analisadas sobre o tema profissionalização de pessoas com deficiência. Os autores mais citados foram Goyos (1986, 1995) e Goyos et al. (1989), que discorreram amplamente sobre o “Processo da profissionalização do indivíduo com deficiência” em uma revisão da literatura especializada, identificando a contribuição da escola nesse processo. Os autores desse artigo destacaram os seguintes pontos de análise: a) ênfase excessiva na produção científica especializada à finalidade, e não aos processos da

profissionalização; b) carência de estudos sobre os procedimentos de conquistas de trabalho e de investigações sobre os critérios para a identificação, ajustamento e manutenção do deficiente no trabalho; c) falta de abertura das instituições aos pais e deficientes; d) pouca ou nenhuma ênfase dada ao caráter vocacional nessas instituições; d) falta de ligação entre as atividades oferecidas e as necessidades e exigências do mercado de trabalho.

A conclusão geral a que chegaram foi a seguinte:

[...] as implicações da análise realizada acerca das dissertações aqui apresentadas referem-se, segundo seus autores, à necessidade de: (a) desenvolver o treinamento profissional em ambiente regular de trabalho; (b) divulgar o potencial de trabalho dos deficientes nos diversos setores que podem ser considerados possíveis empregadores desta mão-de-obra; (c) orientar empresas e instituições com a finalidade de modificar as representações sociais sobre os portadores de deficiências; (d) realizar orientação às famílias de pessoas com deficiência, com o objetivo de transformá-las em ponto de apoio e incentivo; (e) elaborar procedimentos sistemáticos de treinamento e acompanhamento profissionalizantes, com condições de ensino devidamente planejadas; (f) desenvolver programas de capacitação de instrutores de indivíduos portadores de deficiências em oficinas pedagógicas e oficinas protegidas; (g) considerar a opinião dos indivíduos com deficiência acerca do processo de profissionalização no qual estão inseridos ou pelo qual já passaram; (h) revisar as propostas das instituições quanto ao preparo para o trabalho do indivíduo portador de deficiências; (i) incorporar procedimentos de escolha profissional em programas de preparação para o trabalho; e (j) desenvolver uma formação profissional mais ampla para o indivíduo, que considere os direitos e deveres deste indivíduo enquanto trabalhador (MENDES et al., 2004, p. 14).

Os resultados da pesquisa apresentados no referido artigo indicam a insuficiência e inadequação dos programas vocacionais realizados nas instituições especializadas e a desvinculação destes da realidade do trabalho competitivo. Sugerem maior cuidado na escolha dos participantes, a fim de evitar alguns problemas metodológicos. As pesquisas apresentam uma tendência para estudos descritivos e para indivíduos com graus leves de deficiência intelectual, o que parece indicar a necessidade de maior investimento em estudos direcionados a outros tipos de deficiências, que considerem maior diversidade metodológica, e também naqueles dedicados à avaliação de programas educacionais em escolas regulares de educação profissional, como ação afirmativa de apoio à inclusão social.

Esse significativo trabalho permite-me situar esta pesquisa na perspectiva de um investimento necessário aos estudos do processo de formação profissional de

peças com deficiência, no âmbito de escolas regulares de educação profissional, conforme o indicado pela pesquisa, que versem sobre o processo de formação de seus atores.

Entre as pesquisas realizadas na área, selecionamos a dissertação de mestrado intitulada *O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do Cefetes, Serra-ES: um estudo de caso*, de Wagner Kirmse Caldas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor. Essa pesquisa foi realizada no ano de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Traz uma contribuição para este estudo, pois tem como objetivo “[...] pesquisar a inclusão de um aluno surdo no Curso Técnico em Informática do Cefetes, Serra-ES” (CALDAS, 2009, p. 4), dentro do mesmo ambiente institucional, embora em campi distintos. Por essa proximidade de realidade é que dedico especial atenção à referida dissertação.

A visão que Caldas delineia desse espaço institucional, “uma instituição notadamente da área de tecnologia”, é também, em grande parte, a realidade do campus em que este projeto se dará, com algumas especificidades, sobretudo porque o Campus Vitória foi o primeiro a ser inaugurado, contando com mais de um centenário de existência e uma diversidade ímpar de cursos: é o maior estabelecimento de ensino na área de educação profissional em número de cursos e de alunos de todo o estado do Espírito Santo, trabalhando de longa data com cursos técnicos integrados à formação básica.

Na referida dissertação, destaco as similaridades com o projeto que ora desenvolvo, bem como com as singularidades nela observadas para que a apreciação possa favorecer a análise crítica de minha própria intenção e objeto de estudo.

O reconhecimento dessas similaridades no que diz respeito ao lócus do estudo traz em si um contraponto, pois elas apresentam demarcações próprias. Sabemos que, ainda que o lócus da pesquisa tivesse os mesmos cursos e anos de funcionamento, apresentaria suas idiosincrasias, porque a Instituição não se constitui num “ente abstrato” e impessoal, mas num “*corpus vivo*”, onde o cotidiano acontece com pessoas que correspondem a diferentes singularidades.

No estudo que realizou, Caldas (2009, p.13) faz menção a si mesmo como um pesquisador, “[...] tendo pouca vivência na inclusão de pessoas com necessidades especiais [...]” – que o mobiliza a lançar seu olhar “[...] sobre o aluno que receberia na referida disciplina [...]”, bem como a problematizar esse olhar: “Como seria o espaço da aula para esse aluno? Quais seriam as representações que se colocariam sobre ele?”

Esse olhar de quem adentra um caminho novo, aliado à postura de “pesquisador” que se reconhece dentro do processo, com desafios em si mesmo a superar, resgata a ideia que defendo: a do pesquisador, não como uma “entidade revestida de neutralidade”, mas como alguém concreto, real, que se coloca na primeira pessoa do singular e reconhece o quanto está impregnado da cultura dominante. Esse pesquisador admite o desafio que é mudar esse olhar paradigmático e encarar os olhares de estranhamento dos outros, mas nosso próprio estranhamento. Este também foi o olhar metodológico que elegi para a minha pesquisa. Penso que o reconhecimento dessa pertença e das próprias limitações me leva a um rigor maior na condução da pesquisa, cujo alicerce teórico delineio, com mais vagar, no capítulo onde trato da metodologia. Esse olhar de pesquisador “debutante” em determinada área e os desafios concretos por ele percorridos auxiliou-me a não titubear ante a escolha de uma pesquisa de natureza qualitativa, pela possibilidade concreta de sua realização.

Em seu trabalho, Caldas (2009, p. 4) traça um resumo do caminho metodológico percorrido.

[...] para sustentar o estudo sob a perspectiva dos estudos? surdos, respeitando a diferença e a identidade por eles constituída. O trabalho ocorreu na sala de aula onde era professor do aluno, a partir de anotações em diário de campo e com a presença de um intérprete de LIBRAS contratado pela instituição para traduzir as aulas para o aluno. Utilizei dois questionários, um aplicado no início do módulo, em que perguntava qual a expectativa dos alunos ouvintes sobre a presença da diversidade, e outro, ao final do semestre, com as mesmas perguntas, só mudando o tempo verbal, a fim de diagnosticar quais daquelas expectativas haviam mudado. Finalizando a pesquisa, efetuei a transcrição das aulas anotadas nos diários, observações sobre os ocorridos, soluções utilizadas e resultados positivos dessa pesquisa.

Nessa pesquisa está explicitado, desde o título, o objetivo de estudar o processo de inclusão de um aluno surdo. O tema inclusão, nesse projeto, vai surgir como o “pano de fundo” sobre o qual tudo acontece e tem a singularidade de identificar o sujeito com deficiência a partir de sua adesão à pesquisa. Pelas próprias narrativas é que esse sujeito se desvelará e ao seu próprio processo, de sua condição de aluno, professor e gestor.

Nesse sentido, esse estudo de caso amplia ou modifica a perspectiva “do recorte de realidade” a ser desvelado pelos sujeitos, pois quer ouvir as partes, como veem ou sentem esse processo – suas próprias histórias – para, do lugar desse sujeito concreto, de sua visão individual, formar uma visão do coletivo. O entendimento do processo sob pontos de vista diferentes – de pessoas que exercem papéis diferentes dentro do mesmo espaço-tempo – busca focar, como em uma teleobjetiva, um *close* do microcosmo de alunos, professores e gestor, para ouvir-lhes as singularidades, como alguém que muda o ângulo de visão segundo o lugar que ocupa, de modo a vislumbrar como essas singularidades estão interligadas dentro desse movimento. Dessa perspectiva podemos problematizar outras questões: Quem são essas pessoas? O que pensam? Como se veem e como enxergam o seu entorno? O que elas têm a dizer umas às outras? O que pode acontecer a partir disso? O que pode acontecer quando falo de mim mesma e da realidade em que vivo? Isso tem alguma interferência no meu nível de consciência sobre mim mesma e sobre a realidade em que vivo? Será que esses protagonistas já se ouviram uns aos outros? O que têm em comum – semelhanças e aproximações? Em que diferem? Quais são suas necessidades, suas fragilidades e fortalezas? Que sugerem para a melhoria do processo?

Na dissertação, o autor adota como base teórica os estudos culturais. Tal perspectiva é assim delineada:

[...] são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas. Esses estudos questionam, em hipótese, a existência das relações de poder e dominação entre as diferentes culturas, por isso procuram estudar a cultura não como um espaço simbólico de dominação e reprodução das ideias dominantes, mas como um lugar de luta entre diversas culturas, vinculadas a determinados estratos da sociedade. As relações de poder enfocadas pelos Estudos Culturais estão entre nações, povos, culturas, raças, etnias, orientações sexuais e gêneros. Entendendo

que os surdos constituem uma identidade cultural, citando como justificativa o fato de terem uma língua própria, a LIBRAS, trouxe os Estudos Surdos para esse diálogo. Estes se colocam como um espaço de discussão dos Estudos Culturais, defendendo o lugar da cultura, do respeito às diferenças e das lutas por um espaço de poder/saber (CALDAS, 2009, p. 16).

A fundamentação teórica que adoto é a do materialismo histórico dialético, pois compreende o homem como um ser que é forjado na cultura e produz cultura; considera que as forças que se contrapõem umas às outras estão relacionadas a uma sociedade de classes, de um mundo ocidental enraizado nos princípios e contradições da sociedade capitalista, onde convivem os que detêm recursos oriundos da lógica do capital entranhada nas diversas instâncias da sociedade, sejam elas públicas ou privadas, e os usam em seu proveito, e aqueles que não detêm tais recursos, acirrando as desigualdades de todos os matizes, de forma a forjar uma grande massa de excluídos, que, antes de mais nada, necessitam ver-se no lugar que ocupam, construir no coletivo e no individual um olhar de criticidade que os apoie para viabilizar ações na direção da emancipação de si mesmos. Por isso abraço as perspectivas teóricas de Freire e Benjamin que dialogam entre si e se complementam, considerando o sujeito da cultura e o sujeito individual como partes de um único ser que se inventa e reinventa no coletivo, com vistas a concretizar uma vida mais plena e cidadã. O lugar das pessoas com deficiência foi construído historicamente dentro de uma lógica de menos-valia, negação, segregação e exclusão, já que nada é dado “naturalmente”, e sim construído historicamente.

Uma visão similar à que adoto neste projeto é defendida por Caldas, ainda que este esteja embasado nos estudos culturais. Sinalizo aqui alguns pontos de convergência:

A visão de que o surdo é uma pessoa ineficiente, defeituosa, ainda existe entre nós, e pode, em alguns casos, ser fruto do poder que as palavras exercem sobre as pessoas. Esses olhares são difíceis de serem quebrados e (res)significados. Dar “voz” ao surdo é uma questão de revisão paradigmática, de quebra de preconceitos, de desconstrução daquilo que aprendemos no decorrer de nossas vidas. Os estudos surdos vieram a me ajudar nesse caminho, que ainda muito me falta percorrer, porém sigo nele aliviado daquelas impressões que me acompanhavam no início de minha jornada como pessoa, aluno, técnico e professor (CALDAS, 2009, p. 21).

Por essa razão é que me propus utilizar a narrativa desses sujeitos, promovendo um momento de expressão de si mesmos, para além do que apenas as minhas observações poderiam captar, inspirada também na fenomenologia, que deseja captar o movimento enquanto ele se faz.

Os estudos a respeito de inclusão/exclusão no trabalho e na educação, tendo em vista as pessoas com deficiência, a trajetória historicamente construída por elas no contexto da sociedade capitalista, lançam luzes sobre a nossa própria representação acerca desses sujeitos, eivada dos pré/conceitos dessa mesma sociedade, simplesmente porque, como pesquisadores, não somos sujeitos que “pairam acima” da cultura na qual vivemos. Apenas temos a oportunidade de, pela pesquisa, analisar esse pertencimento, com a criticidade que o estudo requer. Penso que essa postura, se não transforma o pesquisador nesse sujeito da decantada “neutralidade científica”, o aproxima mais de uma visão realista do contexto.

A conclusão a que o autor chegou passa

[...] pelas contribuições que ações e práticas pedagógicas receberam. O grupo de formação professor e intérprete tornou-se uma referência interna da instituição para o planejamento das aulas. Ao tentar possibilitar a compreensão do aluno surdo, as práticas docentes foram moldadas, ajustadas e repensadas, num sentido de materializar as explicações através de metáforas visuais e recursos inventivos. Essas ações não só beneficiaram o aluno surdo como também facilitaram o processo de aprendizagem dos demais alunos da turma (CALDAS, 2009, p. 5).

Em pesquisas de natureza qualitativa que abordam o tema da inclusão, constitui-se um compromisso ético possibilitar a reflexão sobre a realidade pesquisada, seja pelos dados posteriormente socializados da pesquisa, seja pelo movimento que a própria interação pesquisador-participantes viabiliza durante o processo. Se consideramos relevante o processo de “fazer-se humano”, não podemos desconsiderar a qualidade da contribuição que uma pesquisa pode produzir, ainda que não aparente ter um alcance amplo em termos de quantidade de pessoas beneficiadas.

Trago para análise a dissertação de mestrado de Ana Paula Ribeiro Freitas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosangela Gavioli Prieto, da Universidade de São Paulo

(USP), defendida em 2010, cujo tema é *A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação*.

Ainda que o tema não trate diretamente da educação profissional, aborda o mesmo público-alvo que elegi para esta pesquisa – jovens e adultos com deficiência – evidenciando a análise do discurso da inclusão posta em documentos legais e o desvelar da prática efetiva dessa inclusão, numa cidade que representa a complexidade e a diversidade cultural do Brasil, a cidade de São Paulo. Considero ainda importante trazer essa dissertação pela relevância de abordar, ainda que sucintamente, a questão da educação de jovens e adultos.

A autora elegeu como objetivos de seu estudo

[...] resgatar, sistematizar e analisar a evolução do direito à educação de jovens e adultos com deficiência na legislação nacional, bem como conhecer os principais programas e projetos adotados no município de São Paulo para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência após a sua inclusão na Carta Magna de 1988 (FREITAS, 2010, p. 8).

Compreendemos que, nos processos de implantação de leis e direitos conquistados em todos os âmbitos da vida social, o fato da existência das leis se revela como mais um reconhecimento do direito social do que como garantia de sua plena efetivação. Desde a promulgação das leis à sua implantação efetiva em instâncias públicas e privadas, o que de fato se observa parece ser um campo de lutas contínuas até que o direito legalmente adquirido seja cumprido e internalizado pela sociedade como uma prática comum. Ainda que mediante a lei todos devam ser reconhecidos em sua cidadania como iguais, a história da concretização desse princípio, sobretudo dos jovens e adultos com deficiência, fala-nos de invisibilidade, negação e desrespeito. Considero relevantes os objetivos da pesquisa aqui explicitados também por propiciarem reflexões no que diz respeito à minha intenção de estudo.

A autora utilizou como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica, baseada nos principais textos legais publicados nacionalmente desde a Constituição Imperial de 1824, e, no âmbito municipal, a partir da Constituição de 1988, compreendendo a consulta a todas as constituições brasileiras e leis de diretrizes e bases da educação

nacional. Numa segunda etapa, consultou publicações ordinárias nacionais e municipais que contivessem referências e garantias às pessoas com deficiência, jovens e adultos. Essa sistematização e análise foram complementadas pela interpretação de teóricos da área que possibilitassem reconstruir a luta pela garantia dos direitos dos jovens e adultos no Brasil e no município de São Paulo. Considero interessante o fato de a autora também se utilizar de entrevistas a gestores para apreender-lhes a visão sobre a constituição do direito à educação de jovens e adultos do Município.

A visão do gestor mostra-se crucial no momento de viabilizar as garantias legais, que não se efetivam por si mesmas, mas pelos programas e instrumentos que são colocados a serviço de sua implantação. Corroboro essa ideia, ao inserir como participante neste projeto de pesquisa uma instância de gestão.

A pesquisa de Ana Paula Ribeiro Freitas apontou alguns resultados. Um dos pontos foi a identificação de que apenas na Constituição Federal de 1988 foi reconhecido o direito à educação escolar e ao atendimento especializado, indicando a invisibilidade desses jovens e adultos com deficiência no interior das políticas governamentais de nosso País. O primeiro documento promulgado, explicitando a garantia desse direito, foi publicado, em nível nacional, em 2001, e, no município de São Paulo, apenas em 2004. Esse fato revela, por si, como é recente a preocupação dos governos em relação a essa parcela de nossa população e a distância em que nos encontramos da sociedade igualitária inclusiva que almejamos.

As implicações desse estudo também são observadas no universo específico da pesquisa que idealizei realizar, pois incluí a análise de documentos institucionais emanados ou não de leis e programas federais no âmbito do Ifes.

Outro aspecto observado na pesquisa de Freitas foi a inexistência de articulação entre as políticas governamentais nas áreas de educação de jovens e adultos e de educação especial, o que demonstra a necessidade de caminhar e avançar na direção de garantir, efetivamente, aos jovens e adultos com necessidades especiais, o direito a uma educação de qualidade em consonância com a legislação brasileira, ela mesma considerada uma conquista recente, resultado de lutas empreendidas.

Incluí neste capítulo a análise da dissertação de Oki Sumiko Shimono, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, cujo título é *Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência*. Essa pesquisa foi realizada no ano de 2008, na Faculdade de Educação da USP. Considero importante trazer este estudo à baila, porque ele aborda a questão do trabalho, da educação e da inclusão das pessoas com deficiência, categorias que atravessam meu projeto de pesquisa.

A autora propõe

[...] um estudo sobre as histórias de vida de pessoas com deficiência incluídas no mercado formal de trabalho. Apresenta depoimentos de pessoas bem sucedidas no processo de inclusão e suas trajetórias entre a vida, a vida escolar e o trabalho (SHIMONO, 2008, p. 7).

As histórias de vida que apresenta trazem a questão do acesso à educação como basilar para a inclusão dessas pessoas, sobretudo a partir das políticas públicas empreendidas com o objetivo de garantir o direito à cidadania a esse grupo social, e o debate sobre a inclusão social para a pauta atual das instituições de ensino e da sociedade como um todo. Um dos pontos abordados na referida dissertação é a falta de qualificação profissional de pessoas com deficiência como um aspecto definidor do seu ingresso no mercado de trabalho. Esse fator ficou em evidência a partir da oferta de vagas para o trabalho nas empresas públicas e privadas, que teve como elemento propulsor a legislação promulgada, com o fim de abrir essas possibilidades de trabalho.

A metodologia utilizada foi a narrativa autobiográfica, por ser considerada adequada ao levantamento de informações acerca das experiências vividas pelos participantes – pessoas com deficiência física, auditiva, visual e intelectual –, sobretudo dos aspectos facilitadores e dificultadores na relação com o meio social. A história oral foi defendida como “[...] reveladora de elementos individuais e coletivos, entendendo o sujeito dentro de um contexto histórico e cultural” (SHIMONO, 2008, p. 7).

Os resultados obtidos com esse estudo atestam: o acesso à educação é garantia de inserção no mercado formal de trabalho; o papel desempenhado pela família no processo é relevante; o sucesso na trajetória de vida de pessoas com deficiência

não é fator que as liberte da discriminação nem na escola nem no trabalho; a autonomia contribui para a integração das pessoas com deficiência ao ambiente; a reação contra os estereótipos da deficiência e o respeito às diferenças são atitudes que favorecem a inclusão social.

O registro autobiográfico como método de pesquisa foi ressaltado pela autora como um vetor importante para trazer conteúdos valiosos à análise do processo de inclusão. Pelas histórias trazidas, foi possível revisitar o lugar da escola, o ambiente de trabalho e o meio social das pessoas com deficiência para analisar e reconstruir o caminho da inclusão, considerando as dimensões do direito à educação, do direito ao trabalho e do direito de ser diferente.

Esse movimento percorrido pela autora permitiu-me alicerçar ainda mais o propósito de, como pesquisadora em formação – mestranda em educação e servidora pública federal –, também levantar esse enredo, que fala a respeito de como a formação de pessoas com deficiência está acontecendo no Ifes, segundo a narrativa de seus protagonistas nas trilhas possíveis da inclusão.

Ainda que deseje, neste projeto, a reflexão e o desvelamento dos sujeitos por eles mesmos, considerando a intencionalidade dessa escuta, já que ela pode propiciar criticidade individual e coletiva e vislumbrar mudanças, não quero afirmar a posição de realce de nenhum dos sujeitos da pesquisa. O tom desta pauta – este projeto de pesquisa – é o de que, ao falarem de si mesmos, eles se escutem; ao se escutarem, reflitam; ao refletirem, abram perspectivas e horizontes, sabendo-se partes de um mesmo contexto e capazes de visualizar superações, reiterar ações, num movimento de autodescoberta da potência de seus próprios saberes, valores, capacidades e possibilidades. Acredito que nessa intencionalidade e sistematização das falas, dentro do contexto específico de uma escola de educação profissional, resida a contribuição que podemos dar para a compreensão de um processo que tem a intenção, em seu projeto, de ser uma escola inclusiva.

CAPÍTULO V

5 CAMINHOS A TRILHAR: A METODOLOGIA

Eram caminhos vários, mas nem todos podiam levar-me ao lugar almejado. Vi caminhos inventados por quem já havia há muito trilhado... Mas o caminho nunca é o mesmo porque é diverso o universo singular de quem o atravessa, é diverso o olhar, o passo. É certo que segui pegadas, quiçá tenha deixado as minhas...

Joselma de Vasconcelos Mendes)

Neste capítulo, descrevo o caminho que percorri na realização desta pesquisa, tendo como suporte teórico Freire e Benjamin e a contribuição de outros autores que me valeram nesse trabalho. Apresento as implicações de ser pesquisadora neste campo de investigação, que insere um tópico novo de estudos para mim, a Educação Especial, embora aconteça na instituição de educação profissional em que atuo, ainda que em outro ambiente organizacional, o Campus Vitória. Exponho a natureza dos estudos, para os quais elegi a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e o estudo de caso. Delineio os processos e instrumentos da pesquisa, como a entrevista semiestruturada, a análise de documentos, o diário de campo, destacando o papel da narrativa nesses procedimentos na perspectiva de Benjamin (1994), bem como a análise de conteúdo em Bardin (1977). Apresento o lócus de investigação, os sujeitos da pesquisa, a organização e análise de dados e o cronograma executado.

5.1 O PESQUISADOR E A SUA IMPLICAÇÃO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Empreendo este trabalho na perspectiva de que o pesquisador se encontra inserido no contexto da pesquisa e pode analisar melhor uma dada realidade com o

entendimento de que a neutralidade científica no exercício do trabalho educativo pode representar, no máximo, um ideal, já que constituímos a relação dialógica com o outro, inseridos num contexto histórico eivado de significados e sentidos, e somos constituídos nessa relação. O rigor científico, no entanto, é factível e embasado justamente na ciência de que somos seres históricos. Para isso o método, sustentado pela fundamentação teórica, auxilia-nos no exercício do estranhamento de nossa realidade de pertença. Assim, na pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, concordo com Moreira e Calefe (2008) quando afirmam que o propósito do pesquisador é descrever e interpretar a realidade estudada como alguém que é parte integrante do contexto e se dispõe a compartilhar os sentidos e significados de sua pesquisa com os outros.

O que desejo enfatizar é que, na pesquisa qualitativa, nos valem das contribuições metodológicas que venham auxiliar-nos a visualizar “o processo” como algo que se faz/sendo, sem erigir purismos que apenas reduzem as possibilidades de se entender o objeto de estudo. Trata-se, portanto, de considerar as contribuições metodológicas que ampliem o campo de visão do pesquisador.

Autores como Freire também nos auxiliam no aporte teórico-metodológico, quando defendem uma percepção de “não neutralidade” da educação. Assim, com a opção pela pesquisa de natureza qualitativa, consideramos desejável a postura científica de não neutralidade como uma condição para se chegar a “todo o rigor científico possível” quando o que se pretende é investigar questões vinculadas às práticas educativas na perspectiva de alguém também inserido no contexto. O entendimento de que o rigor científico não está condicionado à negação dessa pertença e de que, ao contrário, é o olhar-se em espelho que permite o exame criterioso da cena histórica da qual o pesquisador não pode evadir-se auxilia na qualidade dos dados a identificar e das análises a produzir.

É desse ângulo de observação do homem no mundo e com o mundo, fazendo-se e refazendo-se, que busco apropriar-me de aspectos do pensamento freiriano como uma lente capaz de enxergar o “inédito viável” como uma categoria que contém o sonho possível na utopia que virá (FREIRE, 1992), no ser e fazer pesquisa.

Tendo como perspectiva a abordagem qualitativa, explico o lugar do pesquisador perante o ambiente e os sujeitos da pesquisa. Assim, corroboro o pensamento de Velho: “[...] sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder pôr-se no lugar do outro” (VELHO, 2004, p. 127).

Enfatizando o olhar do pesquisador diante da realidade, considero relevante pontuar o viés interpretativo da pesquisa, valendo-me ainda uma vez de Velho:

A “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 2004, p. 129).

É por reconhecer a especificidade da realidade na qual estamos imersos e a natureza dos estudos que desejamos realizar, que podemos efetuar escolhas mais conscientes quanto à metodologia a ser empregada na pesquisa.

A atitude do pesquisador, ao utilizar a narrativa, requer sensibilidade e o reconhecimento do vínculo que estabelece com o sujeito que narra. O rigor científico parece centrar-se nesse distanciamento possível¹⁷ entre o investigador e sujeito da pesquisa. Constitui um desafio essa relação, na medida em que é preciso encontrar o tom certo para assegurar a espontaneidade de quem narra e, ao mesmo tempo, se saber imbricado no processo, entre outros fatores, pela própria presença.

Para levar a efeito este trabalho, elegi os pressupostos da pesquisa qualitativa, fundamentando-me no que afirma Michel (2009, p. 36-37): “A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo”. Essa relação citada pelo autor verifica-se nas condições sob as quais exercemos a atividade profissional como pedagoga do Ifes.

¹⁷ Falo de “distanciamento possível” levando em conta o que diz Velho (2004), ao defender que a realidade observada é sempre filtrada pelas lentes de quem observa, já que o pesquisador está inserido num contexto. A ciência de seu lugar nesse contexto permitirá um “estranhamento” da realidade, que, do contrário, estaria “embaçada” pela rotina, por hábitos e estereótipos. Essa perspectiva não representa a minimização do rigor científico, ao contrário, proclama a existência de uma objetividade relativa, já que assumi realizar uma pesquisa de cunho interpretativo. Moreira e Calefe (2008) sustentam ainda que o propósito da pesquisa qualitativa é descrever e interpretar o fenômeno de modo a poder compartilhar significados com os outros.

É a partir desse espaço de atuação que o estudo acontecerá, não se podendo separar pesquisador e pesquisados sem prejuízo da própria investigação, no que concerne à coleta e análise de dados, já que estes serão obtidos dentro do contexto dinâmico do vivido, segundo a ótica dos protagonistas da pesquisa.

Para desenvolver este trabalho, utilizei o paradigma interpretativo, concordando com o que dizem Moreira e Calefe:

Para os pesquisadores interpretativos, o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. [...] ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que poderá ser o resultado de acontecimentos futuros (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 61).

Dentro desse paradigma, a pesquisa qualitativa parece ser mais adequada aos propósitos de uma pesquisa educacional pela impossibilidade de utilizarmos pressupostos positivistas no estudo de natureza social, uma vez que o ser humano é inimitável e os fenômenos que produz são complexos, não podendo ser interpretados por intermédio de relações causais que permitam generalizações.

Para conhecer e compreender uma realidade aparentemente familiar, faz-se necessário um debruçar-se sobre o seu contexto e estranhá-la, aguçando metodológica e epistemologicamente o olhar para enxergar particularidades que possibilitem novas alternativas de saber-fazer-ser, produtos desse olhar de estranhamento e dessa ausculta qualificada.

Considero que o método de estudo de caso pode auxiliar-me nesse empreendimento, porque, segundo Michel, esse método

[...] consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito básico de entender fatos, fenômenos sociais. [...] caracteriza-se por ser um estudo de uma unidade, ou seja, de um grupo social, uma família, uma instituição, uma situação específica, uma empresa, um programa, um processo, uma situação de crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto (MICHEL, 2009, p. 53).

Dada a natureza da investigação que pretendo realizar, a metodologia de estudo de caso parece adequar-se aos objetivos aqui propostos, em consonância com a

especificidade desta pesquisa, por ser um universo bem delimitado e enfatizar o conhecimento do particular. Tal metodologia permitirá uma investigação mais aprofundada, com a utilização de alguns instrumentos de coleta de dados que estarão a serviço do objetivo do estudo em questão, qual seja: compreender como tem sido desenvolvida a inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Ifes Vitória, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo.

5.2 A NATUREZA DOS ESTUDOS

Nesta pesquisa, dada a sua natureza, na qual busco estudar o referido processo de inclusão, abordo esse sujeito em sua dimensão social, histórica e cultural. Nesse sentido, pareceu-me pertinente realizar um estudo qualitativo norteado pela perspectiva sócio-histórica, conforme proposto por Freitas (2002, p. 26):

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Essa abordagem permitir-me-á compreender o desenvolvimento da educação profissional do público-alvo da pesquisa, os protagonistas do processo de inclusão, em situações decorrentes do próprio processo, sem artificialismos.

Compreendo que o fato de ser profissional nessa instituição coloca-me um desafio ético, que consiste em contribuir com mais propriedade para a transformação do *status quo*, tendo em vista o que diz Velho (2004, p. 126):

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Ainda sobre a natureza desta pesquisa, apoio-me no que diz Velho:

O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico (VELHO, 2004, p. 128).

5.3 PROCESSOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Dentre os processos e instrumentos geralmente utilizados num trabalho de pesquisa, escolhi a entrevista semiestruturada, a narrativa, a análise de documentos e o diário de campo.

As entrevistas informais, semiestruturadas e recorrentes possibilitam maior liberdade aos sujeitos do processo, adequando-se à escuta de sentimentos, às ideias dos sujeitos envolvidos, sobre o que emergir na experiência surgida no cotidiano. Nesse sentido concordo com Freitas (2002, p. 29), quando se refere à entrevista: “[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica”.

Utilizo as narrativas como parte integrante da metodologia da pesquisa, pois considero que uma escuta sensível dos sujeitos do processo exige um nível de confiança, espontaneidade e fluidez que esse tipo de procedimento favorece. Trata-se de contar o vivido, de compartilhar a “[...] vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN, apud JESUS et al., 2009, p. 22).

Interessa-me que os sujeitos da pesquisa – pessoas com deficiência, alunos do Ifes, seus professores e um gestor – relatem suas experiências. Ao narrar, o próprio

sujeito se escuta, sistematiza ideias, reinterpreta significados e tem a possibilidade de reinventar-se.

Aqui realço o papel da narrativa em relação aos professores (NÓVOA, 1995), pois se trata da narrativa de profissionais que, no contato com alunos com deficiência e no exercício de sua profissão, ao dizer de si mesmos, desvelam-se, compreendendo melhor a complexidade humana e científica. Ao desvelar a si mesmo, o seu sentir, o seu saber, o seu fazer, o professor se situa no contexto de sua profissão. Entretanto, a investigação que usa a narrativa como instrumento de pesquisa possibilita um processo de reinterpretação de significados não apenas para o professor, mas também para os seres que se narram.

No contexto desta investigação estão incluídas as pessoas com deficiência e a figura do gestor. Acredito que a narrativa propicia uma relação de explicitação coletiva e dialética entre teoria e prática, já que, no vivido, mediante as opções constantes que as pessoas precisam fazer ao narrar, verificam a sua maneira de ser e a maneira de ensinar, possibilitando o desvelamento dessa práxis, suas contradições e congruências. Nessa relação, conforme expus anteriormente, o pesquisador coloca-se como parte integrante do processo, porquanto a sua presença em si significa algo. Nesse sentido, considero que as narrativas também podem significar uma possibilidade de emancipação dos sujeitos em sua dimensão pessoal e profissional, já que, apesar de exercerem diversas funções e papéis, na práxis da vida constituem um todo indissociável.

As entrevistas-narrativas foram audiogravadas em parte e transcritas posteriormente. Outras vezes, registrei os relatos com escrita simplificada, utilizando abreviações. Nesses casos complementei imediatamente os registros escritos após ouvi-los.

A análise de documentos é um tipo de observação indireta e foi empregada por permitir ampliar as informações sobre o objeto de interesse (MICHEL, 2009). Nesta pesquisa, utilizei documentos referentes à legislação sobre a Educação Especial nos âmbitos federal e institucional (PDI, planos de ensino e outros). Essa análise pode auxiliar-me na explicitação do contexto nacional bem como do contexto particular da Instituição.

O diário de campo auxiliou-me no registro de situações, singularidades, percepções, para posterior análise que me permitiram entender minúcias que se configuraram relevantes para a reflexão, o estabelecimento de relações, *a posteriori*, e a análise dos dados, produzindo sentidos e significados a situações tecidas no viver a escola.

5.4 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

Desde o seu surgimento, o Ifes tem demarcada a sua trajetória por atos governamentais, cuja síntese reproduzi no capítulo que trata especificamente da Instituição e, particularmente, do Campus Vitória, lócus desta pesquisa. O Campus Vitória é, portanto, uma instituição centenária, a primeira a ser criada no Estado, e encontra-se, como as demais, inserida no macrocontexto da sociedade do capital que aqui busco contextualizar, apresentando suas características e idiossincrasias. Essa trajetória traduz, minimamente, a natureza de sua criação e as demandas socioeconômicas a que a Instituição pretendeu responder, mediante o ideário do capitalismo vigente, reformulando perspectivas em consonância com as transformações e a crise advindas do modo de produção capitalista.

Essas transformações vieram acompanhadas de ações legais, instituídas por meio de legislações diversas (já citadas ao longo deste texto) que, por sua vez, foram traduzidas em documentos institucionais, como o já citado PDI, estatutos, programas e planos de curso, também em relação ao Curso Técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Proeja, em cuja turma do turno vespertino se encontram os alunos com deficiência, participantes desta pesquisa, que ingressaram na Instituição pelo Proeja. Portanto, no que diz respeito ao âmbito legal/institucional, assinalo o que diz o PDI:

A inclusão escolar implica a inserção de todos, sem distinção. A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, pois prevê que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou etnia, por suas condições emocionais, socioeconômicas, éticas, físicas, linguísticas e sensoriais. As condições necessárias para o acesso, permanência e

sucesso desses discentes nos cursos do Ifes é compromisso da Instituição como garantia de educação de qualidade e cidadania para todos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 132).

A intenção de incluir pessoas com deficiência e necessidades especiais nos cursos do Ifes, como vimos, consta desse documento, que estabelece as diretrizes institucionais, ainda que essas pessoas necessitem passar por um processo de seleção, justificado pela impossibilidade de oferta de vagas para todos.

O atendimento às demandas das pessoas com deficiência nas instituições federais encontra-se na pauta de Programas de Governo, segundo relata a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) no Boletim n.º 1.470, de 14 de fevereiro de 2012:

Em 2011, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica registraram um total de 3,5 mil matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência em cursos técnicos, de formação inicial e continuada e superiores. Além disso, 183 unidades da rede já possuem núcleos de atendimento a pessoas com necessidades específicas (Napnes), criados em 2008.

Uma das metas da diretoria de políticas da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação é estender os Napnes a todas as unidades de institutos federais. Atualmente, há mais de 400 em funcionamento. Cada núcleo de atendimento consiste em um espaço onde o estudante com deficiência recebe atendimento especializado e tem acesso a material didático e tecnologias assistivas adaptadas a suas necessidades.

Para atender à nova demanda, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) está em processo de atualização, para que informações, como tipo de deficiência do estudante, necessidade de equipamentos e recursos para atendimento sejam identificados. As informações ajudarão a proporcionar melhor qualidade para atender este público nas instituições.

Ações assistivas – Desde 2008, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia promovem ações assistivas ao público com deficiência. É o caso do Instituto Federal da Paraíba, que, no mesmo ano, iniciou a política de cotas para pessoas com deficiência nos processos seletivos (BRASIL, 2012).

Pelo exposto, observa-se que a Rede Federal de Ensino e o Campus Vitória, em particular, contam com diretrizes e Programas de Governo pensados para atender as demandas de pessoas com deficiência, respondendo a imperativos e tensões sociais, buscando assim evidenciar a função social que lhes cabe cumprir nesse centenário de existência. Ainda que a intenção de atender a essas demandas esteja presente nos documentos institucionais, parece evidente ser o cotidiano o lugar

privilegiado para identificar como essa inclusão do aluno com deficiência acontece, como o professor, o gestor, ou seja, os sujeitos históricos vivem esse processo. É pela ótica dos protagonistas do processo que me disponho a entender como essa inclusão se concretiza. A escuta dos protagonistas tem como perspectiva trazer à luz questões que se encontram no cerne de uma instituição de ensino, cuja proposta de atuação é a formação de pessoas com foco na educação profissional.

No intento de adentrar o contexto da Rede Ifes, à qual pertence o Campus Vitória, levantamos dados oriundos do Relatório Institucional fornecido pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, que apresenta a seguinte informação: de 2006 a 2011, entraram no Ifes 62 pessoas com deficiência (Quadro 3) para realizar cursos de nível técnico e superior. Esse universo demonstra uma demanda significativa, sobre a qual realizamos esta pesquisa no ano 2012.

Ano	N.º de Alunos com Deficiência Matriculados
2006	4
2007 a 2010	44
2011/2012	14
Total	62

Quadro 3: Número de alunos com deficiência matriculados no Ifes no período de 2006 a 2011.
Fonte: Relatório Institucional.

Os dados contidos no quadro acima indicam que a demanda de pessoas com deficiência que buscam formação profissional no Ifes cresceu comparativamente 250% no período de 2006 a 2011/2012. Esse quadro instiga-me ainda mais a conhecer o processo de inclusão que se dá no Ifes.

O Ifes Vitória, portanto, pertence à Rede Federal de Ensino dedicada à educação profissional. No Espírito Santo, essa Rede é composta por dezoito campi: Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha, Vitória e Centro de Educação a Distância. O Quadro 4 abaixo permite visualizar melhor a distribuição dos cursos na Rede Ifes.

Observa-se que a Rede oferece 105 cursos, com vinte deles (21%) funcionando no Ifes Vitória. Do total de cursos oferecidos, apenas nove (8,5%) se destinam ao Proeja (a jovens e adultos maiores de 18 anos), com três deles funcionando no Ifes Vitória representando 27% dos cursos Proeja ofertados em toda a Rede. Trabalho nesta pesquisa com um dos três cursos Proeja: o Curso Técnico em Segurança do Trabalho.

NÍVEL / NATUREZA DO CURSO	TOTAL DE CURSOS NO IFES VITÓRIA	TOTAL GERAL DE CURSOS NA REDE
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	4	32
Cursos Técnicos Integrados ao Proeja	3	9
Cursos Técnicos Concomitantes e/ou Subsequentes ao Ensino Médio	7	38
Cursos Superiores	6	25
Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>		1
Total	20	105

Quadro 4: Cursos ofertados no Ifes Vitória e em toda a Rede.

Fonte: Relatório Institucional.

O Curso Técnico em Segurança do Trabalho em questão funciona no turno vespertino, com uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em oito módulos, e duração de quatro anos. Para melhor compreender a natureza do curso, considero pertinente trazer aqui o perfil profissional dos seus egressos (extraído da ementa que consta no Plano de Curso), que, como se pode observar, é bastante abrangente:

O profissional formado no Curso Técnico em Segurança do Trabalho tem competência para criar e desenvolver ações preventivas para sanar as deficiências das condições do ambiente de trabalho, cuidar da seleção e cadastramento de empresas fornecedoras de materiais de segurança e promover treinamento aos empregados para prevenção de acidentes e incêndios e aplicação de primeiros socorros. Também pode promover campanhas educativas com o objetivo de difundir as práticas de segurança, meio ambiente e medicina do trabalho e delimitar ou eliminar as áreas que originam doenças perigosas à saúde, de acordo com a legislação vigente. O profissional pode atuar em fábricas e representações de equipamentos de segurança, na elaboração de laudos de perícia, em consultorias de

segurança do trabalho e em empresas ligadas a atividades econômicas diversas que necessitem de profissionais da área.

O curso funciona com a utilização de laboratórios para experimentos práticos. É bastante procurado, especialmente por alunos que ingressam na Escola via Proeja, e oferece 36 vagas para preenchimento por candidatos aprovados em processo seletivo.

5.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, contei com a participação de dois alunos portadores de deficiência física (cadeirantes) do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Ifes Vitória – Gabriel e Miguel¹⁸; de dois professores desses alunos que desejaram participar da pesquisa – João e Felipe; de quatro gestores em funções diferentes de gestão: a pedagoga do Curso – Rute –, a coordenadora e pedagoga do Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP) e do NAPNEE – Isabel –, a coordenadora do Proeja na instituição – Maria – e o diretor de ensino da Instituição – Cezar –, todos inseridos no contexto da educação desses sujeitos.

Para preservação da identidade dos participantes, os nomes referenciados são fictícios. Escolhi nomes bíblicos em homenagem à maioria dos participantes, que professam a fé cristã.

O Quadro 5 abaixo resume essa distribuição.

¹⁸ No texto da dissertação utilizo nomes fictícios para identificar os sujeitos da pesquisa por razões éticas.

PARTICIPANTE DA PESQUISA / IDADE	FUNÇÃO	TEMPO COMO ALUNO DO PROEJA NO IFES	TEMPO TOTAL COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA
Gabriel – 35 anos	Educando	4 anos	Há 17 anos
Miguel – 37 anos	Educando	2 anos	Há 15 anos
PARTICIPANTE DA PESQUISA / IDADE	FUNÇÃO	TEMPO COMO PROFISSIONAL DO PROEJA IFES	TEMPO TOTAL COMO PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO / NA EDUCAÇÃO NO GERAL
João – 42 anos	Professor	8 anos	16 anos / 26 anos
Felipe – 63 anos	Professor	6 anos	19 anos / 0 anos
Rute – 36 anos	Pedagoga do Curso	5 anos	7 anos / 16anos
Isabel	Coordenadora e pedagoga do NGP e do NAPNEE	5 anos	5 anos / 16 anos
Maria – 53 anos	Coordenadora do Proeja	12 anos (início com o EMJAT)	18 anos / 35 anos
Cezar – 51 anos	Diretor de ensino	22 meses	25 anos / 0 anos

Quadro 5: Participantes da pesquisa – Curso em Segurança do Trabalho Proeja - Ifes Vitória.

A turma de jovens e adultos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, da qual fazem parte os sujeitos desta pesquisa, funciona no turno vespertino e iniciou com 36 alunos. Atualmente, estão no oitavo e último período do curso 37 alunos, matriculados no primeiro semestre de 2013. A formação que hoje se apresenta é composta por alunos de vagas remanescentes. Da turma original, que entrou junto com o educando Gabriel, restaram apenas quatro.

Na intenção de entender a gama de pessoas identificadas na categoria deficiência, embora sem pretender adotar rigidez alguma nas possíveis definições, recorri ao documento PNEE, anteriormente citado, que traz:

[...] são considerados alunos com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, são aqueles alunos que apresentam deficiência auditiva, visual, física, mental e múltipla, cada qual com suas necessidades específicas em consonância com o tipo e o grau de deficiência.

Nesta pesquisa, investigo a inclusão de dois alunos com deficiência física, Gabriel e Miguel. Gabriel apresenta paraplegia¹⁹, que se caracteriza como uma deficiência motora ou sensorial das extremidades inferiores, ocorrida em consequência de lesão da medula espinhal ou de uma condição congênita, como a espinha bífida, que afeta os elementos neurais do canal espinhal. A área do canal espinhal afetada na paraplegia pode ser a da região torácica, lombar ou sacra. Segundo o nível e local da lesão, ocorre impedimento no movimento de andar, exigindo o uso de cadeiras de rodas, ou, concomitante a isso, impedimento ou dificuldade no controle dos esfíncteres. Miguel apresenta hemiplegia e paraplegia. A hemiplegia caracteriza-se pelo comprometimento de um hemicorpo (direito ou esquerdo). No caso de Miguel, esse comprometimento ocorre no lado esquerdo do corpo e também no membro inferior direito (TUDELLA, 2002).

Além da questão de não se poder definir uma identidade deficiente, estou tratando, neste projeto, de um grupo que está inserido em outro, pois falo de jovens e adultos com deficiência dentro do contexto específico da educação profissional. Miranda (2010) faz alusão à existência de juventudes, no plural, porque se constituem em identidades diversas. Não parece ser a mesma a vivência da juventude para jovens pobres, ricos, com deficiência visível ou sem ela. Esse sujeito do processo é, portanto, singular.

Ainda reitero que, na pesquisa com o outro, é importante adotar o mesmo pensamento de Benjamin, assim ratificado por Nunes: “Abrir mão da própria

¹⁹ Os conceitos de paraplegia e hemiplegia acima referenciados são extraídos do livro *Escola inclusiva*, organizado por Marina Silveira Palhares e Simone Cristina Fanhani Marins, no qual Eloísa Tudella apresenta um capítulo sobre deficiência física.

singularidade e poder parece ser condição para, de um modo íntegro, propor aos demais serem eles próprios, construindo territórios experimentais, chances de recriação de si mesmos e do mundo” (NUNES, 2008, p. 98).

Assim, para essa ausculta do outro nos moldes a que se referiu Benjamin, abordo inicialmente a pedagoga e coordenadora do NGP, Isabel, que trabalha com pessoas portadoras de deficiência, para, a partir daí, selecionar os demais participantes da pesquisa (educandos e professores) dentre os que atuam nos cursos técnicos existentes no Ifes do Campus Vitória.

Buscando melhor situar os “sujeitos” do estudo, entre eles o professor, evidencio um aspecto que durante a realização da pesquisa permeou a minha atuação como pesquisadora, assim exposto por Victor:

As múltiplas situações problemáticas vivenciadas pelos professores, nos diferentes contextos educativos, geram uma forma de reflexão que, associada aos valores globais, dá origem a outras formas de agir nesses contextos, para além dos problemas instrumentais, porque são situações únicas, complexas e variadas e, portanto, requerem um conjunto de teorias que poderão elucidá-las e não apenas uma única abordagem teórica (VICTOR, 2007, p. 296).

Ao trabalhar com esses sujeitos, tive em mente essa escuta qualificada, sustentada pelo aporte teórico que elegi, sem desconsiderar nem minimizar a complexidade de suas vivências no contexto escolar, tendo em vista a teoria eleita, pois penso ser de extrema importância a escuta sensível, que transita entre as nuances dos indivíduos em seus contextos e as compreende.

Foi para falar sobre quem são eles, ou, pelo menos, sobre quem é aquele sujeito assim identificado, que faz parte do contexto da “escola de educação profissional” – alunos com deficiência, seus professores e gestores – que esses participantes se narraram, de modo a desenhar com suas narrativas o “retrato temporal” de um contexto real e vivido. É com esse recorte explicitado da realidade vivida que conto poder contribuir para o estudo do tema.

5.5.1 Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa

5.5.1.1 Os Educandos Gabriel e Miguel

Gabriel, 35 anos, solteiro, reside em bairro da periferia de Vitória com a família (pai, duas irmãs e dois primos). Tinha uma relação muito próxima com a mãe, que faleceu há quase dois anos. É uma pessoa comunicativa e bem humorada. Há 17 anos, em consequência de um furúnculo no cotovelo, foi infectado por uma bactéria que se alojou na coluna cervical. A essa época, gostava de jogar futebol e chorou muito por não mais poder fazê-lo e por se achar dependente para realizar as suas atividades essenciais, pois perdeu todos os movimentos da cintura para baixo. Parou de estudar durante doze anos, em processo depressivo.

Foi por meio da *internet* que encontrou o hospital Sarah Kubitschek, de Belo Horizonte, com o qual entrou em contato enviando muitos *e-mails* e cartas, em que contava a sua situação e solicitava ajuda dos profissionais. Devido à sua insistência, foi selecionado. Há seis anos morou durante três meses em Belo Horizonte, para submeter-se a tratamento especializado no Hospital. Depois disso conseguiu reabilitar o movimento dos braços, o que lhe permitiu locomover-se com independência em cadeira de rodas. Foi o primeiro cadeirante a ingressar no Ifes. Tem um bom relacionamento com a turma e com os profissionais da Escola.

Miguel, 37 anos, solteiro, reside em bairro da periferia de Vitória com a família (pai, mãe, cinco irmãs e cinco irmãos – um dos irmãos faleceu em consequência de um atropelamento). Foi vítima de bala disparada por engano, enquanto transitava pelo bairro (o alvo seria um indivíduo parecido com ele), que o fez perder os movimentos do lado esquerdo do corpo e da cintura para baixo. Na ocasião do acidente, ficou um mês internado, fez fisioterapia, mas os médicos afirmaram que não mais andaria. A bala encontra-se alojada na cabeça. Com os tratamentos até agora conseguidos, locomove-se apenas com o apoio de uma pessoa para empurrar a cadeira de rodas.

Apresenta também uma dificuldade de prolação (articula com mais dificuldade e lentidão as palavras).

Depois que saiu do hospital, um deputado federal conseguiu uma vaga para que ele fizesse reabilitação no hospital Sarah Kubitschek, de Belo Horizonte. Devido a uma informação equivocada, no entanto, perdeu essa oportunidade (fora informado, equivocadamente, de que deveria arcar com as despesas do acompanhante no Hospital e, por não poder fazê-lo, não se submeteu ao tratamento). Esse fato o deixou transtornado emocionalmente durante muito tempo. Depois de concluir o antigo 2.º grau, começou a procurar outros cursos. Conheceu Miquéias, que lhe sugeriu tentar o processo de seleção do Ifes, por intermédio do Proeja.

Os dois educandos não apresentam sequela intelectual. Recebem uma colaboração especial de um de seus colegas de sala, o Derick. Há uma amizade importante entre eles, pois Derick é reconhecido pelos amigos por ser muito presente e solidário na vida de Gabriel e Miguel.

5.5.1.2 Os Professores João e Felipe

João, professor do Curso Técnico em Segurança do Trabalho e de outros cursos integrados ao ensino médio, 42 anos, casado, com dois filhos, reside em Vitória. Foi o primeiro professor de Filosofia do Ifes. Iniciou sua atuação na Escola em 1997 como professor substituto, retornando em 2005 como efetivo. Começou a dar aulas de Filosofia e Teologia na Rede de Ensino Estadual para jovens e adultos no turno noturno, ao sair do Seminário Vocacional Católico. Fez Mestrado em Educação e atualmente é Doutorando nessa mesma área. Tem posicionamentos claros de ativa militância. Faz críticas ao modo de produção mercadológica que identifica na Escola assim como defende a causa da inclusão no Ifes. Teve um papel decisivo ao trazer à turma dos educandos Gabriel e Miguel a discussão do Projeto Integrador, disciplina com que trabalha além de Filosofia, cujo tema foi a inclusão de pessoas com deficiência na Escola. Esse Seminário, organizado pelos próprios alunos sob a

coordenação do professor João, foi um marco no que diz respeito à discussão do tema na Escola e atraiu participantes de várias instituições e outros estados da Federação.

Felipe, 63 anos, casado, com um filho, reside em Vila Velha. É professor da área técnica do Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Ministra as disciplinas de Fundamentos de Eletrotécnica e Prevenção e Controle de Sinistro. É graduado em Engenharia Elétrica com pós-graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho. Tem ampla experiência em grandes empresas públicas e privadas de Vitória e é perito da Justiça do Trabalho em insalubridade / periculosidade e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Iniciou no Ifes em 1994, como professor do Curso de Eletrotécnica, e desde 2005 trabalha com as turmas de jovens e adultos. Antes de ingressar no Ifes não tinha experiência com esse público. Demonstra uma preocupação com a formação técnica dos educandos quanto a prepará-los para serem bons profissionais, de modo que tenham a base necessária para que a Escola consiga cumprir o papel de realizar a inclusão dos jovens e adultos e com deficiência. Isso porque eles não vêm com conhecimentos suficientes para concluir a formação técnica no período regulamentar da escola. Pela análise de sua experiência, expressa temor com relação ao aumento do número de alunos evadidos, pois, com isso, a Escola não conseguirá, em alguns anos, formar o profissional técnico em segurança do trabalho. Vê-se em conflito ante a demanda de jovens e adultos que ingressam no Ifes e as condições de que dispõe para suprir as lacunas de sua formação anterior. Critica incisivamente o modo de condução das discussões sobre o tema, o que chama de “assembleielismo”.

5.5.1.3 Os gestores Rute, Isabel, Maria e Cezar

Rute, pedagoga dos Cursos Técnico em Segurança do Trabalho e Engenharia Elétrica, 35 anos, casada, com uma filha de cinco anos, reside em Vitória. Ingressou no Ifes como pedagoga em 2006 e atua nessa função no Curso Técnico em Segurança do Trabalho desde 2008. Concluiu o Curso Técnico na área de Música

na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), formando-se em flauta, piano e teoria musical. Começou a dar aulas desses instrumentos para outras crianças aos doze anos como forma de ajudar a mãe na renda familiar. Sempre deu aulas de música, mesmo antes e depois de cursar Pedagogia na Ufes. Dessa forma a educação, a pedagogia e a sala de aula sempre estiveram presentes em sua vida. Em 1996, quando ingressou na faculdade, o currículo de Curso de Pedagogia formava professores para as séries iniciais, e não mais especialistas em educação (orientador, supervisor, entre outros). Trabalhou durante dois anos com Educação Infantil, área que abandonou por questões financeiras. Por ser formada em Pedagogia, teve a oportunidade de atuar por cinco anos em empresa de treinamento empresarial, na área de gestão de pessoas. Enquanto trabalhava nessa empresa fez um Curso de Especialização em Gestão de Pessoas e, depois, em Musicoterapia (esta foi uma escolha que veio atender a uma realização pessoal). Ingressar no Ifes significou uma grande vitória para ela e, ao mesmo tempo, o enfrentamento de grandes desafios porque, para alguns, “não tinha perfil profissional” justamente porque havia trabalhado em empresa e com a Educação Infantil. Fez Mestrado em Educação depois que ingressou no Ifes. Trabalha no NGP juntamente com Isabel e em contato próximo com Maria (coordenadora do Proeja). É clara e espontânea em suas opiniões e bastante comprometida com o trabalho.

Isabel, 35 anos, solteira, é coordenadora e pedagoga do NGP e do NAPNEE e reside em Vitória. Cursou Habilitação para o Magistério e Processamento de Dados, ambos em nível técnico. Ingressou no Curso de Graduação em Pedagogia aos 19 anos e também na Aracruz Celulose, no setor de Recursos Humanos, voltado para treinamento de profissionais. Ao terminar a graduação, ingressou no Mestrado em Educação de Cuba. Nesse período, viu-se em dúvida a respeito de qual carreira seguir, pois, se não fosse na área de educação, estaria abdicando da maior parte de sua formação. Assim, optou por permanecer nessa área. Atuou, desde a Educação Infantil até o ensino superior, em várias faculdades na docência e também em gestão pedagógica. Esteve à frente da Secretaria de Educação de uma cidade do interior do Espírito Santo por oito meses. Em 2008 ingressou como pedagoga no Ifes para trabalhar com o Proeja. Já no Ifes, fez Mestrado em Educação na Ufes. O início do trabalho com o Proeja foi muito desafiante, pois precisou lidar com o preconceito

em relação ao público que esse Programa atende. A busca de conhecimentos para entender melhor as questões envolvidas no trabalho com o Proeja foi a tônica de sua atuação. Abraçou a causa da inclusão juntamente com a equipe e trabalha em estreita convivência com seus pares. Instituiu um vínculo de proximidade interessante com os educandos, sendo bastante solicitada por eles. Foi por intermédio de Isabel que conheci os participantes da pesquisa. Seu envolvimento com a educação especial advém das demandas, as quais foi chamada a atender com o ingresso desse público no Ifes. Parece bastante motivada e disposta a enfrentar, com um traço especial de dedicação, os desafios que a tarefa apresenta.

Maria, 53 anos, casada e com dois filhos, é coordenadora do Proeja na Instituição e reside em Vitória. Fez Habilitação para o Magistério (nível técnico), Graduação em Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação, com foco na discussão de gênero. Antes de ser admitida no Ifes, no qual ingressou em 1995, foi servidora pública em outro estado da Federação, na Região Norte, atuando como professora de educação infantil e também em outro estado da Região Nordeste. Juntamente com um grupo de professores, assumiu em 2001 o desafio de receber jovens e adultos, em grande parte de camadas populares, que estavam fora do Ifes e também fora da faixa etária estabelecida para ingresso no ensino médio. Com uma equipe de professores, organizou um curso para atender a esse público dentro de um projeto de iniciativa inovadora na Escola, o EMJAT, quando o Proeja ainda não havia sido instituído legalmente. Como coordenadora do Proeja assume um posicionamento firme em defesa de uma escola inclusiva, aludindo à superação da condição do Ifes de ser uma escola elitista, apesar de sua função inicial ter sido a de atender “aos desvalidos da sorte”. Atua à frente de vários projetos de inclusão que, segundo ela, exigem tomada de decisões imediatas, o que aumenta o peso dessa responsabilidade. Demonstra um compromisso político com esse público, motivador de suas escolhas, que parece retroalimentar as suas energias, fazendo-a sentir-se pessoalmente gratificada na realização de suas atividades.

Cezar, 51 anos, casado, com dois filhos, é diretor de ensino e reside em Vitória. Ex-aluno do Ifes, fez Engenharia Elétrica na Ufes. Foi admitido na Instituição em 1988, portanto, há 25 anos. Atuou como professor de várias disciplinas do Curso Técnico em Eletrotécnica e, em 2000, após a saída do então coordenador desse curso,

assumi a coordenação. Há 22 meses responde pela direção de ensino, a convite do atual diretor-geral do Campus Vitória. Chamou-me a atenção a solicitude com que me recebeu, em um período bastante complexo – pós-greve do Ifes e retorno do semestre, momento de fechamento de dados dos resultados finais – devido a todas as demandas de reelaboração do calendário escolar. Foi marcante também observar o reconhecimento do trabalho realizado pela equipe de profissionais do Proeja e do NAPNEE. Foi pródigo em elogios a esse trabalho e à participação dos educandos Gabriel e Miguel, ao auxiliarem a Escola a se preparar para atendê-los e aos que virão. Demonstrou preocupação com a continuidade do trabalho por ser difícil encontrar profissionais com o perfil que esse público demanda. Demonstrou convicção de estar fazendo o melhor possível, pois segundo ele, “[...] *quando identificado o problema, há sensibilidade para tratar do assunto*”. Também disse estar ciente de que, até a chegada dos educandos jovens e adultos e portadores de deficiência, a estrutura da Escola parecia ser suficiente para atender a todos, mas acredita que os próximos gestores poderão avançar mais nesse processo.

Considero importante reiterar que todos os participantes desta pesquisa me receberam para as entrevistas / narrativas²⁰ com amabilidade e distinção, mesmo entre as tribulações do cotidiano escolar.

5.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No final de 2011 e início do ano letivo de 2012, entrei em contato com a Reitoria do Ifes, com a Direção e com outros gestores envolvidos, com vistas a ser autorizada a realizar a pesquisa. Após receber essa autorização, mantive contato telefônico e por *e-mail* com Isabel, que assumira a gestão do NGP da Escola, solicitando sua colaboração na identificação dos prováveis participantes da pesquisa, tendo em vista os objetivos traçados para o estudo.

²⁰ Explicaremos essa denominação no próximo capítulo.

5.6 1 Contatos Iniciais e Entrevistas

Cheguei à Instituição no dia 27 de junho de 2012 para a primeira conversa com a pedagoga Isabel, com quem já havia entrado em contato. Retomei os esclarecimentos a respeito dos objetivos da pesquisa e reafirmei o pedido de colaboração para a seleção dos participantes – educandos, professores e gestores – , estabelecendo como critério de escolha a probabilidade maior de participação espontânea. Já sabia da existência de educandos com deficiência física, seus nomes, a turma e o turno em que estudavam. Faltava ainda selecionar dois professores desses alunos, de preferência um que lecionasse disciplinas da área técnica e outro da área de formação geral, bem como os gestores a eles ligados dentro da estrutura organizacional da Escola.

Isabel apresentou-me aos educandos nesse mesmo dia, ocasião em que tive um contato leve e informal com eles, já que pretendia apenas uma aproximação. Na ocasião, a Escola iria realizar uma assembleia geral para tratar da greve dos servidores e todos estavam envolvidos nesse movimento.

A partir desse dia, cumprindo os processos legais para a realização da pesquisa, iniciei as entrevistas semiestruturadas e as narrativas livres, primeiramente com os dois educandos. Esclarecendo ainda mais a respeito dos objetivos da pesquisa, incentivei-os a falar sobre si mesmos, sua história, sobre como era ser estudante do Ifes, sobre fatos e sentimentos que marcaram os seus percursos e sobre suas percepções, dificuldades, desafios, superações e conquistas. Nesses momentos, agendei um local mais reservado de modo a preservar-lhes a comunicação, buscando ouvi-los sem interrupções, para que suas falas fluíssem em seus ritmos próprios. Fiz gravações e registros escritos das narrativas. Consegui imprimir um ambiente de acolhida respeitosa, onde expressaram suas ideias e sentimentos com naturalidade. Pelas pistas que os próprios educandos me deram, consegui selecionar os professores para a pesquisa. Ainda que em meio a greve, reinício de semestre e fechamento de pauta, realizei os encontros com os professores que

havia identificado, adotando o mesmo procedimento com os gestores, facilitado pelos cargos e funções ligados ao campo de investigação deste estudo.

Além de clarificar os objetivos, propus na temática que falassem de como se sentiam e de como percebiam a inclusão na Escola, desde o seu início e durante o andamento do processo; das tensões e desafios vividos; das prováveis conquistas; dos desejos e sugestões; dos fatos marcantes que observaram e de qualquer outro sentimento que considerassem relevante.

Realizei treze encontros com os participantes agendados, atendendo a disponibilidade de cada um, em local reservado, como já descrito, levando em conta a sugestão deles, para que se sentissem o mais livres possível de interrupções externas, num ambiente de amabilidade, respeito e segurança.

A receptividade e adesão dos participantes à proposta da pesquisa foi altamente positiva. Conseguimos uma interação de qualidade, em que o respeito e a empatia se estabeleceram. As entrevistas duraram, em média, de uma hora a duas horas, sempre definidas segundo a disponibilidade dos participantes. Todos os dados solicitados à direção de ensino e a outros profissionais da Escola foram disponibilizados, mesmo em períodos de muita demanda, em parte afetados pelo período de greve em que se iniciou a pesquisa.

Nesse período, por exemplo, consegui realizar todos os encontros com os educandos Gabriel e Miguel, já que eles precisavam vir à Escola, pois parte dos professores estava em greve e parte não aderiu ao movimento. Exercitei o meu olhar sensível para propor os momentos dos encontros e fazer reorganizações no cronograma, tendo em vista as dificuldades vividas naquele momento pela Escola.

Após a realização dos encontros, busquei, o quanto antes, transcrever as narrativas. Em seguida, retomei contato com alguns participantes para que esclarecessem pontos ou outras questões consideradas relevantes para a pesquisa.

5.6.2 Organização e Análise dos Dados

No processo de tratamento dos dados, recorri à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), sem a pretensão de purismos, mas com a intenção de melhor investigar o universo dos ditos e não ditos da pesquisa. Na referida autora, encontrei esse suporte e a indicação pretendida, uma vez que a análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real, aplicando-se à interpretação de relatos em entrevistas, depoimentos ou escritos de várias ordens (jornais, livros, textos) bem como a imagens de mídias diversas e a toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais, que estão presentes na expressão narrativa.

Nessa análise dos dados, retomei as narrativas dos sujeitos participantes em consonância com a metodologia anteriormente clarificada, para conhecer-lhes o pensamento e o sentimento a respeito da temática em estudo, cujo objetivo foi saber como se tem desenvolvido o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho no Ifes na visão de seus protagonistas.

Para visualizar o processo nas versões dos protagonistas, reuni os dados em três blocos: o das falas dos educandos, o dos professores e o dos gestores. Sugeri as temáticas, que foram organizadas em três momentos. No primeiro momento, abordamos o início do processo na percepção de cada sujeito participante – como cada um o sentiu / pensou / viveu com o ingresso de jovens e adultos portadores de deficiência na Instituição. No segundo momento, abordamos o processo de inclusão em andamento: as possibilidades, as tensões e os desafios que foram percebidos pelos participantes. No terceiro momento, abordamos as conquistas e os desejos que ficaram explícitos nesse processo: as mudanças observadas e sugestões a serem examinadas pelos envolvidos.

Busquei então dialogar com os autores que foram suporte para a fundamentação teórica deste estudo. Em alguns momentos falávamos com eles e, em outros, por meio deles, aguçando a percepção do diálogo com os narradores. Fui identificando, nas narrativas, pontos de similaridade, contradições, fatos marcantes, bem como a

constituição do ser humano e do profissional durante o processo, seu fazer e seu sentir ao se narrar. Distingui categorias que se repetiam com frequência: diálogo e necessidade de, dialética, respeito pela ética do outro, intencionalidade, consciência crítica e luta política pelos direitos, sensibilidade, amorosidade, entre outras. Dessa análise e da de todo o processo, extraí as considerações finais que, espero, suscitem mais reflexões por parte de todos os envolvidos.

Considero, assim, que o aprender e ensinar, até o que se pode entender e realizar nesse contexto, trouxeram-me até aqui como quem aporta em uma praia, mas vislumbra além um mar de possibilidades, para construir novos significados e reinventar-se, no grande desafio que é viver sem permanecer estagnado apenas às expensas dos acontecimentos. Portanto, vem daí a minha identificação com projetos que vislumbrem a possibilidade de compreender a realidade de pessoas desejantes de se constituírem trabalhadores e trabalhadoras, em processo de formação profissional, mediante a perspectiva de se reconhecerem como tais, aprender, fazer parte de, viver, enfim.

Ao organizar a pesquisa, elaborei o cronograma abaixo, que foi executado conforme planejado.

Inserir cronograma nesta folha

CAPÍTULO VI

6 COM OLHOS DE VER E OUVIDOS DE OUVIR: ANALISANDO DADOS E RESULTADOS

Por instantes esmoreço. Mas não esqueço que adiante há céu, há luz, há vida... sabia que não seria uma planície, parecia um mar revolto... Mas mesmo no mar revolto há calmarias... A escola imita a vida... A escola também é vida. Cada ser é tanta vida que os olhos ardem de olhar, as palavras escasseiam para expressar. Insisti nesta meta de vê-los pelas lentes de vários olhares interceptados pelo meu... E assim fui ouvindo narrativas, auscultando vidas, interpretando dados... Descobri que quase tudo é efêmero e intermitência entre o que estamos e o que seremos...

(Joselma de Vasconcelos Mendes)

Para análise dos dados, retomo as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos participantes a fim de conhecer-lhes o pensamento a respeito da temática deste estudo, delineada neste objetivo: o de saber como tem sido desenvolvido o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Ifes, na visão de seus protagonistas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a intenção de ampliar a captação de experiências subjetivas do entrevistado, sem a limitação das perguntas e respostas de uma entrevista tradicional. Nesse sentido, considerei os dados como narrativas, denominando-os entrevistas-narrativas, que no texto ora aparecem como narrativa ora como entrevista-narrativa. Para tanto, as entrevistas-narrativas foram organizadas em temáticas, por sujeito participante: os educandos com deficiência, seus professores e os gestores: pedagogos, coordenadores e da administração geral. As temáticas compreendiam três momentos. No primeiro momento, abordei o início do processo na percepção de cada sujeito: como cada um sentiu/pensou/viveu esse processo com o ingresso de jovens e adultos com deficiência na Instituição. No segundo momento, abordei o processo de inclusão em andamento: possibilidades, tensões e desafios percebidos pelos participantes. Num terceiro momento, abordei

as conquistas e os desejos que ficaram explícitos nesse processo: as mudanças observadas e as sugestões a serem examinadas pelos envolvidos.

Cada participante imprimiu na narrativa a sua visão singular, compartilhada por uns, divergente de outros, mas, principalmente, rica em experiência pessoal. Em alguns momentos, a voz era entrecortada devido à emoção de rememorar e de se fazer uma nova experiência nesse ato de narrar (BENJAMIN, 1994). Em tantas outras vezes, o olhar, o corpo, o tom de voz falaram mais da intensidade do conteúdo traduzido em palavras (BARDIN, 1977). Encontrei nessa análise o traço comum da intencionalidade, da contradição, do processo sempre em andamento de “ser mais” (FREIRE, 1992), possível dentro de uma perspectiva inclusiva, que só ocorre na práxis de uma luta coletiva, dando literalmente voz aos protagonistas, tantas vezes excluídos ou precariamente incluídos.

Para examinar os dados obtidos nas narrativas, vali-me da análise de conteúdo referenciada por Bardin (1977, p. 31), que a define não só como um instrumento, mas também como um “[...] leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. A análise de conteúdo ajudou-me a ir além dos significados ou da leitura simples do real (a buscar outro texto atrás do texto), já que a narrativa propicia uma forma de expressão de nuances variadas, própria e intransferível de cada sujeito. Portanto, quando elegi a análise de conteúdo para interpretar os dados, considere também a comunicação não verbal, que faz parte do conteúdo e é um aspecto importante deste que aparece durante as narrativas.

Nesse tipo de análise, corroboro a ideia de Bardin (1977) de não existir um “pronto a vestir”, havendo necessidade de reinventar a técnica segundo os objetivos pretendidos, servindo esta como um fio condutor que auxilia na descrição dos dados como uma primeira etapa, na interpretação dos dados como uma última etapa e na inferência que permeia as duas, sem a qual a análise dos dados e a emissão de resultados ficariam depreciadas ou inviabilizadas.

6.1 PRIMEIRO MOMENTO: O INÍCIO DO PROCESSO NA PERCEPÇÃO DE CADA SUJEITO PARTICIPANTE

6.1.1 Os Educandos

No primeiro contato com os educandos, considerei importante saber, além da percepção inicial de “ser aluno do Ifes”, como se sentiram/perceberam em relação a si mesmos ao constatar a realidade da deficiência física. A esse respeito GABRIEL disse: “O sentimento é de que ‘a vida acabou pra mim’... Depois, coisas boas aconteceram, (+++)²¹ principalmente a força para superar.” (Entrevista-Narrativa – 27 de junho de 2012).

Por sua vez, MIGUEL comentou:

“Essa experiência trouxe coisas boas e ruins. (++) Dentre as coisas boas é que o pessoal do bairro me vê como um exemplo de superação. Das coisas ruins, (++) lembro o momento em que a psicóloga anunciou que ficaria cadeirante. (+++) Lembro-me da música que foi passada naquele momento, Ouro de Tolo, de Raul Seixas...” (Entrevista-Narrativa – 27 de junho de 2012).

Observei que, talvez, pelo fato de ambos não terem nascido com paraplegia, a possibilidade de superação em relação a si mesmos veio eivada, inicialmente, do sentimento de inaceitação, para depois se transmutar em aceitação, desafio e/ou possibilidade de viver essa condição no espaço complexo da vida. Parece clara a tensão vivida entre aceitação e rejeição – em relação tanto a si mesmos, quanto aos outros. Mesmo na similaridade dos sentimentos expressos pelos educandos nota-se a singularidade de cada um.

²¹ Na transcrição das entrevistas, utilizamos alguns sinais indicados no texto de Manzini (2006): *A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação Especial: uso e processo de análise*. Marília, SP: Ed. UNESP. O sinal (+) significa que o entrevistado fez uma pequena pausa. Quando as pausas são maiores, mais longas, acrescentamos mais sinais entre parênteses, por exemplo, (+++). Para os comentários do pesquisador ao texto transcrito, utilizamos parênteses duplos (()) e para as palavras ditas com ênfase pelo entrevistado usamos letras maiúsculas. Para assinalar os cortes na produção do entrevistado, utilizamos a barra /. Os demais sinais seguem o uso normal da língua portuguesa.

A consciência do que se é (o diálogo interno) e o diálogo com o outro (no caso a família, os amigos, os profissionais da saúde) abrem a possibilidade de “ser mais” a que Freire (2000) se referiu. A possibilidade de ser mais vem expressa com a ideia de superação.

Com relação à percepção de si mesmos em relação à escola vejamos o que dizem MIGUEL e GABRIEL:

“Ficava imaginando em relação aos colegas de turma como seria a aceitação. Um ficava com medo de puxar assunto com o outro. Depois passei a ajudar a receber os alunos na escola. Houve uma aluna que elogiou ter sido recebida na escola. Ela me disse que fui o primeiro que lhe deu atenção. E essa aluna não tinha deficiência, mas precisava de atenção. (++) A acolhida é uma necessidade de todos. Existem casos e casos, mas todos precisam de acolhida. Sinto que na escola ninguém está me humilhando, nem a mim nem aos outros. O mais importante é o acolhimento e respeito / No colégio não me senti discriminado, mas fora da escola, na vida particular, sim... Já ouvi piadas do tipo ‘até um aleijado fazia o gol’. Na época me sentia magoado e ficava calado. Hoje reajo mais na paciência, depende do ‘tom’.” (MIGUEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

“Quando entrei no Ifes, tive um pouco de medo, misturado com ansiedade e curiosidade de como seria essa experiência. Quando entrei na escola só eu era cadeirante. Quando a ficha caiu surgiram dúvidas (+) como as pessoas vão me receber na escola... se iriam me olhar com pena... coisas assim... As pessoas olhavam diferente, surpresas... Essa situação de adaptação, surpresa das pessoas, levou mais ou menos um mês.” (GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Na fala dos educandos observa-se um ponto em comum, traduzido como um misto de “dúvida, ansiedade e medo” com relação à aceitação da presença deles na escola. Esse aspecto remete-nos ao sentimento que advém da condição de “oprimidos”, conforme discutido na visão freiriana. As inseguranças relacionadas à autoestima e à não consolidação do papel de sujeito da própria história aparecem como um traço do oprimido, do sujeito histórico, alvo de segregação explícita no pretérito recente e no contexto social atual por outras vias, mas ainda assinalado como diferente dos padrões “ditos normais”. Para aqueles considerados “normais”, a hipótese da inaceitação nem sequer é aludida. Corroborando o pensamento de Freire, reflito que a possibilidade de transformação desse estado de dúvida, ansiedade e medo acontece via ação-reflexão-ação dos educandos, ou seja, na práxis, na interação deles com seus pares e com a escola.

Na fala de MIGUEL ainda se destaca a necessidade de “acolhida e respeito” para com todos demonstrando uma percepção lúcida do que deve ser uma escola inclusiva. Ele explicita que essa acolhida deve ser uma práxis da escola inclusiva, pois não se limita à inclusão de alguns, mas a de todos. Essa percepção só é possível acontecer para o sujeito de direito, o cidadão, pois emerge da consciência crítica, que possibilita a emancipação dos sujeitos.

Aprofundando esse viés da emancipação, Freire (1992) ainda pondera:

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la, desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (FREIRE, 1992, p. 32).

Ou seja, a intencionalidade da ação não ocorre sem “o desvelamento da realidade e a sua compreensão crítica”. É no pensamento dialético com essa realidade que a consciência crítica é forjada. Se a consciência crítica, por si só, não transforma a realidade, parece ser verossímil que, sem ela, tampouco haja atos intencionais de transformação. O pensamento dialético favorece a práxis transformadora, não importando por qual viés a exclusão/inclusão precária, ou a opressão se manifestem.

Em relação às interações vivenciadas no ambiente escolar, destaco as falas de GABRIEL e MIGUEL:

“Aprendi muito com os colegas. Hoje tenho mais segurança em falar. Geralmente, quando acontece uma situação ruim, a reação é de ignorar sem guardar mágoa.” (GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

“O medo foi-se transformando em algo prazeroso. Fiz amigos na escola no ano de 2010, e mais ainda em 2011. (++) Todos têm suas deficiências, físicas ou não. É no convívio com os outros que vejo isso, pois, mesmo no desenvolvimento das aulas, não fui o único a fazer recuperação. (+) Os professores nunca passaram a mão na minha cabeça por eu ser deficiente // o professor percebia o meu desenvolvimento e passei a ensinar outros colegas. (++) Teve um caso que ensinei a uma colega a matéria da prova e a colega tirou uma nota melhor do que a minha. [...] tenho um amigo, o

DERICK²², que é meu colega de sala e anjo de guarda.” (MIGUEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

A dialética das interações vividas traduz-se, de um modo geral, nas narrativas dos educandos. A experiência do aprender e ensinar parece balizadora do sentimento de pertença. Há uma autoafirmação e intencionalidade das ações pautadas na ética do outro. Nesse “aprender e ensinar”, eles também falam desse lugar de estar/ser o sujeito do processo de inclusão, numa aprendizagem mútua e múltipla entre os diversos protagonistas do processo de se fazer escola numa perspectiva inclusiva. Nas falas de ambos esses aspectos aparecem com frequência.

6.1.2 Os Professores

Conforme identifiquei no Capítulo V, que trata da metodologia, dois professores participaram deste estudo: JOÃO, professor de Filosofia, com vasta experiência na área de formação geral dentro e fora do Ifes, que atua no curso ministrando a disciplina Metodologia de Projetos; FELIPE, professor com formação em Engenharia Elétrica e Segurança do Trabalho, com vasta experiência na área técnica dentro do Ifes e no setor produtivo. O momento das narrativas teve que ser adaptado às disponibilidades de ambos, pois estavam bastante atribulados com a avaliação das turmas e o lançamento de resultados nas pautas, num período de pós-greve.

Os professores em questão falaram de suas percepções a respeito do processo de inclusão dos jovens e adultos na escola, de maneira geral, incluindo as pessoas com deficiência. Vejamos o que diz o professor JOÃO:

“Quando entrei no Ifes, tinha dez anos de experiência na Rede Estadual com os cursos para jovens e adultos do noturno. (Comecei a dar aulas em 1995, quando saí do seminário com Teologia e Filosofia). A questão da flexibilidade da escola em relação à educação dos alunos é importante. (++) Sou introvertido e reflexivo... Às vezes me sinto 'fora do mundo'... Nessa sociedade que a gente vive não se dá possibilidades para o ser

²² DERICK é colega de turma de GABRIEL e MIGUEL. É citado por ambos pelo seu companheirismo e solidariedade, auxiliando MIGUEL, que não tem movimentos do lado esquerdo do corpo, a locomover-se pela escola na cadeira de rodas.

humano se desenvolver plenamente. E o processo de educação é isso: 'desenvolver plenamente o ser humano'. Trabalho com Filosofia como um trampolim para a pessoa melhorar-se como pessoa humana; essa não é uma questão que se resolva 'de uma tacada só'. Nesse trajeto, a gente se perde e se acha. É a educação como processo de SER MAIS. (++) Em 2005, surgiu o Decreto com a criação do Proeja. Até hoje trabalho com o Programa... Nunca havia trabalhado com alunos como GABRIEL. Essa foi a minha primeira experiência de deslocamento do meu lugar. (+++) Como a gente não tem deficiência física, vê o mundo a partir dos nossos olhos... Ele (GABRIEL) contou a história dele para mim e fiquei pensando a minha vida a partir da vida dele. A partir daí, alguma coisa dentro de mim mudou.” (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012).

Em sua fala, ainda que se defina como “introvertido e reflexivo”, o professor comunicou-se com espontaneidade e riqueza de expressão, expondo uma visão bastante crítica do contexto histórico, político e social em que a escola está inserida. Nessa fala pude reconhecer a sua identificação com os pressupostos freirianos, no que diz respeito à educação como um processo que deve privilegiar o “desenvolvimento pleno do ser humano”. Percebi a solidez de suas convicções a esse respeito e o tom atento de crítica a toda práxis educativa que se distancie desse pensamento.

Vejamos o que diz o professor FELIPE sobre a mesma temática:

“Estou no Ifes desde 1994, trabalhando com os cursos, / antes do Ifes, atuei como engenheiro eletricitista e de segurança do trabalho, e também como perito da justiça do trabalho. Na verdade, a visão é de jogar para debaixo do tapete os problemas, pois os desafios são grandes. (+) Nem a escola nem os alunos estão preparados... No discurso em assembleia, etc., é tudo muito bonito! Mas, mesmo com a reforma do Curso de Segurança do Trabalho tem vários desafios. Os alunos procuram entrar via Proeja porque é menor a concorrência. Para entrar, alegam não ter feito o ensino médio, depois tentam passar para a turma 'normal' no noturno. Aí a evasão é grande, mesmo para os alunos normais. ((HOVE UMA PAUSA NA FALA DO PROFESSOR QUE, NESSE MOMENTO, SE DIRIGIU A MIM ASSERTIVAMENTE)): VOCÊ VAI ENFRENTAR UM GRANDE DESAFIO!”²³ (Entrevista-Narrativa – 14 de novembro de 2012).

Na comunicação do professor FELIPE nota-se uma necessidade de “ir diretamente ao ponto”, seja pela questão do tempo disponível seja por seu modo “objetivo” de exprimir-se. A convicção com relação ao que é viável realizar na escola em relação aos alunos que entram via Proeja ficou bastante explícita. Ele expressa a tensão e a

²³ Quando o professor FELIPE se dirigiu a mim, respondi que estava disposta a enfrentar o desafio. Assim ele prosseguiu com a sua fala.

contradição que, na sua opinião, existem entre “o discurso de assembleia” e as dificuldades de execução das ideias progressistas na prática. Nota-se a sua discordância em relação às reais possibilidades de os jovens e adultos terem um bom desempenho dentro da escola. A sua crítica é veemente em relação a esse modo de inclusão dos alunos (tema dos referidos discursos de assembleia). Para ele, nem a escola nem os alunos estão preparados.

Nos dois relatos, percebi a convicção de ambos defendendo visões diferentes de educação, sociedade e escola e, poderia alegar, até antagônicas. Ainda que ambos estejam falando dos mesmos sujeitos dentro da escola, na fala do professor JOÃO fica claro o “olhar sensível” para o atendimento às necessidades dos jovens e adultos como sujeitos de direito a uma educação que lhes possibilite “ser mais”, como se fosse uma crítica aos modos de produção da sociedade do capital. Na fala do professor FELIPE, por sua vez, ficam explícitos os problemas e as impossibilidades da escola e dos alunos dentro do processo, o que parece representar para ele grandes transtornos. Faz a crítica ao que considera incoerente e inviável: as ideologias de inclusão apregoadas em discursos e a realidade concreta, e se preocupa com os índices de evasão, sem, no entanto, defender o direito inalienável de todo cidadão, independente de sua condição física e social.

6.1.3 Os Gestores Pedagogos e da Administração

Os quatro gestores ouvidos neste estudo formam a equipe de gestão institucional. Eles trazem a visão específica de cada espaço organizacional em suas funções diversas, mas também complementares. A pedagoga RUTE lida diretamente com a turma e com os professores do curso em que os educandos participantes desta pesquisa estão inseridos; a pedagoga ISABEL é coordenadora do NGP e se dedica ao Proeja no NGP e ao NAPNEE; MARIA é coordenadora-geral do Proeja no campus, e o professor CEZAR é diretor de ensino, responsável pela gestão das políticas educacionais da Escola.

Início com a fala da pedagoga RUTE, em que relata sua percepção ao entrar no Ifes, em 2006, e ao começar o trabalho com o Proeja, em 2008:

“Entrar no Ifes foi fruto de todo um trabalho e dedicação, algo muito motivador, fator de autoestima e incentivo para continuar. Essa conquista significou muito para mim. (++) As pessoas que me conhecem sabem disso. (++) Representou o topo da realização / uma coroação de todos os esforços... Já no Ifes, em termos de receptividade, esta não foi muito calorosa, considerando a minha trajetória profissional. Entrei num período de férias escolares... Houve crítica da parte dos profissionais em relação à minha formação e à experiência justamente nas empresas. Essa reação de alguns profissionais da escola foi como um balde de água fria sobre as minhas expectativas. (++) Soube que iria trabalhar com o Proeja sem ter sido apresentada aos profissionais que trabalhavam com o Programa, em parte devido ao fato de ter entrado no período de férias. (+) Conheci o Proeja na abertura do semestre, quando estava conversando com os alunos e descobri que um deles era aluno do Proeja. (++) Parecia que os alunos entravam no Ifes pela porta dos fundos. Eles são alunos de um grupo específico e merecíamos saber que grupo é esse e quais são as suas especificidades. Depois desse fato, fui me informar que turma era aquela do Proeja. Mas ninguém sabia ou explicava direito o que era o Proeja. (++) Quando perguntava, dizia-se – ‘Ah! Já tinha isso desde o Emjat’. Fui entender o que era o PROEJA a partir da 2.ª etapa do Projeto Integrador, em 2009, quando vi os objetivos do Programa... Durante a minha pesquisa de Mestrado (em Educação) percebi que tinha ‘gatos pingados’ do Proeja no Ifes, nas turmas dos cursos integrados. Até então os alunos entravam nos cursos no molde ‘sanduíche’ – ensino médio e depois o ensino técnico, no ano de 2008.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Nesse relato da percepção inicial sobre o trabalho a ser realizado na Escola, notam-se aspectos relevantes: o primeiro refere-se à própria recepção do novo servidor, que aponta tensões e conflitos iniciais a respeito do que alguns pares julgavam ser o “perfil ideal” do pedagogo para aquela função e das expectativas do próprio pedagogo. Há um sentimento de estranhamento, de não aceitação inicial desse profissional. O segundo aspecto evidencia que, ao mesmo tempo em que essa não aceitação inicial acontecia, as condições concretas de ambientação para conhecer o público com o qual trabalharia não eram viabilizadas a contento, já que, pelo todo de sua narrativa, fica claro não ter tido experiência anterior a esse respeito. Além disso, o desconhecimento do perfil desse público por outros pares parece indicar a existência de dificuldades na realização do trabalho exigido nesse caso.

O mesmo aspecto de desconhecimento do público-alvo bem como a ausência de alguém para orientar a respeito naquele período estão presentes na fala de ISABEL,

pedagoga coordenadora do NGP (Proeja e NAPNEE), que ingressou na Instituição em dezembro de 2008:

“No início do trabalho foi angustiante. (+) Não sabia o que era o Proeja, pois entrei no período de férias / não havia ninguém para orientar, para dar informações concretas, (++) fui buscando, nesse período de férias da escola, estudando, para compreender o que era o Proeja. Quando fiz o primeiro contato com MARIA (Coordenadora do Proeja), já tinha feito as leituras a respeito. Percebi na fala de alguns professores certo preconceito e discriminação com esse público / não entendia o porquê. (+++) Depois vim a entender que, em uma instituição elitizada, receber jovens e adultos de formação descontínua provocaria o pensamento: ‘O lugar deles não é aqui.’ (++) Hoje ainda há colegas com preconceito com os alunos, mesmo trabalhando diretamente com eles. (++) A fala preconceituosa é por não ter ‘base’ de conhecimentos sobre as especificidades desses alunos. Há também professores que querem fazer um trabalho diferenciado com eles.”
(Entrevista-Narrativa – 27 de junho de 2012).

Observa-se, ao longo das narrativas de ISABEL, um comprometimento e uma identificação com o trabalho que faz com esse público. O sentimento inicial que aparece ao ingressar no Ifes é a angústia por não conhecer o público-alvo e não dispor de alguém para orientá-la a esse respeito naquele período. Em parte, essa ausência é justificada por ambas, RUTE e ISABEL, pelo fato de terem ingressado na Instituição num período de férias. Por outro lado, esse fato também evidencia uma lacuna na gestão do profissional ingressante, por não provê-lo das informações imediatas para o exercício de sua função, situação considerada ideal mediante a existência de planejamento. ISABEL percebeu de imediato o preconceito em relação aos educandos que entravam na escola via Proeja, instância por onde ingressam também as pessoas com deficiência na Escola. No entanto, observa-se uma concepção mais abrangente das razões pelas quais esse preconceito existe e o reconhecimento de que há também professores que desejam trabalhar com esses educandos.

A fala de MARIA, coordenadora do Proeja, que ingressou no Ifes em 1995, vem impregnada de muita identificação, comprometimento e convicção em relação ao trabalho que realiza e aos conceitos que abraça:

“Como coordenadora sinto muita responsabilidade em relação ao Programa (+), pois exige a tomada de decisões imediatas, o que aumenta o peso dessa responsabilidade. (+++) eu respiro, vivo, tenho orgasmos com esse projeto! ((PERCEBI QUE ESTA FOI UMA FALA CARREGADA DE

SENTIMENTO E EMOÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE VEM REALIZANDO)), *apesar da função inicial do Ifes, que tinha a finalidade de atender ‘aos desvalidos da sorte’ (+) por ocasião de sua fundação. A escola foi-se tornando elitista a partir da procura da classe média, e até dos mais abastados, pelo ensino médio de qualidade, integrado à formação técnica. (+) Então diminuiu a entrada de alunos das classes mais pobres da população. // Aconteceram fatos que causaram constrangimento aos alunos no ambiente escolar, como serem barrados na portaria. (++) Passaram a não fazer o recreio junto com os demais pelo ambiente de discriminação que era sentido. (++) O número de alunos do Proeja aumentou muito, e hoje eles transitam livremente na Escola. A mudança de postura da Escola em relação aos alunos do Proeja é resultado do trabalho da equipe.”* (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

Além do comprometimento explícito com o trabalho no Proeja, MARIA diz da discriminação sofrida por esses alunos por ocasião do ingresso na escola. No entanto, ela também fala da mudança de postura ocorrida de lá para cá, fazendo referência ao processo sócio-histórico da Escola, no que diz respeito às finalidades para as quais foi criada, pois se destinava “aos desvalidos da sorte”, e da mudança do público-alvo ocorrida nas últimas décadas. Um fator importante observado por MARIA foi a modificação da postura dos profissionais da escola no atendimento aos jovens e adultos. Esta foi claramente atribuída ao trabalho de equipe, não sendo, portanto, um acontecimento fortuito. Tal aporte faz lembrar Freire (1992):

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica (FREIRE, 1992, p. 43).

Em outros momentos, da fala de MARIA, a categoria luta aparece explicitamente como uma ação consciente e necessária, corroborando a ideia de Freire exposta acima de que, sem essa luta histórica, sem a intencionalidade das ações, não há mudança do *status quo*.

Observemos o que diz o professor CEZAR, diretor de ensino, que atua na Escola como docente desde 1988, no trecho de sua fala a respeito do início do processo com os jovens e adultos do Proeja e com os portadores de deficiência:

“Atuei sempre como professor do Curso Técnico de Eletrotécnica em várias disciplinas e, após a saída do então Coordenador do Curso, em 2000 (para

a direção do Campus X²⁴), assumi a coordenação do Curso de Eletrotécnica. Há 18 meses respondo pela direção de ensino a convite do atual diretor geral. (++) Até então, era apenas um professor dedicado aos alunos e não lidava com nenhuma vertente de inclusão. Os alunos que chegavam à Eletrotécnica eram preparados... (+) fazer um aluno 9,5 chegar a 9.6 é bastante fácil. (+) Esse aluno não depende do professor. (+) Quando cheguei à direção de ensino, me deparei com o trabalho da equipe do Proeja, e até então todas as solicitações que representam ganho para os alunos busco atender.” (Entrevista-Narrativa – 27 de novembro de 2012).

Nessa narrativa, observa-se que o gestor conhece o perfil de aluno que tem ingressado na escola e a realidade diversa desse perfil, composto de jovens e adultos que a escola atualmente recebe. Além disso, está ciente da inexperiência em lidar com esse público, que requer outra práxis pedagógica. Reconhece o trabalho da equipe que já existia quando assumiu como gestor, confirmando a fala de MARIA sobre esse trabalho. É interessante notar o seu discernimento sobre a prática pedagógica demandada dos professores para alunos “superselecionados” e o que é exigido desse mesmo professor em relação aos jovens e adultos, pois têm perfis diferentes. Faz menção ainda à sua disposição, como gestor, em atender “as solicitações que representam ganho para os alunos”. O trecho exposto dessa narrativa também vem confirmar um aspecto apontado pelos gestores pedagogos quanto à necessidade de planejamento prévio da Instituição, evitando assim o atendimento apenas ao que é solicitado como necessidade em curso, ou que depende de uma avaliação em termos do que “representa ganho para os alunos”. Esse *modus operandi* parece indicar uma postura focal de “apagar incêndio”, mencionada em outros trechos da fala dos pedagogos.

Observa-se, no relato dos gestores pedagogos e da administração, a percepção desse primeiro momento, que corresponde ao ingresso das pessoas com deficiência na Escola. Mesmo reunindo as narrativas em blocos – educandos, professores e gestores –, a diversidade de percepções aparece, às vezes em visões antagônicas, no caso dos professores ouvidos, às vezes em visões diferentes, no caso dos gestores, sobretudo das pedagogas e do gestor da administração geral. Além das diferentes trajetórias profissionais e pessoais, temos que levar em conta a dialética desse processo, conforme afirma Freire:

²⁴ A letra X representa o nome fictício do campus do Ifes a que se refere o entrevistado.

Enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando crítica, toma forma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente nesse ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetidos (FREIRE, 1992, p. 102).

A princípio, os educandos, como partícipes desse processo, foram vistos indistintamente, como um só grupo, o do Proeja. Os portadores de deficiência foram percebidos depois, ou seja, nas falas iniciais esse grupo ficou invisibilizado. Ora, se há dificuldades na identificação de um grupo, na aceitação de perfis diferentes de profissionais, também não há homogeneidade na concepção de educação. A dialética encontra-se vinculada à formação da consciência crítica e não se pode alijá-la desse percurso. É justamente nesse ambiente diverso, contraditório e, por vezes, antagônico que a consciência crítica a respeito da educação que se pratica vem constituindo-se, não como um resultado automático, mas com os processos dialéticos ali engendrados pela ação intencional de alguns protagonistas, dentre os quais educandos com deficiência, professores e gestores.

Para a compreensão das bases que estruturam qualquer processo que se pretenda inclusivo, não podemos prescindir de um dos conceitos freirianos, no qual se destacam a ética do outro – com o respeito inerente a essa ética – e o discernimento de que estar com o outro significa entendê-lo como ser humano dialógico, questionador e transformador de si mesmo. Nesse sentido, independente da função que ocupa – educando, professor ou gestor –, o ser vai-se compondo, vai-se reinventando “com o outro”. Daí não ser possível rotular o que ainda não está pronto e acabado, recusando, portanto, qualquer assertiva determinista nesse processo. É nesse espaço que o “inédito viável” pode ser visualizado.

6.2 SEGUNDO MOMENTO: O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ANDAMENTO – POSSIBILIDADES, TENSÕES E DESAFIOS

6.2.1 Os Educandos

Questões atinentes ao processo de inclusão em andamento surgiram nas narrativas indicando categorias de análise relevantes, seja pelos aspectos focalizados seja pela frequência com que foram elencadas. Dessas saliento:

- o fazer-se humano e educando: percepções, diálogos e sentimentos;
- as questões da acessibilidade: o ponto visível?;
- os fatos marcantes na dialética do processo.

6.2.1.1 O Fazer-Se Humano e Educando: Percepções, Diálogos e Sentimentos

Neste momento da pesquisa, busquei captar de que modo os educandos se constituíam como tais no processo em andamento: suas relações com os professores, os colegas e a Escola como um todo, em sua condição específica.

GABRIEL, primeiro cadeirante a ingressar na escola via Proeja, disse:

“Antes que o colega cadeirante, MIGUEL, entrasse na escola, a professora de Português foi pesquisar sobre o assunto. (+) Os professores nunca passaram a mão na minha cabeça por eu ser deficiente. Durante as atividades da aula, chamava os professores à mesa para ver o exercício e para isso sempre tive apoio. (++) Quando fomos fazer o Projeto Integrador, que é uma disciplina do Curso, o tema escolhido foi a acessibilidade. (++) Os alunos da turma que não eram cadeirantes aderiram ao tema.”
(Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Observa-se nessa fala que GABRIEL destaca a sensibilidade do professor em relação a outro cadeirante que iria ingressar na escola. Essa atitude profissional remete à questão ética do direito de ser, assegurado dentro do ambiente público de ensino à pessoa com deficiência física, que era a exceção à regra. Ainda que essa ação não seja, explicitamente, em cumprimento ao projeto político-pedagógico da escola, expresso em documentos já citados, como o PDI, ou providência tomada pelos gestores de administração geral, a atitude da professora indica que as possibilidades da inclusão estavam dialeticamente conectadas aos desafios e demandas que a presença dos educandos representava e às respostas dos profissionais a essas demandas.

Outro aspecto relevante dessa fala diz respeito à adesão da turma ao tema acessibilidade mediante proposta de trabalho na disciplina Projeto Integrador. Nesse sentido, trago Freire à reflexão quando exorta: “O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. [...] A abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. Aceitação respeitosa” (FREIRE, 2000, p. 38-39). A aceitação respeitosa é mais que anuência passiva, ela manifesta-se intencionalmente na ação – no caso citado por GABRIEL, o professor pesquisar sobre o assunto, no caso da turma, os alunos aderirem à temática que, a princípio, parecia não dizer respeito a todos, mas que foi entendida como tal.

Sobre a mesma temática, observemos a fala de MIGUEL:

“[...] me dedicava aos estudos, fazendo os exercícios, ficando até mais tarde... Tive algumas dificuldades e fiz prova de recuperação, mas sempre firmando o pensamento em conseguir, em passar. (++) Apesar dos muitos anos que fiquei fora da escola, consegui aprovação. Também conheci GABRIEL e nos tornamos amigos. GABRIEL sugeriu que eu tentasse o concurso de seleção do Ifes por intermédio do Proeja, porque era mais fácil o acesso à escola. Fiz a prova. Fiz a inscrição em 20-10-2002 e passei. (++) Antes, havia tentado, por várias vezes, passar no concurso de seleção quando a escola era ainda CEFETES... (+++) O professor percebia o meu bom desenvolvimento na aprendizagem e passei a ensinar outros colegas. Teve um caso que ensinei a uma colega a matéria da prova e a colega tirou uma nota melhor do que a minha. Sempre contei com a ajuda dos colegas e professores, até mesmo em situações que eram dificultadas pela deficiência – nas visitas técnicas fora da escola e junto com outras turmas. Na visita a um museu em Afonso Claudio, (+) antes de chegar ao museu, fomos para uma pousada que ficava numa fazenda. Lá chegando, coincidentemente, estavam fazendo medições nas instalações para adaptá-las ao uso de cadeirantes. Fui elogiado pelas pessoas do lugar por ser uma pessoa alegre

e não ficar cabisbaixo e deprimido.” (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Nesse trecho da narrativa de MIGUEL emerge a relevância das relações interpessoais. O acolhimento, o diálogo e a comunicação com GABRIEL, primeiro cadeirante a ingressar na Escola, bem como a relação de amizade estabelecida foram determinantes para o seu ingresso. As possibilidades concretas de inclusão têm início com o acesso das pessoas à Instituição, que, sobretudo para as pessoas com deficiência, acontece via Proeja. Os relacionamentos ali estabelecidos constituem-se aspectos indispensáveis à conquista desse lugar de pertencimento pelos educandos. Essa condição de pertencimento evidencia-se na qualidade das relações estabelecidas, que vão além de um conteúdo a ser “depositado” no aluno entre uma listagem de competências do currículo, segundo a educação bancária referida por Freire (2005). A amorosidade aparece nas relações como um contraponto ao modo de fazer mecanicista. É nessa mediação com o mundo que esse lugar de pertencimento se evidencia como um indicador do processo de inclusão em andamento.

6.2.1.2 As Questões da Acessibilidade: O Ponto Visível?

Em se tratando do processo de inclusão em andamento de educandos com deficiência, a categoria acessibilidade surgiu naturalmente nas narrativas, primeiramente no quesito das faltas:

“Falta acessibilidade. Não tem rampa para se chegar ao laboratório de informática. Na área de esporte da escola, no campo, não posso ir sozinho, pois não tem rampa... Já solicitamos melhoria à escola... Quando estávamos fazendo o Projeto Integrador, os colegas aderiram ao tema ‘acessibilidade’ e enviaram um documento para o então diretor da Escola... (++) isso tem mais ou menos um ano e meio, mas não houve mudanças... Tem um único banheiro para deficiente no primeiro piso e outro no segundo piso. Ainda tem pessoas que não têm deficiência que usam o banheiro, isso atrapalha (++)), é falta de respeito (+), tem que cobrar!” (GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

E ainda MIGUEL:

“Quando cheguei à sala, precisou de uma mesa, pois as carteiras não eram adaptadas para cadeirantes. Já foi solicitada a construção de uma rampa na escola para facilitar esse acesso. Um professor que é da área de Edificações disse que o prédio é antigo e não suportaria essa adaptação. Os outros espaços da escola têm bom acesso.” ((Tanto GABRIEL quanto MIGUEL abordaram as mesmas questões no quesito acessibilidade)). (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Sobretudo na educação, no espaço escolar, apreendemos um atributo daquilo que é processual: algo que vai sendo engendrado pelos sujeitos como atores do processo, mediados pelo mundo (FREIRE, 2000). Por não ser a linearidade uma característica do que é histórico no processo, não se vê um enredo linear. As possibilidades e os conflitos convivem no espaço único e ao mesmo tempo complexo da escola. Ainda que a letra da lei estabeleça a adequação dos ambientes às necessidades dos sujeitos, essa adaptação raramente acontece de pronto, sem a cobrança explícita, sem luta e negociações. Essa luta, em si, parece traduzir o espaço dialógico da aprendizagem da cidadania dentro da escola.

Por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. Há relação entre ambos? Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2007, p. 79).

Afigura-se evidente que a educação, na perspectiva inclusiva, não pode prescindir desse exercício da cidadania e do princípio democrático que é a participação. Sobretudo porque não se trata de benesses a conceder, mas direitos a respeitar e garantias a cumprir. Sem ambos, como incluir?

6.2.1.3 Fatos Marcantes na Dialética do Processo

Os fatos foram categorizados como “marcantes” pelos próprios educandos e traduzem singularmente as tensões, contradições, possibilidades e desafios do processo vivido e narrado por eles.

6.2.1 4 Entre a Discriminação e o Respeito, as Múltiplas Faces dos Conflitos

a) Na Biblioteca

“Um dia, estava na biblioteca da escola, quando a perna começou a dar espasmos... Tinha uns alunos na mesa jogando baralho. Um deles olhou para mim quando a perna estava dando espasmos e disse: ‘O cara tá fingindo que é cadeirante. Dá vontade de tirar a cadeira dele e botar um monte de cobra pra ver se ele não anda mesmo!’ Foi mais difícil ouvir esse comentário, porque ele FALOU ALTO E AS PESSOAS OUVIRAM E FICARAM RINDO. (+) A colega Luana que estava junto quis tomar as dores, mas pedi pra deixar pra lá. (++) Mas outras pessoas demonstraram solidariedade e respeito... professores também chegaram a me defender dessas situações. Às vezes também encontro alunos deitados no corredor impedindo a passagem. (+) Tenho que pedir pra dar licença pra passar e os alunos demonstram má vontade...” (GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Ainda que os educandos tenham narrado em outros trechos que não sofreram discriminação ou preconceito dentro do espaço escolar, o fato acima foi relatado como marcante. Isso confirma a ideia de que a escola não é um reduto apartado da realidade vivida no contexto social. As contradições e os conflitos presentes na sociedade também existem na escola. Assinalo como relevante, no entanto, que a significação desse fato para a constituição dos educandos participantes da pesquisa – a ação discriminatória em pauta, que os configurou no lugar de oprimidos – não os impeliu, como se poderia inferir, a um processo de vitimização, já que, em outros momentos, eles buscaram garantir os seus direitos, aliando-se a seus pares e a outros profissionais que igualmente reconheciam tais direitos. A tessitura do

processo de inclusão faz lembrar a fala de Freire (2005), quando diz que a libertação autêntica dos homens começa por uma não alienação e se faz pela via da humanização do processo. Para isso, é fundamental que façam uso de sua própria palavra. Ouvindo-a, anunciando-a, refletindo e dialogando sobre o vivido é que se abrem possibilidades de emancipação. Nesse sentido, o processo de inclusão também é emancipação.

b) Quando o Elevador Quebrou

“QUANDO O ELEVADOR QUEBROU, tinha aula no segundo piso e pessoas na escola chegaram a responsabilizar a quebra do elevador aos cadeirantes... olharam pra gente culpando... teve professor que culpou a nós, os dois cadeirantes, pelo elevador estar quebrado (++) . Tentamos nos defender dessa acusação. (+) Para conseguirmos estudar na sala do térreo foi difícil. Isso trouxe transtornos, pois tivemos que subir pela escada e seria melhor descer para ter aulas na sala de baixo. (+++) Mas a culpa não foi nossa. Outras pessoas carregavam peso no elevador – falei com a pedagoga a respeito do elevador quebrado –, houve defesa em relação a isso. Fomos apoiados pelas pedagogas da Escola e outras pessoas. Alguns alunos e professores conversaram com a pedagoga a respeito da situação. Funcionários carregavam cargas pesadas no elevador que veio a dar defeito. As pessoas não têm noção de que, se usarem mal o elevador, prejudicam o cadeirante. Nesse período, precisei de ajuda dos colegas para subir pelas escadas (+++). Nessa ocasião, me senti discriminado.”
(GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Os relatos de GABRIEL e MIGUEL são idênticos em relação ao episódio da quebra do elevador. Quero destacar nuances relevantes dessa narrativa, que merecem análise. GABRIEL apresenta-se mais desenvolvido. Suas narrativas mostram que ele se vê como “um desbravador do ambiente escolar”, demandando ações em várias instâncias da Escola. A própria construção do elevador foi uma resposta a essas demandas. Em segundo lugar, é interessante notar que, além do mau uso do elevador por funcionários, conforme relatado por GABRIEL, ocorreu uma série de conflitos e tensões ao se atribuir a responsabilidade da quebra do elevador a alguém – situação em que os educandos foram indevidamente apontados como culpados até mesmo por alguns professores. Nessa ocorrência, ele destaca os transtornos pelos quais passaram no impedimento concreto de não poder subir as escadas em cadeira de rodas para ter aulas no 1.º andar da Escola. Concomitante a isso, ambos ressaltam o apoio recebido das pedagogas. Em outros trechos, explicitam a

importância dessa parceria para a própria permanência deles na Escola, quando relatam que elas conversaram com a turma, com os professores e outras instâncias de gestão para atendê-los em suas necessidades. Podemos inferir, desses e de outros relatos, que essas tensões e contradições estiveram presentes nesse processo, e o seu enfrentamento pelos próprios sujeitos envolvidos – e não a aceitação passiva dos fatos – resultou em ganhos gradativos na constituição desses sujeitos, como cidadãos e educandos, e dos profissionais que com eles também contribuem para a inclusão. Essa dialética do processo convida-nos a refletir com Freire:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade, estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 2005, p. 34).

Como homens, mulheres ou povos, conforme lembra Freire, encontramos-nos na categoria “humanidade”, cuja idiosincrasia não é dada, mas construída nas relações de uns com os outros. Apesar de muitas vezes invisibilizados, homens, mulheres, educandos e educadores constituem-se como tais na rede tecida de suas histórias de vida, aparentemente tão iguais em necessidades, mas singulares quando perscrutadas por olhares sensíveis. O relato de GABRIEL fala por si dessa singularidade:

“Quando, numa ocasião, estava de viagem marcada para BH, minha mãe estava internada no CTI e fiquei muito em dúvida se viajaria ou não para uma visita técnica. Minha mãe me incentivou a ir. Ao voltar da viagem ela já estava em casa. Uma semana depois adoeceu novamente. (+++) Num momento em que eu ia sair para a escola, ela me chamou e disse: ‘A única coisa que quero de você é um abraço’. (+++) Ela me pediu um abraço apertado e disse que seria o último abraço que eu lhe daria. Ao voltar da escola, ela já estava no hospital. Lá ela me fez um último pedido – para não desistir dos estudos. Éramos muito próximos... No dia 26 de junho de 2011, ela faleceu. (+++) Esse pedido que minha mãe fez tem-me sustentado para não desistir.” ((Foi uma narrativa marcada pela emoção, entremeada de lágrimas)). (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

MIGUEL também relatou: *“Sou muito grato ao DERICK pela ajuda que recebo dele todos os dias. Tudo que preciso e não consigo ele está pronto para ajudar... Muitos me incentivaram. Em primeiro lugar, Deus, a família, os amigos, os médicos.”* (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Em que pese à similaridade das necessidades, do ponto de vista das pessoas com deficiência no Ifes, são os singulares processos de constituição dos indivíduos e sua relação com os outros que engendram a constituição do ambiente coletivo de respeito aos sujeitos, não apenas de deveres, mas também de direitos. Ao escutá-los, lembro Benjamin:

Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele [...]. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação (BENJAMIN, 1994, p. 197).

É necessário esse distanciar-se para perceber, calar para ouvir, esvaziar o copo para que entre líquido novo, porque esse universo particular pode ser interpretado como um todo homogêneo, sem contradições, e as diferenças consideradas anormais, e as partes em conflito julgadas e combatidas mutuamente. De todo modo, sem descurar a ação intencional e política, há que se humanizarem pessoas e ambientes para vislumbrar caminhos novos.

6.2.2 Os Professores

Nesse segundo momento da análise dos dados referentes aos professores, abordo os subtemas: “O fazer-se humano e educando: percepções, diálogos e sentimentos” e “As questões da acessibilidade: o ponto visível?” Fatos marcantes na dialética do processo, citados anteriormente na fala dos alunos, serão utilizados na fala dos gestores. Aqui também aparece GABRIEL. No entanto, pela característica mais sucinta de suas falas, pude analisá-las em bloco único sem prejuízo da compreensão.

Trago aqui a apreciação do professor FELIPE sobre o andamento do processo de inclusão:

“Na verdade, a visão é de jogar para debaixo do tapete os problemas, pois os desafios são grandes. (++) Nem a escola nem os alunos estão preparados. (+) No discurso em assembleia, etc., é tudo muito bonito, mas mesmo com a reforma do Curso de Segurança do Trabalho tem vários desafios. Os alunos procuram entrar pelo Proeja porque é menor a concorrência. Para entrar, alegam não ter feito o ensino médio; depois, tentam passar para a turma ‘normal’ no noturno... (+) aí a evasão é grande, mesmo para os alunos normais. (+) Cinquenta por cento da turma normal que entra no turno noturno evade do curso. Antes tinha as vagas remanescentes preenchidas pelos alunos que entravam em outros turnos, principalmente os do Proeja, que faziam ensino médio em dois anos e os últimos dois anos cursavam as disciplinas técnicas. Agora, com a reformulação do curso, não tem mais isso. Está arriscado mais adiante não formarmos nenhum aluno... Então o desafio é dos dois lados: da turma ‘normal’ e do Proeja. Tem aluno semianalfabeto no curso, e dois anos de ensino médio no Proeja não são suficientes para recuperar essas deficiências. E quando eles migram para o noturno, não tem psicólogo ou equipe especial para ajudar. Tem que ‘pegar no tranco’ ou ficam para trás... Não é mais uma questão de ideologia, é uma questão multidisciplinar. No discurso, é muito bonito incluir, mas como fazer? Não há tratamento especial à noite. ((O professor dirigiu-se a mim e falou com acento)): VOCÊ VAI ENFRENTAR UM GRANDE DESAFIO!²⁵ (Entrevista-Narrativa – 14 de novembro de 2012).

Em sua fala veemente, o professor FELIPE trouxe-nos, em primeiro lugar, que os problemas da inclusão dos alunos na Escola não estão sendo devidamente encarados, que são camuflados pelo discurso político-ideológico – o da assembleia – a que se refere. É assertivo ao dizer que escola e alunos não estão “preparados” para essa inclusão. Em seguida, delineia as questões que, em sua opinião, evidenciam esse despreparo: os alunos não sabem o que precisariam saber – “*tem aluno semianalfabeto*” – e o tempo da Escola é insuficiente para recuperá-los. Eles entram pela via do Proeja, “*porque é menor a concorrência*”, e tentam passar para o turno da noite “*na turma normal*”; “*à noite não tem psicólogo... tem que ‘pegar no tranco’ e já é alta a evasão dos ‘normais’*.” Sem desconsiderar as dificuldades reais que o professor observa na lida cotidiana, a sua concepção sobre o “aluno do Proeja” revela a sua crença na incapacidade de este aprender. A experiência anterior desse aluno – que realizou aprendizagens ao transpor as dificuldades inerentes à fase adulta, que traz motivações diferenciadas para enfrentar novamente “um banco escolar” – é desconsiderada nessa concepção. Ele prevê consequências

²⁵ Respondi que estava disposta a enfrentar o desafio, e o professor prosseguiu com a sua fala.

futuras negativas com base nos índices de evasão e na possibilidade de a Escola vir a não formar profissionais. Numa visão determinista, descreve, de certa forma, a inviabilidade do projeto. Apresenta alguns traços contraditórios em sua fala, quando afirma a existência da ideologia – “*no discurso bonito de assembléia*” – e, mais adiante, a nega, como um fator interveniente no processo, identificando a questão da inclusão como um problema multidisciplinar. Observa-se, no entanto, que, apesar de reconhecer ser essa uma questão multidisciplinar, não aventava nenhuma perspectiva de mudança para a superação das dificuldades. Estas parecem ser estáticas e indissolúveis, com previsões de insucesso do aluno ao final do processo. Busquei um contraponto à concepção acima descrita em Freire, quando diz:

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 47).

Ao considerar o educando como sujeito do “não saber”, simplesmente porque não conhece os conteúdos da educação bancária como único saber reconhecido, nega-se-lhe a capacidade de aprender, apesar de já ter realizado outras tantas aprendizagens advindas de múltiplas experiências. Não pretendo aqui criar estigmas, igualmente indesejáveis, em relação às concepções do professor FELIPE, mas apenas identificar suas idéias, assim como reconhecer a possibilidade de superação de concepções pelo conhecimento mais aprofundado a respeito de quem são os educandos que jornadeiam no Ifes e pelas mediações nas lutas já empreendidas nesse ambiente escolar, cujos protagonistas falam de alternativas e possibilidades de superação dos desafios elencados.

Analisemos a apreciação sobre o mesmo tema emitida pelo professor JOÃO, que inicia por reconhecer os desafios do Proeja como Programa de inclusão, numa fala expressiva e emocionada:

“Sempre os jovens e adultos foram excluídos das possibilidades de se tornar pessoa na plenitude da palavra. Denuncio esse caráter tecnicista da instituição ((dito com veemência)). O Proeja chegou e causou alguns abalos. Há preconceito por parte do profissional do curso, dos alunos, da modalidade, enfim. Um grande desafio é o da formação e compromisso docente de se colocar a serviço dessa formação.” (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012).

O professor JOÃO considera a situação de discriminação vivida pelos jovens e adultos na Escola (entre eles as pessoas com deficiência) como um desafio não apenas quanto à formação docente, mas também quanto ao compromisso do profissional de estar a serviço desse público. Isso nos faz pensar que, além dessa formação dos pares, o desafio da inclusão na Escola passa também pela disponibilidade da pessoa em se comprometer com a causa. Esse compromisso pressupõe sensibilidade. Ele prossegue narrando:

“Em 2011 (++) não sei ao certo (++) , dava aulas de Metodologia de Projetos. Diferente de outras disciplinas, esta não tem uma lista de conteúdos a priori, a escolha do tema é feita pelos alunos. Para realizar esse trabalho, problematizei: O que é o Proeja? Os alunos não sabiam nada do curso que estavam fazendo. Depois de problematizar o tema Proeja é que fui falar do curso em que estavam (Segurança do Trabalho) e de como a disciplina se articula com o curso. O tema do projeto deveria nascer deles – questões pertinentes à vida deles... O interessante é que o conjunto de alunos da turma quis pesquisar a inclusão dos alunos GABRIEL e MIGUEL no Proeja. A primeira etapa foi pesquisar a teoria para depois identificar uma atividade prática aplicável. O tema da pesquisa ficou: A Inclusão dos alunos cadeirantes no Ifes. No II módulo, os alunos transformaram esse tema teórico em algo prático. Surgiu então a ideia do Seminário sobre a Inclusão no Ifes. Gastaram um semestre planejando esse seminário. Eram oito alunos na organização do evento. GABRIEL contou a sua trajetória, dando o seu depoimento durante o evento... Lotaram o teatro. Mais de quatrocentas pessoas compareceram ao evento realizado no segundo semestre: O I Seminário de Acessibilidade do Ifes. A Instituição em quase nada auxiliou para a realização do evento. A coordenadoria do Proeja é que deu essa ajuda. A Equipe deu a ajuda. O mérito foi dos alunos! as discussões, os debates, o grau de consciência e maior politização adquirida nesse projeto. A questão da crítica à sociedade desigual, que gera a desigualdade e alimenta a desigualdade, foi importante.” (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012).

A fala do professor JOÃO anuncia sua práxis pedagógica, firmada na ideia de uma educação que deseja a emancipação dos sujeitos e age para que isso aconteça, colocando-os como coautores do processo. Nela identifico as ideias de Freire, delineadas ao longo deste estudo. O professor problematizou com a turma um tema de real interesse. Por essa mediação pedagógica, os próprios educandos desvendaram uma teoria subjacente e buscaram aplicá-la numa ação intencional

que exigiu luta. Pela ação-reflexão-ação, realizaram algo que considero emblemático e inédito: o I Seminário de Acessibilidade do Ifes. Anteriormente, não existia discussão sobre o tema muito menos uma ação coletiva que a promovesse. Como educador, o professor aplicou um pensamento destacado por Freire:

No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo aqui. Isso significa, em última análise, que não é possível ao (à) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitos” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1992, p. 59).

Reconhecer “os saberes de experiências feitos” dos educandos é também demonstrar a crença na capacidade que todos têm de aprender. A fala do professor JOÃO prossegue rica em concepções, que tento reduzir sem perder-lhes a essência. Ele diz com veemência: *“Do ponto de vista arquitetônico, não considero que houve avanço, nem do ponto de vista pedagógico... mudar sempre muda (++) , mas nem sempre é qualitativa em termos de repensar nossas práticas de inclusão...”* (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012). Ele também faz críticas ao que chama de gestão tecnocrata da educação, quando diz:

“Não tratam a educação como projeto de formação da pessoa humana, mas para o mercado de trabalho... a escola como uma empresa. (+++) Falta pensar a inclusão como respeito à dignidade humana. Existe a luta do grupo de profissionais do Proeja. O grupo luta, mas não é uma bandeira da escola (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012).

Constata-se uma convicção intensa nas narrativas de ambos os professores, embora se posicionem de maneira diversa. Em vários pontos, as suas concepções sobre a Escola, os educandos e as práticas pedagógicas são antagônicas. Eles são como uma amostragem dos contornos das concepções dos professores que, em nuances similares, concordam com a mesma temática ou divergem dela.

Quero enfatizar dois pontos que surgem na fala do professor JOÃO: a realização do Seminário pelos alunos, sob a coordenação do professor e com o apoio da coordenação do Proeja, e a existência de um grupo de luta pela inclusão dos educandos na Escola. Considero esses aspectos relevantes, pois são reiterados na

fala dos educandos e reaparecem na fala de alguns gestores, cujas narrativas descrevo a seguir.

6.2.3 Os Gestores Pedagogos e da Administração

Os quatro gestores ouvidos ocupam funções específicas de gestão, conforme já explicitado no primeiro momento desta análise. Neste segundo momento, destaco alguns itens tanto pela relevância temática, quanto pela frequência com que apareceram nas falas. Todos eles falaram sobre o processo de inclusão em andamento: possibilidades, tensões e desafios e, dentro desse grande tema, abordaram os seguintes aspectos:

- o fazer-se humano e gestor: percepções, diálogos e sentimentos;
- a gestão pedagógica e administrativa: contrapontos e desafios;
- fatos marcantes na dialética do processo.

Para cada um desses itens, inicio com a fala de RUTE, seguida das de ISABEL, MARIA e CEZAR, a exemplo dos momentos de análise anteriores, pois, embora tenha citado as diferentes funções que exercem, essa estrutura organizacional também fala da hierarquia existente entre elas, que, na organização dos dados, aparece numa ordem ascendente, o que não ocorre com a fala dos professores e alunos por não haver distinção de funções entre eles. Embora não seja explícita, a questão da hierarquia existe. Esta é pouco expressiva, por vezes, a depender das relações de proximidade mais ou menos estabelecidas.

6.2.3.1 O Fazer-Se Humano e Gestor: Percepções, Diálogos e Sentimentos

Inicio esta etapa com a fala da pedagoga RUTE:

“Quando o aluno do PROEJA é aluno especial é difícil a acolhida. (+++) Se eu digo para o aluno se inscrever no Curso de Segurança do Trabalho é porque é mais fácil de fazer e por isso favorece o aluno com necessidades especiais. Quando o aluno chega e o professor sabe que é aluno especial é comum falar: ‘É Proeja e ainda é especial?’ (++) Escuto na escola esse tipo de pensamento (+) Questiono: se nesse campo da educação existe esse pensamento? (+++) O aluno Proeja é visto como um problema e com NE o problema é dobrado. Como se o aluno Proeja fosse uma entidade e os outros alunos não tivessem nenhum tipo de problema (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

A pedagoga RUTE, em sua fala enfática, expôs uma visão crítica do ambiente escolar, evidenciando o olhar de discriminação em relação aos educandos do Proeja e ainda com mais acento quando o educando apresenta deficiência. Em outros momentos, ela fala dessa dificuldade *“Não se aceita, por exemplo, que num curso de engenharia um aluno tenha um surto psicótico (+++) ‘Como?! no curso de engenharia?’*.” Esta atitude de “espanto” corrobora a ideia da existência de um “perfil de aluno padrão”, sobretudo para cursos muito valorizados, como as engenharias. RUTE diz: *“Se se acostumaram à ideia ainda não aceitaram, nem concordaram”,* deixando claro que a ideia “[...] *é de conviver com a questão devido ao aspecto legal ou humano, mas isso não produziu nenhuma atitude inclusiva*”. Ainda afirma: *“A situação é que no curso tem pessoas que isoladamente entenderam o Proeja”*. Segundo ela, no entanto, isso é insuficiente para “produzir a inclusão”. Assim, observa: *“Qualquer novidade que venha desse grupo não é muito considerada”*. No seu entendimento, falta pensar a inclusão *“como um sentimento, uma inclinação, um prazer em trabalhar com o aluno especial”*.

RUTE pondera que falta esforço dos professores para entender: *“É cada um na sua ‘caixinha’*.” Quando o professor é solicitado para pensar no planejamento levando em conta o aluno com deficiência, ele se esquivava desse trabalho, alegando estar no meio do semestre ou requerendo ao pedagogo que planeje e lhe entregue pronto o que deve ser feito, e justifica: *“[...] não é problema meu. No próximo semestre vocês vejam como fica.”* No entanto, quando se referia às primeiras reuniões com os professores para as discussões sobre o tema em 2008, ela comenta: *“As ideias a respeito do Proeja eram conturbadas na minha própria cabeça, imagine na dos professores iniciantes?”*

A narrativa de RUTE expressa as concepções, além de diversas, divergentes, do papel da escola e dos profissionais em relação a “todos” os educandos e do conhecimento específico a respeito dos educandos com deficiência. Ao mesmo tempo em que critica a postura de rejeição de alguns professores, RUTE também admite a dificuldade do processo em si, quando reconhece o seu próprio desconhecimento inicial e, em outros momentos, quando questiona a organização do trabalho dentro da própria equipe de gestão. Vejamos a sua narrativa:

No campus há uma Coordenação-Geral do Proeja. A Pedagoga que coordena o Proeja e o Curso de Edificações é ISABEL. (+) Não se trabalha por modalidade, e sim por curso ((Este é o caso da entrevistada)). Acho que funcionaria melhor trabalhar por modalidade, pois consideraria o perfil da pessoa. Por exemplo, ISABEL está só com o Proeja, acaba sabendo mais quais as demandas, os princípios do trabalho. (++) A escola é organizada fragmentada. A nossa forma de trabalho não é a mais adequada em minha opinião. As três pedagogas dialogam, mas não são a referência do Proeja. A referência é ISABEL (+++). Talvez devesse ter uma metodologia mais especial para trabalhar com os professores do Proeja, para sair do aceite para a compreensão (++) talvez necessite de uma organização diferente, uma atenção maior que fosse devida mais pela identificação. (++) Precisa mais atenção de quem trabalha com mais modalidades, porque não há tempo para isso, porque tem que se dividir... Os alunos do Proeja são encaminhados a ela (ISABEL) Ela é a referência. (+) Talvez seja pelo fato de sempre estar presente... Tem a ver com a questão do perfil da pessoa. Não sou pedagoga de estar no corredor e na sala de aula todo dia (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Na avaliação de RUTE, a forma de organização do trabalho da equipe de gestão (pedagogas) traz dificuldades, até mesmo levando em conta os perfis profissionais. A sua fala, no geral, indica haver boa convivência entre as pedagogas, contudo, explicita a sua discordância quanto à organização do trabalho: “*Não se chegou a uma forma mais adequada para se trabalhar com os cursos.*” Em outros momentos, quando se refere à organização do trabalho, RUTE acrescenta:

Isso acaba trazendo a ideia de que o Núcleo de Gestão Pedagógica (NGP) tem atendimento 24 horas. Isso gera dependência no aluno... (++) essa postura de muita proximidade (++)). As carências dos alunos são tão grandes que eles vão atrás da coordenação. O aluno acaba buscando mais. Acaba que essa relação foi construída por ISABEL. (++) Não vivo o que ISABEL vive no Proeja. Talvez ela saiba por que o aluno tem que vir... (+) o aluno é mais carente (+). Então tem esse vínculo com o aluno. Isso existe tudo junto. (+++) Do mesmo modo que tem as necessidades e especificidades do Proeja tem as dos outros também. (+) O foco não pode recair só sobre o Proeja! Isso acaba alimentando uma segregação. Questiono como atender aos alunos com NEE pelo Napnee sem focar

nesse modelo e virar protecionismo (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Destaco nessa fala um aspecto aparentemente óbvio, que é o da diversidade de perfis profissionais e de como essas diferenças podem representar níveis de discordâncias variados. No evoluir de sua narrativa, RUTE afirma haver um protecionismo da parte dos profissionais que estão sensibilizados com a questão dos alunos do Proeja e com deficiência, mas justifica essa atitude:

“É porque as coisas não estão sedimentadas, porque não aceitaram esse aluno ainda. Sem essa atenção especial acho que os alunos não permaneceriam (+++). Um programa dessa monta precisa da conquista do espaço. O espaço construído precisa de proteção. O vínculo parece ser necessário ainda. (+++) Sem essa atenção especial acho que os alunos não permaneceriam.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Na expressão fluida de RUTE, lembro Benjamin (1994), quando assevera que apenas pela narrativa do sujeito, no seu ritmo próprio, é possível revelar seu diferencial de “sujeito histórico”, único e especial, que traz sua própria visão do trabalho, da vida, do mundo, ditos num fluxo de pensamentos, sentimentos e liberdade.

Observemos o que diz ISABEL em abordagem sobre o mesmo tema: *“As dificuldades para o trabalho com as pessoas é a sensibilidade delas, poderia ser maior... A facilidade em trabalhar com elas tem a ver com a sensibilidade.”* (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012). Essa afirmativa diz respeito não somente aos professores, mas a todos os que lidam com os educandos. Ela fala um pouco mais sobre o perfil dos educandos e da formação das turmas.

“As turmas ((do PROEJA)) foram se formando e as demandas crescendo. O curso começou a ser ofertado à tarde e nesse turno o público maior era de mulheres casadas e com filhos. Em muitos casos deixavam os seus filhos na escola e se dirigiam ao curso no mesmo turno. (+++) O aluno vem de uma tripla jornada. (+) Os alunos saem às 5 horas da manhã de casa, trabalham o dia todo, por exemplo, na construção civil, vêm para a escola (+) são alunos da Grande Vitória (Serra, Jacaraípe, Viana, Campo Grande). Enfrentam Transcol com uma hora, uma hora e meia de trajeto ou mais. Muitos voltam para casa depois da meia noite. (++) Acaba precisando aproveitar todo o tempo possível na sala de aula. (++) Mas não se pode desprezar a experiência que o aluno traz de sua vivência, de seu cotidiano (+++). Se comparar o desenvolvimento dos alunos do Proeja na parte técnica, eles conhecem mais porque têm a experiência do trabalho. (+) A

aula, se o professor aproveitar essa experiência, fica mais rica.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

O conhecimento de ISABEL em relação aos alunos e às turmas, bem como seu perfil profissional, clarificam sobremaneira a sua percepção sobre o processo e o seu modo de atuar “sempre presente”, extrapolando, por vezes, a carga horária de trabalho estabelecida. Na sua fala expõe a relevância de conhecer os alunos e estabelecer diálogo com eles como um fator indispensável à aprendizagem. Nessa interação, dar voz à experiência de vida dos sujeitos históricos, pelo relato de si mesmos, constitui-se um modo de legitimá-los (BENJAMIM, 1994). ISABEL reitera a relevância do papel do professor: “*A gente pode cuidar do acesso, mas para permanência dos alunos (com deficiência) na Instituição, o compromisso do professor é fundamental para que a permanência aconteça*”. Essa percepção do seu papel como pedagoga da Escola, bem como dos diversos profissionais, apresenta-se de forma abrangente no seu relato:

“Querendo ou não, não posso colocar a culpa nos professores. (+) Na área técnica há muitas dificuldades, mais por causa da formação dos professores que são engenheiros, por exemplo. (+) Muitas vezes esse olhar que o licenciado tem (+) por causa de sua formação, falta a eles. Algumas coisas percebidas têm consequências na prática docente. Não se pode culpá-los, pois falta à Instituição oferecer uma formação para os professores trabalharem inicialmente com o Proeja. Mas esse não é um problema só do Proeja. (++) É institucional. E se apresenta mais claramente no Proeja. (+++) É que esse aluno, pela sua formação descontínua, necessita de um trabalho específico do professor. Ninguém tem formação específica para lidar com o aluno com NEE. Há necessidade, principalmente de um profissional dedicado a isso. Porque são muitas frentes (++)). Hoje divido o tempo entre a coordenação pedagógica do Napnee e o Proeja. Há uma sobrecarga dos que abraçam esse trabalho. Falta uma política institucional.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

ISABEL destaca a importância do papel institucional e dos professores, quando corrobora a crítica de Rute à falta de formação específica para se lidar com Educação Especial. Visualiza, porém, algumas causas, não as restringindo a uma culpabilidade dos sujeitos. Essa compreensão permite a visualização do sistema como um todo, interferindo também no desempenho profissional. Outros questionamentos surgem relacionados a como atender os sujeitos com deficiência na educação profissional:

“Há vários questionamentos a respeito de como o Ifes atenderia alunos com deficiência mental, por exemplo, deficiência intelectual (+++). Porque aqui eles receberão um diploma de Técnico, no mínimo. (++) Como dar um diploma de técnico para esse aluno? Como certificá-los? Aqui há laboratórios nos cursos industriais, por exemplo, na eletrotécnica, onde se trabalha com riscos... Energia de 220 voltz, por exemplo. De acordo com a deficiência que o aluno apresentar pode representar grande risco. Isso ainda não foi discutido. Para essas questões ainda não se tem uma resposta, uma política. Esses são questionamentos do Espírito Santo, mas também em nível de Brasil (+++) poucos estudos são produzidos nessa área de educação profissional e deficiência.” (ISABEL, Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

A fala de ISABEL levanta questões pertinentes às dificuldades encontradas pelos profissionais para atender as demandas dos educandos num contexto específico da educação profissional. As tensões que acontecem, a partir do enfrentamento da realidade, entre o “aluno ideal” e o aluno real, entre a escola e o profissional, com preparo ou não, para atender a realidade feita de idiossincrasias estão postas no fazer cotidiano. Os desafios que esse fazer revela transitam entre a possibilidade de emancipação dos sujeitos e a conformação destes ao *status quo*. A interação e o diálogo entre os diferentes sujeitos podem representar uma via de emancipação e transformação da realidade (FREIRE, 2005). Esta não parece ser uma via de mão única, mas uma questão que requer múltiplos olhares.

Nesse fazer-se humano e gestor destaco as falas de RUTE, ISABEL, MARIA e CEZAR, que traduzem seus sentimentos:

“Sinto-me motivada para conhecer, ler, ir atrás, mas com medo, porque é novo, porque se sabe que, com uma designação de responsabilidade em portaria, a pessoa responde por si, e quando se fala de inclusão há muitas implicações. // Não me sinto apoiada por instâncias superiores (no aspecto legal mesmo) porque é o seu nome que está só. (+++) Precisa ter uma discussão melhor, pois, no mais, gera insegurança. // A vida pessoal é o ponto de partida – o tempo não pode ser dedicado exclusivamente a isso (há uma filha para cuidar, a saúde). Muitas vezes gostaria de estar participando mais, mas não posso abrir mão do essencial ((a filha)).” (RUTE, Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

“Como profissional no Ifes, tive diversas oportunidades para assumir outros cursos, mas fiz opção de estar trabalhando com esses alunos. (+++) Vejo que o trabalho pedagógico com esses alunos ‘faz a diferença’ na vida deles. Eles nos procuram até mesmo para falar da vida pessoal. O olhar sensível para com eles não se trata de ‘passar a mão na cabeça’ e achá-los coitadinhos (+++). Tem diversos casos de alunos que passaram pelo Proeja e entraram na Universidade e retornam ao Ifes para contar as suas vitórias (++)). A avaliação que faço quando vou a congressos é a de que tem dificuldades no Ifes, mas tem Institutos com mais dificuldades ainda, sem

equipe, etc. (+++) Tem um trabalho sendo desenvolvido, mas também tem muito a ser realizado. (+++) Até então eu trabalhava com a formação geral – trabalho em conjunto com os professores da área técnica. É um trabalho de equipe.” (ISABEL, Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Como coordenadora, sinto muita responsabilidade em relação ao Programa (+), pois exige a tomada de decisões imediatas, o que aumenta o peso dessa responsabilidade. (+++) Eu respiro, vivo, tenho orgasmos com esse projeto! ((Esta foi uma fala carregada de sentimento e emoção em relação ao trabalho que realiza)). (MARIA, Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

“Sinto-me ansioso para ver o Napnee efetivamente trabalhando e com esperança de contar com mais colaboradores. Quando pedimos que falasse sobre um desafio, disse: um ‘temor’. Temo perder o compartilhamento desses profissionais envolvidos no processo – as pessoas e o carinho das pessoas (++). Há preocupação se a integração está realmente ocorrendo, mas percebemos que sim pelos alunos (++), por causa de projetos como o do professor LUCAS²⁶ e a equipe do Napnee.” (CEZAR – Entrevista-Narrativa – 27 de novembro de 2012).

Os relatos dos quatro gestores pedagogos e da administração traduzem um sentimento comum: o do compromisso com o trabalho. As nuances próprias de cada ser aparecem na linguagem verbal e não verbal. Elas também denotam similaridades e diferenças nos olhares dos sujeitos ao se constituírem profissionais. Concordo com Benjamin, quando busca traduzir essas singularidades:

Cada um é um acontecimento em si e por assim dizer um drama em si. O palco em que se representa esse drama é o teatro do mundo, com o céu como perspectiva. Por outro lado, este céu é apenas pano de fundo; investigá-lo segundo sua própria lei significaria emoldurar um pano de fundo teatral e pendurá-lo numa galeria de quadros. [...] O gesto é o elemento decisivo, o centro da ação (BENJAMIN, 1994, p. 147).

Considero relevante registrar que, nas falas de RUTE, ISABEL e MARIA, mais acentuadamente, a palavra sensibilidade é recorrente, seja quanto à ausência de sensibilidade, apontada como um problema, seja quanto à sua presença, sentida como uma solução. Esse mesmo significado também surge na fala do professor JOÃO e dos educandos.

²⁶ O Projeto referido pelo diretor de ensino encontra-se em desenvolvimento sob a coordenação do professor LUCAS, em parceria com o Napnee, e os dois educandos participantes desta pesquisa. O projeto foi apresentado à agência de fomento e aprovado, obtendo recursos para o seu desenvolvimento. Trata-se do protótipo de uma cadeira de rodas automatizada, movida pela voz do cadeirante.

A prática do olhar sensível que se vincula à Ética do Outro freiriana e de que também fala Benjamin, na citação acima, exige a compreensão dessa singularidade de cada ser, cabendo também ao pesquisador exercitá-la, sem unilateralismos, para que as pessoas sejam compreendidas e respeitadas no que as faz semelhantes, mas, sobretudo, em suas diferenças. Essa prática, em si, favorece a emancipação dos “excluídos de agora”, mas considera, principalmente, a capacidade de todos de se reinventarem e aprenderem saberes novos e novas formas de ser humano.

6.2.3.2 A Organização do Trabalho com EMJAT, PROEJA e NAPNEE

Pela riqueza das experiências narradas, procurei elucidar a organização do trabalho com o público-alvo foco de nosso estudo, que são os educandos que ingressaram via EMJAT, inicialmente, e Proeja, posteriormente. Depois o NAPNEE foi criado para o atendimento aos jovens e adultos com deficiência. A coordenadora do Proeja, MARIA, encontra-se envolvida nessa organização desde o início do Programa, por isso começo pela sua fala:

“Em 2001 teve início no Ifes Vitória o desafio de receber jovens e adultos. (+++) Um grupo de professores se uniu para organizar um curso para atender a esse público, em grande parte de camadas populares, que estava fora do Ifes e também fora da faixa etária na qual os alunos entram para cursar o ensino médio. Foi por meio do EMJAT (Ensino para Jovens e Adultos Trabalhadores) que iniciamos o atendimento a jovens e adultos trabalhadores. Foi antes da criação do Proeja na Escola. (++) Esse atendimento a jovens e adultos sempre foi um desafio e causa de luta permanente, pois os colegas estão acostumados a trabalhar com um público seletivo de alunos, que entram no Ifes pelos concursos com alto índice de concorrência. A rejeição dos professores é muito grande e a maioria dos que trabalhavam com o EMJAT, antes da instituição do PROEJA, era de professores substitutos e em menor número de professores efetivos.” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

Há no relato acima um dado relevante: o EMJAT foi uma iniciativa de um grupo de professores, de cunho eminentemente inovador para o Ifes, pois o atendimento a esse público não era cogitado na Instituição. A luta aparece como condição permanente para o existir desse grupo. A reação a essa iniciativa não se fez demorar, segundo MARIA:

“Houve momentos de grande tensão, enquanto se instituía o atendimento para esse público, a ponto de ser necessário pedir à direção da escola um posicionamento a respeito do assunto, para se construir condições mínimas para o desenvolvimento do projeto, já que os professores substitutos que compunham a maioria do quadro de professores permanecem apenas dois anos na Instituição quando seus contratos são rescindidos. E novo processo se institui para a contratação de novos professores exigindo um esforço extraordinário para manter alguma base de conhecimentos que auxilie os professores novatos a assumir a tarefa.” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

Na implantação de novos projetos, sobretudo dos que estão investidos desse traço inovador, verifica-se o quanto a estrutura organizacional e as políticas institucionais são relevantes. Onde poderia figurar a fluidez do processo, a luta empreendida, as tensões e conflitos vividos, por vezes parece significar dispêndio de energias. No entanto, sem esse esforço, possivelmente os avanços seriam ainda mais lentos. Daí concordar com Freire (2005), quando apregoa a inexistência da neutralidade na educação, pois, mesmo com omissão, divergência ou concordância, as ações traduzem intencionalidade.

MARIA segue narrando a construção do projeto:

“Para a construção desse projeto, os professores buscaram informações sobre o perfil desses alunos. Foi realizado um primeiro passo, por meio de consulta ao questionário socioeconômico preenchido pelos alunos que vinham de escolas públicas, no ato de matrícula no Ifes, coordenado pelo Serviço Social. (+++) Entre os alunos que entraram pelo EMJAT havia aqueles que concluíram o ensino médio, outros que estavam há muito tempo fora da escola, alunos com dificuldades de fala, alunos cursando faculdade no 2.º ano de Direito. Enfim, uma diversidade grande de perfis, além do ponto comum de serem jovens ou adultos. Esses alunos tinham grandes expectativas em relação ao curso noturno.” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

A diversidade de perfis dos educandos também assinala uma camada da população invisibilizada, expressa na demanda por educação profissional à espera de atendimento. MARIA relata que a matriz curricular foi elaborada com o apoio da pedagoga. Em 2005, entrou em vigor o Decreto n.º 5.478/2004, que instituiu o Proeja como modalidade para atendimento de jovens e adultos nos institutos federais, passando a ser a via de ingresso preferencial das pessoas com deficiência. Esse relato evidencia a construção coletiva do projeto. MARIA ainda destaca o surgimento do grupo de pesquisa:

“Esse grupo de pesquisa que se organizou junto ao Proeja estudou toda a documentação, montaram seminários (+++), trazendo legitimidade para a equipe que tem trabalhado. De modo que hoje, quando chega um professor novo que vem com preconceito, a coordenação do Proeja conversa com o professor e não aceitam rotulá-los.” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

RUTE corrobora, narrando os esforços para a construção do Projeto:

“Para discutir o Projeto Integrador no Proeja, parte da metodologia adotada foi dividir as coordenações em subcomissões. (++) O trabalho de construção do Projeto foi de dois anos. A partir daí, num grupo menor, as discussões ficaram mais focadas cada curso pensando o perfil de formação, os objetivos. Na Coordenadoria do Curso em Segurança do Trabalho, houve esse trabalho coletivo.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

A construção coletiva do Projeto e os esforços empreendidos pelo grupo de estudos, com o exercício da liberdade responsável, enfatizam a viabilidade da edificação de uma sociedade democrática e menos discriminatória. Essa implementação é sentida de formas diversas pelos componentes da equipe de gestão pedagógica. Vejamos a fala de RUTE:

“Em 2009, as discussões sobre PROEJA ‘tomaram mais corpo’. Hoje, em 2012, embora já tenha todo o contato com os professores, falar sobre PROEJA... ainda falta alcançar os professores para que não sejam discussões aligeiradas, apressadas, porque têm outros interesses. Os outros interesses concorrem para que ‘pareça não interessar discutir mais o assunto’.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Observa-se nessa fala o reconhecimento do avanço das discussões sobre o tema, mas também a ciência de que nem todos – no caso os professores – estão interessados na temática. Partindo da premissa básica de que é complexo realizar mudanças, visto que envolvem novos conhecimentos e novas atitudes, nova cultura, parece admissível que, no âmbito multifacetado da escola, ainda não exista a adesão de todos.

O processo de inclusão na Escola contou com o surgimento de outro projeto essencial: o NAPNEE. ISABEL relata-nos:

“Por causa das demandas dos alunos que entram com necessidades especiais, fui procurada para resolver problemas. Acabei me envolvendo com eles e ajudando na reivindicação de seus direitos. Ao conversar com os professores sobre como lidar com esse aluno, acabei buscando mais informações. O Napnee surgiu assim. As pessoas estão lidando com o Proeja, mas estão lidando com outras frentes que possibilitem garantir a permanência dos alunos na escola. (+++) Esses alunos com NEE ainda estão invisibilizados... Mesmo com a implantação do Napnee (+++) ainda não tem uma ação instituída de identificação dos alunos. No processo seletivo, quando vão preencher o questionário socioeconômico, alguns não marcam que têm uma necessidade especial com medo de ser discriminado. (+++) Temos o exemplo de um aluno que tinha esquizofrenia e procurou-nos para dizer que não queria que os colegas soubessem.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Um fator importante vislumbra-se nas entrelinhas desse e de outros relatos: projetos são elaborados mediante a demanda social que tem adentrado os muros da Escola. Não são ações fortuitas, mas práxis efetivadas pela ação crítica de pessoas que aos poucos vão desenhando uma nova realidade. Segundo o relato de ISABEL, o funcionamento do NAPNEE prevê algumas ações:

“Trazer palestras sobre inclusão para alunos e professores na formação inicial... A atuação do Napnee será de acordo com os casos que surgirem. Mas ainda falta espaço para trabalhar. (++) O Napnee fará a interface com o Proeja, porque são os mesmos os sujeitos. (++) Do ano passado para este ano foi dado um passo em relação ao Napnee: Encontro dos Napnee(s), no Ifes em Santa Tereza, instituindo um representante do Napnee para cada campus... Em alguns casos, o campus tem o Napnee, mas não tem o sujeito a que se destina.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Ainda que principalmente as pedagogas e a coordenadora do Proeja sejam enfáticas ao trazer as dificuldades de implantação dos projetos, fica evidente a consciência crítica a respeito de cada etapa vencida. Também é evidente o espírito de “luta de um grupo”, e um aspecto impulsionador dessa luta parece ser a esperança. A esperança no sentido da *Pedagogia da esperança*, em Freire:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blabláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre a sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo (FREIRE, 1992, p. 41).

Ao se debruçarem sobre o tema “educação de jovens e adultos”, a linguagem que também desvela as necessidades desse público vai-se inserindo no ambiente

escolar. Entre polêmicas e discordâncias, avanços e caminhadas lentas, vozes se levantam e o que era invisível já não pode ser negado.

6.2.3.3 Outros Programas na Perspectiva da Inclusão

Além dos programas e projetos assinalados, EMJAT, Proeja, NAPNEE, MARIA cita outros programas em andamento, que fazem parte desse movimento de inclusão na Escola: o Programa Incluir, o Curso de Pós-Graduação Proeja (*Lato Sensu*) e o Programa Mulheres Mil. Sobre alguns aspectos atinentes a esses programas, MARIA relata:

O Programa Incluir, que aconteceu por meio de Chamada Pública em 2008/2009... (+) Está ligado à direção de ensino. Fui convidada a coordenar para atender às licenciaturas do Ifes (++) Esse foi um primeiro desafio para atender... (++) Foram montadas três oficinas... Esse foi um primeiro contato com a Educação Especial, onde lutei para contratação de intérpretes. Esses professores ((os intérpretes)) ajudaram a montar as oficinas: Práticas Inclusivas para Surdos, Cegos e Concepções Gerais para Inclusão. O foco era atender as licenciaturas, mais a participação e gestão de alunos do Proeja. Também foi realizado o Curso de Pós-Graduação para qualificação de professores do Proeja, onde atuei na orientação de TCCs, coordenação do Núcleo de Serra e outras atividades. (++) ISABEL é coordenadora do Napnee e estamos sempre juntas na realização dos programas. (+++) Recentemente, estamos na coordenação do Programa Mulheres Mil que agora, em 2012, nesse semestre, foi implantado em Vitória. (+++) Enquanto com o Proeja a Escola abre vagas por meio do decreto, no Programa Mulheres Mil a escola vai à comunidade. Isso gera expectativas na comunidade... O grupo escolhido para participar desse Programa foram as paneleiras. A gestão local ((direção geral do campus)) apoiou o projeto e então buscaram a Reitoria.” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

Avalio como relevante o registro da existência de outros projetos, além daqueles diretamente ligados aos jovens e adultos com deficiência, porque manifestam um movimento de inclusão em andamento na Escola. Ainda que não sejam avaliados como ideais pelos seus protagonistas, ou não contem com a adesão de todos, e ainda sejam impulsionados por leis em vigor, pelas lutas empreendidas, os envolvimento e benefícios relatados parecem indicar um caminho em fase de sedimentação, a utopia possível, aquilo que se encaixa na categoria de “inédito viável”.

Na próxima etapa deste segundo momento, analiso as falas dos pedagogos gestores e da administração, cujo foco será a própria gestão.

6.2.3.4 A Gestão Pedagógica e Administrativa: Contrapontos e Desafios

Na abordagem desse tema, é preciso fazer duas distinções. A primeira diz respeito às percepções e concepções dos gestores pedagogos que atuam no Curso de Segurança do Trabalho, na Coordenação do Proeja, no NGP e no NAPNEE. Formam essa equipe RUTE, ISABEL e MARIA. Quando esse grupo aborda o tema gestão, além de incluir as próprias ações e a dos professores, também se refere à figura do gestor de Administração-Geral, num nível hierárquico superior, que responde pela direção de ensino (viabiliza as políticas institucionais, a liberação de recursos, etc.). A segunda distinção diz respeito à fala do próprio gestor de Administração-Geral, que traz as suas percepções e concepções a respeito das ações da direção de ensino, bem como da equipe como um todo. Na realidade, são visões distintas das dos membros de uma mesma equipe, que é a de gestão, mas que exercem funções diferentes, próprias da estrutura organizacional da Instituição.

Começamos pela fala de RUTE a respeito do tema:

“A visão da gestão institucional ainda é mais precária do que a visão dos que estão à frente. Falta conhecimento. Não apenas em relação ao aspecto legal. Sinto falta de dialogar sobre o assunto em outras instâncias de gestão. Sinto falta de participação mais ativa.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Os “*que estão à frente*”, a quem RUTE se refere, são os pedagogos e a coordenação do Proeja.

ISABEL apõe:

“Não tem uma política de inclusão... (+) é segundo a demanda de urgência... São ações pontuais. No Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI) consta a inclusão desses sujeitos, mas esta não é uma prática sedimentada dentro dos campi. (++) A gente procura e é atendido... Procura

para ‘apagar incêndio’ (+++), como no caso do elevador quebrado... Antes, uma semana antes das aulas, é que foi acionada uma empresa para consertar. Os alunos tiveram que ser levados para o 2.º andar pela escada (+) carregados... São situações que faltam providências com planejamento... Por exemplo, a rampa... Se tivesse a rampa, não ficaria na dependência do elevador. O Napnee foi criado com portaria institucional designando a equipe... (+++) já existe a equipe, a sala que será usada, mas o espaço ainda não está pronto, nem disponível... (++) a questão do espaço é difícil no campus. (+) Tem móveis, mas falta o espaço efetivamente.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

MARIA acrescenta:

“Falta uma política institucional efetiva que vá além de ‘apagar incêndio’... (++) Falta de planejamento prévio para atendimento às demandas. (++) Há dificuldades para implementar programas inclusivos na escola. O primeiro problema é a falta de espaço físico. Este é um grande problema!” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

Nota-se, na análise das falas acima, percepções similares e/ou complementares que apontam basicamente dois conteúdos: o da visão deficitária daqueles que se encontram em níveis hierárquicos superiores de gestão, que se insere na necessidade de mais conhecimento, e o da falta de uma política institucional que não se baseie em atendimentos pontuais, que se insere na questão do planejamento para atender, inclusive, as demandas de infraestrutura. Um aspecto que surge na fala de RUTE indica ser um tema subjacente e recorrente em outras comunicações, verbais e não verbais, a insuficiência de diálogo e de participação mais ativa em outras instâncias de gestão. Ainda aqui a categoria diálogo desponta como um tema indissociável do processo de inclusão escolar.

O gestor da Administração-Geral, CEZAR, fala sobre a temática com as seguintes ponderações:

“Temos garantido, ao máximo, uma infraestrutura para os alunos. (++) Houve um problema com a plataforma elevatória, uma vez ((foi quando o elevador quebrou)). A empresa que nos atende é terceirizada e o equipamento para solucionar o problema é importado. Demorou sessenta dias para chegar ao Brasil. (+++) O defeito ocorreu porque foi usada uma sobrecarga no elevador – que era só para uso dos alunos com deficiência. O envolvimento de todos nesse processo foi fantástico, inclusive dos próprios alunos, porque não há rampas de acesso – elas serão construídas ainda... Todo um esforço conjunto foi feito para atender a esses alunos (transferimos o laboratório para o térreo...). Esse foi o único momento em que tiveram a acessibilidade dificultada. (+++) O segundo evento foi a solicitação de participação dos alunos GABRIEL e MIGUEL na Feira de

Segurança do Trabalho em São Paulo. Foi solicitado um ônibus com acessibilidade, e a empresa licitada para atender ao Ifes não dispunha de nenhum veículo com esse item. Disponibilizamos aos alunos duas passagens aéreas acompanhados do coordenador. É claro que talvez os alunos preferissem ir de ônibus com toda a turma. A passagem de avião não foi uma vantagem, mas um modo de atendê-los (esta foi a primeira vez que viajaram de avião)... Mas tudo transcorreu muito bem. Os alunos participaram ativamente do evento (inclusive o MIGUEL, que depende de ajuda para higiene pessoal... foi conseguida essa ajuda). Até então (antes da chegada dos alunos), parecia que toda a estrutura era suficiente. (+) Os problemas que apareceram é que descortinaram essa necessidade de a escola buscar se adaptar... por exemplo, ao fechar um contrato de prestação de serviço, é preciso prever essas situações que surgem com os cadeirantes para que por problemas operacionais não fiquemos sem atendê-los (+). Recursos para isso não faltam. Quando identificado o problema, há sensibilidade para tratar do assunto.” (Entrevista-Narrativa – 27 de novembro de 2012).

Em outros trechos de sua fala, CEZAR ressalta os contratempos e desafios burocráticos da gestão no que diz respeito à viabilização de contratos, quando há a determinação legal (caso da intérprete de LIBRAS), mas não há código de vagas previsto para contratar esse profissional.

Observei, em sua comunicação como um todo, solicitude para falar sobre o tema e uma convicção de “estar fazendo o melhor possível”. A demora no conserto do elevador foi esclarecida em pormenores. Aguça-me a atenção a forma como CEZAR significou o incidente, realçando: “*O envolvimento de todos nesse processo foi fantástico, inclusive dos próprios alunos...*”. Ele avaliou como um fato positivo.

No outro episódio em que também foi necessário viabilizar a participação dos educandos (na viagem a São Paulo para a Feira de Segurança do Trabalho), dificultada pelo fator acessibilidade, a questão foi resolvida pontualmente com a compra de passagens aéreas para os educandos e providências com relação aos acompanhantes para atendê-los em suas necessidades.

Saliento dois trechos da citação acima: o primeiro, “*A passagem de avião não foi uma vantagem, mas um modo de atendê-los*”, e o segundo (referente à viagem para São Paulo), “*Até então – antes da chegada dos alunos – parecia que toda a estrutura era suficiente*”. Considero relevante o reconhecimento do gestor quanto ao que seria a situação ideal para o atendimento aos alunos. Esse aspecto, em si, parece sinalizar possibilidades de diálogo. A referência elogiosa e explícita ao trabalho dos gestores pedagógicos (que aparece em outros trechos de sua fala)

reforça essa ideia. Esse fato induz-nos a pensar em perspectivas ampliadas de gestão e cooperação mútuas para o alcance de objetivos comuns. Nessa fala, implicitamente, o gestor corrobora a necessidade de políticas institucionais para planejamento prévio das ações apontadas pelos gestores pedagógicos.

6.2.3.5 Fatos Marcantes na Dialética do Processo

Foram mencionados alguns fatos que marcaram a trajetória desse processo de inclusão. Entre eles encontram-se:

- a organização do Seminário de Acessibilidade pelos alunos;
- o trabalho de equipe dos profissionais do Proeja;
- a parceria Ifes/Ufes e a produção de conhecimento na pesquisa;
- o retorno da aluna para contar a sua conquista profissional.

Nos fatos marcantes abaixo distinguimos quando os protagonistas fazem a diferença pela consciência e vontade política do grupo.

a) A Organização do Seminário de Acessibilidade pelos Alunos

Um fato citado pelos representantes dos três grupos participantes – educandos, professores e gestores – foi a organização do Seminário de Acessibilidade. Esse seminário teve como ponto de partida a disciplina Projeto Integrador, habilmente conduzida pela práxis pedagógica do professor JOÃO, de modo que a turma aderiu ao tema sugerido por GABRIEL, desenvolvendo a fundamentação teórica. A organização do Seminário de Acessibilidade foi a aplicação da teoria. Percebe-se o teor emblemático desse projeto nas narrativas dos gestores também. Considero que a trajetória vivida para a realização do seminário, traduz, como numa sinopse, o processo de inclusão desses sujeitos. Vejamos a fala de ISABEL:

“Por exemplo, o Projeto Integrador da turma deles: a turma escolheu o assunto que envolvia a questão do GABRIEL e do MIGUEL. O tema escolhido pela turma foi: Os alunos com deficiência no Ifes. (++) Eles organizaram um Seminário sobre esse tema para mais de quatrocentas pessoas, com alunos, funcionários e outras faculdades. Os alunos falaram sobre as barreiras arquitetônicas... Veio muita gente de fora. (+++) Eles organizaram tudo. O crescimento da turma na organização desse seminário foi muito marcante. (+++) GABRIEL trouxe para o seminário a trajetória de vida dele com depoimentos que emocionaram a todos... Colegas e professores deram depoimento de como foi aprender a trabalhar com eles.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Esse fato remete-nos à práxis pedagógica da educação problematizadora em Freire: “A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores, é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 2005, p. 82). A forma como a turma chegou ao tema e à realização do seminário diz dessa construção crítica, de seres que pensam o mundo e a si mesmos, num movimento de “irem se fazendo”, porque a realidade, sendo histórica, ainda não foi acabada e nada está, *a priori*, determinado.

b) O trabalho de equipe dos profissionais do Proeja

Evidencio uma das falas que melhor manifestam o trabalho que a equipe de profissionais do Proeja vem realizando na escola, o quanto significa a união para fazer acontecer. Sobre isso, ISABEL relata:

“A Educação Profissional, o Ensino Médio para Jovens e Adultos são áreas que não deslanchavam até então... As parcerias é que fazem o trabalho acontecer! (++) Com Diana no Serviço Social, com uma voluntária do Curso de Pedagogia, com essas boas parcerias é que o resultado acontece... (+++) As profissionais que trabalham com o Proeja é que se reuniram para custear a ida da voluntária em Pedagogia, Zélia, a Viena... (++) porque é formação, é crescimento... (++) Saíram publicados em um livro artigos escritos por essa equipe.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

MARIA acrescenta: *“O grupo está articulado e quer fazer a diferença. O ritmo de trabalho é intenso. Tem dias de 18 horas de trabalho! No entanto, há realização plena do ponto de vista pessoal.”* (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

O reconhecimento do trabalho feito em parceria é marcante. O sentido desse trabalho colaborativo emana das falas do grupo, o que foi enfatizado com a ida da voluntária do Curso de Pedagogia a Viena, resultado dessa ação. Fica nítido o reconhecimento dessa parceria. Percebe-se a convergência de concepções e visão crítica da luta empreendida com a compreensão lúcida da história como possibilidade: um vir a ser que se vai concretizando no diálogo, que o sustenta, e na intencionalidade das ações.

c) A parceria Ifes/Ufes e a produção de conhecimento na pesquisa

A parceria Ifes/Ufes também poderia figurar como um caso exitoso de quando as instituições se unem no cumprimento de seu papel social. A produção na pesquisa e a repercussão do trabalho são citadas por MARIA:

“O grupo que trabalha com o Proeja acabou se fortalecendo com a parceria com o grupo de pesquisa da Ufes, sob a responsabilidade do PPGE-Ufes. Além de fortalecer em sala de aula, o grupo se fortaleceu com uma produção substancial, com trabalhos sendo apresentados na ANPED, Fóruns Mundiais e outros, onde, inclusive, levamos alunos. (++) Há quinze dias fomos a Brasília, eu, a professora Marta, num encontro para gestores. Esses projetos de pesquisa têm foco em Educação de Jovens e Adultos.” (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

Observa-se a relevância dessa parceria e o significado que tem para o grupo de profissionais que trabalha com o Proeja. De certa forma, eles percebem suas ações legitimadas pela produção científica. Foi ressaltada como muito significativa a participação dos educandos nos encontros de divulgação da produção de conhecimentos realizada por esse grupo, já que a Educação de Jovens e Adultos é o foco dos estudos.

d) O retorno da aluna para contar a sua conquista profissional

Este relato, apesar de sucinto em sua transcrição, figurou emblemático. ISABEL o descreve: *“Foi o de uma mulher de 38 anos, aluna do Curso, que conseguiu um estágio, pela primeira vez, na Arcelor/Mittal. A alegria dela por causa dessa conquista contagiou a todos os profissionais que trabalham com o Proeja.”* (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Esse fato foi destacado porque deixa transparecer, nas falas dos educandos, o reconhecimento ao olhar sensível da equipe para com eles. São os educandos validando o trabalho. Para dizer desse lidar solidário, trazemos Benjamin (1994, p. 119):

Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram de novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juros e com juros dos juros.

Fazer uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia, é abrir os olhos não apenas aos próprios desejos e ver claro que não vivemos sós, é abrir espaço à nossa própria humanidade de “pessoas não isoladas do universo”. Assim, para terem um mundo melhor, pensam e compartilham suas ideias em comunhão com todos. Acolhem e abrigam os diferentes, como um ato não de caridade, mas de solidariedade, porque todos pertencemos à mesma casa, que é o universo, e esta, para ser boa, precisa ser boa para todos e para cada um. Nessa “casa universo”, o que afeta a um afeta a todos, porque a singularidade de cada ser não legitima a negação dos direitos.

6.3 TERCEIRO MOMENTO: CONQUISTAS E DESEJOS

6.3.1 Os Educandos

Busquei identificar nas falas dos educandos o que significou conquista para eles, a partir do ingresso na escola, bem como os desejos e reivindicações, explícitos ou tácitos, que emergiram no decorrer de nossos encontros.

GABRIEL está há mais tempo na escola. Ele participou das mudanças que ocorreram, em muito, deflagradas por suas demandas relativas à inclusão. A parceria entre as pedagogas, para GABRIEL e MIGUEL, é notória. Eles falam sobre a mudança na visão dos profissionais em relação à pessoa com deficiência na escola: *“Mudou desde quando entrei até agora, pois outros deficientes entraram... Incentivei MIGUEL, também cadeirante, a fazer a prova.”* (GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

“Na escola (lfes) houve mudança na visão das pessoas. (+++) Em outra escola, antes do lfes, não havia proximidade com os pedagogos. (++) Hoje, no lfes sinto essa proximidade... (++) há uma amizade! Com ISABEL e ZÉLIA.²⁷ (++) Elas são pedagogas que conhecem os alunos só de olhar. Assim também é com RUTE, a pedagoga que estou conhecendo agora, pelo PROEJA (++)). Essa atitude das pedagogas faz diferença na escola. Dá mais ânimo para estudar encontrar uma pessoa amiga, que posso desabafar, até sobre questões pessoais. Elas têm sensibilidade e percebem no olhar qualquer problema. ((Refere-se sempre ao fato de as pedagogas sempre estarem com eles)).” (MIGUEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Poder dizer a própria palavra, narrar-se para além das questões pedagógicas ou técnicas – colocar-se como sujeito em diálogo com o outro e ser ouvido –, essa proximidade na mediação pedagógica, já assinalada, reitero como uma conquista

²⁷ Zélia é estudante de pedagogia e voluntária na Coordenadoria do Proeja coordenada por MARIA. Tem uma relação de proximidade com MARIA e ISABEL e contribui, diuturnamente, com as pedagogas de modo geral.

por indicar um fator de permanência e inclusão na escola. As falas das gestoras pedagógicas e da coordenação do Proeja atestam, em muitos momentos, essa ligação.

Sobre o trato com alguns colegas, sobretudo DERICK, destaca-se: “[...] *é um amigo que tenho, DERICK é meu ‘anjo de guarda’* ((ri para Derick, que o acompanha fazendo uma mesura com os olhos)). *É ele que me ajuda a me locomover para a escola e outros lugares.*” (MIGUEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

MIGUEL também menciona mudanças relacionadas aos professores:

“Os professores, no geral, não pensavam em lecionar para deficiente. Era um tipo de aluno que não existia no lfes. Isso também melhorou. Hoje eles olham com outros olhos... Os professores tratam a gente normal e não me sinto discriminado. / Sinto que os professores discutem sobre deficiência na escola. A visão está melhor e não é só por convivência. Tá havendo um movimento de aceitação maior por parte dos funcionários administrativos. Isso é devido a estudos, a conhecimento.” (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012)

Sobre o mesmo item, ainda que aponte melhoras em outras falas já transcritas, GABRIEL pondera: *“Os professores poderiam falar mais sobre o tema inclusão na sala de aula... (++) isso poderia ser feito e ajudaria.”* (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

Ainda que considere haver mudanças com relação à atitude dos professores, GABRIEL identifica aspectos a melhorar, quando manifesta um desejo: “[...] *as pessoas terem mais respeito.*” E reafirma a sua visão crítica ao mencionar como a maior conquista: *“Ter outras pessoas com deficiência na escola.”* O significado dessa afirmativa afigurou-se-me relevante porque não poderíamos sequer aludir a um processo de inclusão em andamento sem a presença dos sujeitos dessa inclusão. A fala de ambos, em suas nuances pessoais, convida-nos a lembrar Freire:

Por isso, repita-se, mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da

decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 2000, p. 112).

Essa presença própria no mundo, que só se reconhece pela ética do outro – ao falar sobre si e sobre o mundo autêntica e responsabilmente –, propicia acolhimento à crítica, ao contraditório, sem engavetá-los ou classificá-los, porque, se são iguais em necessidades aparentes, são diferentes no sentir e na forma de comunicar cada momento da vida. Num desses quase não ditos, ou ditos sublinaramente, com voz de sumidouro, GABRIEL revela: “*Não quero reclamar demais para não ser visto com maus olhos.*” (Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

E, para não deixar parecer o que não é – um ponto final – a sua comunicação, ainda que pareça reticente por um medo velado, talvez afirme sua condição de ser e estar no mundo, o que nos leva à reflexão em Freire:

Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados; que o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável (FREIRE, 2000, p. 113).

E da contradição de viver a aceitação / o medo / o acolhimento daqueles que experienciam a desigualdade cultivada socialmente, no entanto, não se instala o desalento, ou a desesperança, porque suas vozes falam de múltiplas facetas do contexto e dos sentimentos relativos a eles:

“*Vou sentir saudades das amizades quando sair daqui (+++). Mexeu com minha autoestima, melhorou a minha aceitação.*” (GABRIEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

“*Na escola tem pessoas com quem tenho mais intimidade... (+++) isso é próprio do ser humano. Gosto de todos, mas me identifico mais com um que com outro.*” (MIGUEL, Entrevista-Narrativa – 13 de agosto de 2012).

E dizem de outras perspectivas, incluindo o trabalho:

“*Vou lutar, buscar, depois que terminar o curso... Se conseguir na área, será bom. Se não...*” (GABRIEL, Entrevista-Narrativa –13 de agosto de 2012).

“*Estou aguardando retorno de algumas vagas em empresas. Tenho esperanças de conseguir...*” (MIGUEL, Entrevista-Narrativa –13 de agosto de 2012).

Versar sobre o processo de inclusão no Ifes – tema solicitado aos participantes – abordando a narrativa permitiu-lhes fluidez à fala. Por serem educandos de um curso técnico do Ifes, chamou-me a atenção a quase ausência de falas que envolvessem as perspectivas de trabalho. Essa questão foi abordada apenas quando indagados diretamente. Não por ser esse um tema de menor importância, mas porque a temática sugerida e as questões a ela relacionadas captaram-lhes a atenção pela riqueza das experiências vividas e em curso e pelos sentimentos que essas narrativas suscitaram.

Eles expressaram em suas narrativas, ora emocionadas, ora tranquilas ou entusiasmadas, uma esperança ativa de quem está sedimentando o chão e não se encontra só nessa tarefa.

6.3.2 Os Professores

Início este tópico com a análise da fala do professor JOÃO quanto ao que seriam ou não avanços nesse processo de inclusão. Seu relato pareceu-me esclarecedor. Ele assim considerou:

“Na Instituição, do ponto de vista arquitetônico, não considero que houve avanços ((dito com veemência)). Nem do ponto de vista pedagógico... Mudar sempre muda ((do início do processo para cá)). Mas nem sempre é qualitativa em termos de repensar nossas práticas de inclusão (++). Os gestores são tecnocratas, não tratam a educação como um projeto de formação da pessoa humana, mas para o mercado de trabalho... a escola como uma empresa... (++) Falta pensar a inclusão como respeito à dignidade humana. (+++) Existe a luta do grupo de profissionais do Proeja... O grupo luta, mas não é uma bandeira da escola.” (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012).

De sua fala, impregnada de inflexão crítica, emanam as convicções que adota. Faz um reconhecimento explícito ao trabalho do grupo de profissionais do Proeja, do mesmo modo que aponta não ser a luta desse grupo uma luta institucional. Em momentos anteriores também faz essa crítica.

JOÃO fala dos sentimentos que emergiram a partir do convívio com GABRIEL e MIGUEL na escola:

“Talvez eu tenha me aperfeiçoado como ser humano na dimensão da alteridade. Ver a partir do outro... (+++) Quando, por causa de um problema, tive que usar muletas, eu vi como sofre a pessoa que tem uma deficiência física... (+++) machucava debaixo do braço. Essa experiência modificou mais ainda em mim como pensar o ser humano.” (Entrevista-Narrativa – 6 de dezembro de 2012).

Esse trecho da narrativa foi pronunciado num tom emocionado, de quem pensa o vivido e rememora no tempo. Em Benjamin, refletimos sobre esse rememorar: “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 15). Ao rememorar um acontecimento, o narrador gira a chave que abre portas às ressignificações e descobertas. Estas só vêm à tona, dessa forma, no ato de rememorar e dizer-se. É nisso que o acontecimento lembrado se torna infinito. E o vemos ali, na expressão singular de quem o narra.

O professor FELIPE também analisa as prováveis conquistas da Instituição a partir da entrada dos jovens e adultos.

“É complicado falar (++). Nós estamos lidando com ser humano, não com máquinas. O resultado é lento. Não há resultado imediato. Nós estamos acostumados ao sucesso imediato. Se for olhar, tá dando problema. Porque o sucesso nosso é medido pelo número de alunos bem colocados, que se formaram em engenharia, etc. A gente não pode perder de vista que não é só formar o cidadão, resgatar a autoestima – o aluno não sabia falar, agora fala melhor, etc. – também tem que formar o técnico.” (Entrevista-Narrativa – 6 de março de 2013).

A dificuldade para identificar ganhos institucionais ou pessoais, em meio à situação real dos educandos no Ifes, pareceu-me nítida. A expressão do professor fala-nos mais sobre um esforço no sentido de identificar os possíveis ganhos, mas sobressai

o sentimento de impotência perante esse contexto. Quando instigado a pensar em sugestões que poderiam minimizar ou superar os problemas apontados, o professor relata:

“A gente não trabalha junto (O que você está fazendo é bom²⁸). Mas isso é do ser humano. Depende do professor trabalhar junto (+). Tem uma coisa interessante: o Conselho de Classe com a participação dos alunos. Tinha que ser monitorado o tempo de fala de cada um. Nesse Conselho, os professores não falam tudo com os alunos porque fica naquele ‘assembleielismo’ que não sai do lugar. Para melhorar, tinha que ter uma organização melhor. Porque a gente volta, no próximo ano, e é a mesma coisa... sem resolver. A pedagoga tinha que ter mais conhecimento da área, do mundo do trabalho. A pessoa mesmo tem que ir buscar (++). Tem a questão dos professores, que têm estabilidade... cada um quer dar sua aula. Precisaria mais compromisso, no caso dos jovens e adultos, precisaria de mais envolvimento com as comunidades em volta, com as empresas (+). Não dar a aulinha e pronto! Nos Conselhos, os alunos reclamam. Eles ((os alunos do Proeja)) não entendem como um aluno normal – isso falo sem preconceito nenhum – eles precisam de exemplos práticos (+). Porque quando chegam à empresa não vão falar: ‘Como você é do Proeja, eu quero só meia sola. Não quero sola inteira...’ A coisa não funciona assim (++). Outra questão envolvida é como professor precisa aumentar o salário dele, faz mestrado, doutorado, que não tem a ver com a realidade. Faz Educação... Educação... Educação... O pessoal das exatas que faz mestrado e doutorado às vezes vai dar aula no Proeja com coisas que não vão ser aplicadas ali no Proeja. O aluno tem que saber falar; pra saber falar, tem que ler.” (Entrevista-Narrativa – 6 de março de 2013).

A fala do professor é profícua no apontamento de questões do cotidiano. Essas questões, no entanto, raramente são discutidas porque geram conflitos e tensões, envolvem posicionamentos administrativos e éticos de complexa feição, que acompanham os “modos de fazer” e de ser profissional na instância pública, hábitos arraigadas culturalmente que, por vezes, são sentidos como obstáculos “intocáveis”, de difícil equacionamento.

Para dizer como se sente em meio a essa realidade, desejos e perspectivas, o professor FELIPE expressa:

“O Ifes seguia a linha da Ufes. O ensino técnico que o Brasil tá precisando é diferente. A gente sabe dos débitos históricos e tudo o mais. É complicado de falar em satisfação pessoal. O sentimento é que o resultado vem depois de quinze anos; já tem uns oito anos do Proeja na escola. Tinha professor que falava que esses alunos não tinham condições de estar no Ifes. A gente se sente ajudando a pessoa. Será que é só isso que se espera do

²⁸ Disse essas palavras referindo-se a esta pesquisa.

professor? Essa questão da autoajuda?" (Entrevista-Narrativa – 6 de março de 2013).

Essa fala do professor trouxe à tona um conceito sobre o discurso, analisado por Freire:

Saliente-se que o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da *constatação* da impossibilidade, mas o discurso ideológico da inviabilização do possível. Um discurso, por isso mesmo reacionário; na melhor das hipóteses, um discurso desesperadamente fatalista. O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda, fraqueja, a capacidade de *resistir*. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (FREIRE, 2000, p. 40-41).

Freire (2000) ainda reflete sobre a diferença entre aquele que se acomodou, “vencido pela asfixia da necessidade”, e aquele que encontrou no discurso da acomodação um instrumento competente de sua luta. Nessa análise, Freire nomeia o primeiro como “o oprimido desesperançado” e o segundo como “opressor impenitente”. Nós outros nos perguntamos nessa análise: o quanto de opressor/oprimido abrigamos em nós mesmos, em nossas posições cotidianas, quando lutamos por nossas “verdades”, nos julgamentos de valor que emitimos em relação ao outro, que compartilha conosco o mesmo espaço profissional?

Para possibilitar as narrativas, deixei que as falas ocorressem num só fluxo. Esse recurso possibilitou constatar como os temas, pensamentos e sentimentos se conectam. Isso se dá porque é o ser humano à mostra, que não é apenas professor, educando ou gestor. É um ser por inteiro que pensa, sente, avalia e se expressa com o seu olhar peculiar.

6.3.3 Os Gestores Pedagogos e da Administração

Neste momento da análise, busquei identificar o que os gestores pedagogos e da administração elencaram como conquistas e/ou diferencial no trabalho, e desejos, que podem figurar como sugestões ou apontamentos do que ainda não foi concretizado. Alguns tópicos aqui levantados também foram citados, em outros momentos, como Fatos Marcantes na Dialética do Processo. Apenas para efeito de análise, procurei agrupar, separadamente, conquistas e desejos, com o cuidado de preservar-lhes o contexto.

A respeito das conquistas, inicio com a fala de RUTE, quando se refere à elaboração do Plano de Curso de Segurança do Trabalho, que, a partir de 2009, “tomaram mais corpo”.

“O trabalho de construção do Projeto foi de dois anos. A partir daí, num grupo menor, as discussões ficaram mais focadas, cada curso pensando o perfil de formação, os objetivos. Na Coordenadoria do Curso de Segurança do Trabalho, houve esse trabalho coletivo.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

Essas discussões são reafirmadas por ISABEL como um espaço de formação continuada dos profissionais ligados ao Proeja:

“A participação dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Proeja foi diferente. Ficaram quase três anos debatendo o PPP. Questões como: Em quais bases iriam organizar o curso? O que é o currículo integrado? O que é a formação humana? foram questões que permearam essas discussões. (+++) Toda segunda-feira, a equipe se reunia para discussões sistemáticas sobre o Proeja. Apenas no período de greve que essas reuniões foram suspensas (++) . Esse espaço de formação continuada também foi um diferencial na elaboração do curso.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

MARIA reitera: *“Uma das conquistas foi a institucionalização da formação de professores no horário dos professores do Proeja, todas as segundas-feiras, das 16 horas e 30 minutos às 18 horas.”* (Entrevista-Narrativa – 28 de junho de 2012).

ISABEL percebe como um diferencial no trabalho a reunião intermediária de avaliação do curso nas turmas, mais conhecida como Conselho de Classe: *“Diferente dos outros cursos, nesta reunião intermediária, todos os alunos de uma mesma turma participavam, juntamente com os seus professores, dessa avaliação, para discutir o processo.”* (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

Considero inovadora essa prática, já referenciada, dentro da Instituição. Talvez por isso mesmo seja significada de diferentes formas pelos envolvidos no processo, como é o caso da percepção anteriormente narrada por um dos professores.

ISABEL também reconhece o relacionamento dos educandos com deficiência com a turma como uma conquista: *“Os alunos GABRIEL e MIGUEL, que estão no 7.º período: a questão deles com a turma, com a escola... o relacionamento deles é bom, têm respeito e interação por parte da turma.”* Esse foi citado como um fator que contribui para a permanência dos alunos na Escola.

MARIA referencia como conquistas outros programas e projetos de inclusão, anteriormente citados, ainda que tenham sido respaldados em diretrizes para a educação profissional de jovens e adultos com deficiência ou não. Entre eles, o Projeto Incluir, o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* para qualificação de professores do Proeja, o Programa Mulheres Mil e a própria criação do NAPNEE, com designação dos membros por Portaria, já citada. A realização desses projetos evidencia como a vontade política de um grupo pode fazer a diferença na ação consciente dos protagonistas do processo.

CEZAR, gestor da Administração, destaca um ponto em relação à presença dos educandos com deficiência na escola: *“GABRIEL e MIGUEL estão ajudando o Ifes a se preparar para receber melhor outros que virão.”* (Entrevista-Narrativa – 27 de novembro de 2012).

Esse reconhecimento pareceu-me relevante, sobretudo porque demonstra a apreciação de quem representa e viabiliza as ações institucionais de inclusão.

Busco delinear, a seguir, o que identifiquei como desejos e sugestões desse grupo de gestores.

Na perspectiva da realização de um projeto, RUTE observa:

“Se a gente está com a responsabilidade para com as políticas dos alunos com NEE (++) , se não demarcar esse espaço, inclusive físico, corre-se o risco de a Escola entender que o Napnee existe para atender ao Proeja (+++). O Napnee deve ser política inclusiva não apenas dos alunos do Proeja. A legislação específica para isso considera o cunho de saúde.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

A questão da conquista do espaço físico específico para funcionamento do NAPNEE é abordada pelos gestores de um modo geral. RUTE, porém, aponta uma questão maior aí envolvida: não restringir o Núcleo ao atendimento dos educandos do Proeja, lembrando que deve ser atendida pelo NAPNEE a gama de pessoas com necessidades especiais, dentre as quais ela destaca os educandos com diagnóstico médico de transtornos vários. Julgo que essa observação é pertinente, porque a perspectiva da inclusão na escola passa necessariamente pelo entendimento do direito de todos à aprendizagem, à permanência na escola e a uma educação de qualidade, que venha ao encontro das necessidades reais dos educandos.

ISABEL chama a atenção para a necessidade do envolvimento *“de um maior número de professores, pois eles é que irão fazer as adaptações para atender ao aluno com NEE.”* (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012). Essa tem sido uma expectativa apontada pelos três segmentos de participantes e motivou várias ações do grupo a quem podemos chamar de grupo de “pró-inclusão” na escola.

Ao versar sobre a mesma temática, instiguei CEZAR a apontar saídas para as questões abordadas:

“Nos fóruns de discussão pode haver algum espaço. Mas a situação do Campus Vitória é específica (+). Talvez com a sensibilização na Rede, nos Fóruns de Gestores pode ter um espaço para ‘as queixas’ (+), nos Fóruns intercampi de assistência estudantil. Mas a realidade de Vitória pode não encontrar eco ((refere-se aos fóruns)), pois outros campi talvez não tenham as mesmas demandas. (++) O Napnee recursos tem, mas faltam pessoas que queiram abraçar o ideal.” (Entrevista-Narrativa – 27 de novembro de 2012).

Esse exercício de pensar saídas produziu um momento bem significativo na fala do gestor. Foi interessante perceber a autenticidade expressa no seu semblante e no

conteúdo de sua fala, ao manifestar ali o gesto de quem se afasta do seu lugar comum e, nesse distanciamento, experiencia as ideias em fluxo.

Juntamente com as narrativas, os sentimentos se revelam de várias ordens, por vezes contraditórios, mas, principalmente, confirmam aquilo que é único em cada ser.

Na realização desse trabalho, RUTE diz sentir-se motivada a conhecer, a ler mais. Com a designação dos membros do NAPNEE por Portaria, considera a responsabilidade ainda maior. Ela externa a necessidade de mais apoio de instâncias superiores, argumentando que o ponto de partida é a vida pessoal, não sendo possível abrir mão disso, por exemplo, para participar mais.

ISABEL expõe que já teve oportunidades de trabalhar com os outros cursos, mas escolheu trabalhar para esse público:

“Vejo que o trabalho pedagógico com esses alunos ‘faz a diferença’ na vida deles. Eles nos procuram até mesmo para falar da vida pessoal (++) . O olhar sensível para com eles não se trata de ‘passar a mão na cabeça’ e achá-los coitadinhos (+++). Tem diversos casos de alunos que passaram pelo Proeja, entraram na Universidade e retornam ao Ifes para contar as suas vitórias.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

ISABEL fala, com convicção, dos sentimentos que o trabalho evoca:

“Com todas essas dificuldades, sinto-me realizada com relação ao trabalho. DEDICAÇÃO. Às vezes parece que um dia a gente avança e no outro regride (+++). O certo é que hoje a vida acadêmica e a vida profissional, por causa da pesquisa na Universidade tendo como foco o ambiente de trabalho, estão entrelaçadas.” (Entrevista-Narrativa – 29 de agosto de 2012).

A palavra “dedicação” foi pronunciada com maior carga emocional por ISABEL. Essa palavra explicitamente sintetizou o seu sentir/viver o trabalho.

CEZAR descreve que os educandos com deficiência parecem integrados à escola. Ele fala como se sente em relação a esse trabalho: *“Faltam mais pessoas e com perfil para assumir nas equipes... Isso falta...”* (Entrevista-Narrativa – 29 de novembro de 2012). Essa fala teve um tom bastante reflexivo.

Em que pese à diversidade das narrativas, justamente por se tratar de diferentes pessoas e perfis profissionais, observei no geral, mais visivelmente em uns do que em outros, a práxis do olhar sensível como algo que se vincula à ética do outro em Freire. Esse olhar sensível é que permite visualizar as necessidades individuais e de um grupo para trabalhar o atendimento a elas, como um direito e não como uma benesse. A conquista da autonomia, da emancipação dos sujeitos requer esse reconhecimento do “ser de direitos”, requer a parceria de “fazer com e não para”, de acreditar na possibilidade do “inédito viável” (FREIRE, 2000).

Registrei os ditos nas narrativas e busquei captar, nas entrelinhas, os não ditos como autêntica forma de expressão. Alguns desses ditos e não ditos foram alvo de minha análise e interpretação de dados. Dentre os ditos, transcrevo abaixo uma fala de RUTE, significativa para esta pesquisa:

“Essa foi uma conversa tranquila. Dizer o que sinto, o que penso. Considero que tem um universo pessoal humano aprendendo a viver dentro da escola. (++) Precisa ter saúde, tem que cuidar, (++) tem que se poupar e saber o que vale ou não a pena dentro desse processo. (+++) Pra deixar a coisa mais leve eu racionalizo: isso tem a ver com isso... (+) uso como estratégia de sobrevivência... (+++) não me cobro além do que posso dar... (+) me polio para não deixar que isso aconteça... (+) tenho que estar inteira ao sair do trabalho (+++). FALAR É UMA MANEIRA DE ESVAZIAR A BOTIJA. FALAR É IMPORTANTE. PODER FALAR É IMPORTANTE. NÃO TERIA OUTRA OPORTUNIDADE DE FALAR DESSA FORMA SE NÃO FOSSE ASSIM.” (Entrevista-Narrativa – 27 de agosto de 2012).

A transcrição desse trecho da narrativa de RUTE traz um aspecto que representa um sentimento comum entre os participantes da pesquisa: o ato de falar mais livremente. Quando solicitei ao participante falar sobre o que pensava/sentia em relação ao vivido, sem interrupções ou julgamentos prévios (como acontece na narrativa), busquei trazer o sujeito da fala, autêntico, preservando o “distanciamento possível”, ao qual me referi anteriormente, para alcançar o rigor científico de que estamos imbuídos na pesquisa.

A fala de RUTE, por outro lado, também apresenta a riqueza desse sentir e fazer humano, que sustenta a atuação profissional, tornando-se impossível dicotomizar as facetas do SER, que é múltiplo em sua essência, sobretudo porque em processo de elaboração de si mesmo em contato com o mundo. Essa fala remete a Benjamin:

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um “sintoma de decadência” ou uma característica “moderna”. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular de forças produtivas (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Benjamin corrobora as ideias de Freire, ao refletir a respeito do sujeito da palavra (aquele que narra), sendo afetado pelo mundo (as forças produtivas da estrutura social vigente), no seu direito de ser protagonista de si mesmo, e de como esse ritmo de viver se vai impregnando nos que-fazer cotidianos, até parecer característica “natural”. Ao se narrar, além da reflexão provocada no ato, percebemos um “respirar melhor”, uma interrupção do fazer automatizado. Para o pesquisador, a validade da ação desenha-se nas possibilidades de construção de conhecimentos pelo viés da experiência narrada. Essa ideia leva-nos a reflexões em cadeia, a respeito do quanto a narrativa pode exercitar a compreensão empática do outro, e do quanto o outro pode revelar-se a si mesmo nesse ato, ao mesmo tempo em que podem reinventar-se e à realidade a partir desse encontro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(**Tecendo a manhã** – João Cabral de Melo Neto, 1999)

Ao iniciar as considerações finais, revisito o começo de um processo de busca do conhecimento que exigiu empenho quanto ao método e ao rigor científico requeridos na pesquisa e que, por isso mesmo, me induziu a reconhecer quem sou e a buscar o “distanciamento possível” que me permitisse o estranhamento de um lócus comum: o Ifes e os protagonistas da inclusão.

Essa busca delineou o objetivo de compreender como esse processo de inclusão de pessoas com deficiência tem ocorrido dentro do Curso Técnico em Segurança do Trabalho no Ifes Vitória, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Baseando-me nesse objetivo, vivenciei uma jornada com momentos de escuta dos sujeitos, cujas singularidades e saberes ficaram à mostra. O caminho percorrido pela Instituição nesse processo e as possibilidades de transformação desse contexto foram desenhando-se à minha visão.

Freire e Benjamin, mais incisivamente, deram-me o aporte teórico, que compartilhei ao longo do estudo. O encontro do pensamento desses autores possibilitou-me um novo olhar sobre o “já dito”, que sedimenta a escolha dos destaques que faço aqui.

Percebo que é na valorização da experiência, que só pode ser dita de voz própria (BENJAMIN, 1994) e permite a “leitura do mundo por si”, que anunciamos a nossa própria geografia, para emancipar pela palavra, e não silenciá-la (FREIRE, 2005).

Para tanto, a condição necessária ao narrador é ter quem o ouça. Ouvir, por sua vez, é reconhecer o lugar de direito do outro de dizer e ser escutado. Todos os que se narraram são sujeitos do conhecimento que trilharam caminhos diferentes para chegar ao saber, como os tipos de narradores de que fala Benjamin.

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. [...] podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro, pelo marinheiro comerciante [...]. A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendida se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. [...] O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Os educandos, os professores e os gestores são os narradores deste estudo. Se alguns, como os camponeses e os marujos, “[...] foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram” (BENJAMIN, 1994, p. 199). Os saberes complementam-se e validam-se quando em diálogo, por isso reitero com Freire (2000) que os protagonistas do processo de inclusão na escola precisam interpenetrar as suas visões, para “fazer com”, “pensar com” e não para alguém, como se fossem os únicos conhecedores da verdade que o outro precisa saber. Ou, ainda, que apenas o mercado e as tecnologias contivessem todo o conhecimento e assim a pudessem ditar.

Buscar nos saberes de cada um, na reinvenção coletiva do saber, o conhecimento que se deseja alcançar é também levar em conta a não neutralidade e a não naturalidade deles, pois nenhuma educação – que veicula conhecimentos e saberes – está isenta de intencionalidade. Quem são os beneficiários dos saberes que temos usado? A pretexto de viver e sobreviver, automatizamos o nosso fazer e descuramos os benefícios do trabalho como veículo de realização humana?

Não creditar tudo o que se pode aprender/ensinar na educação profissional às tecnologias e às demandas do mercado também significa não endeuá-las nem demonizá-las, mas usar a lucidez da práxis em Freire: ação-reflexão-ação. Essa práxis, na perspectiva da inclusão, vem amalgamada com a esperança que a movimenta, anuncia e cria; que resolve junto com o outro os problemas que afetam a ambos; que diz e ouve e, às vezes, precisa ouvir mais do que dizer. Impossível esse fazer junto sem dialogicidade, sem diálogo. E o diálogo é impossível existir sem respeito ao outro ser, tão pleno quanto pensamos ser.

As narrativas que ouvi suscitaram indagações que estão no cerne da práxis inclusiva e dela se retroalimentam.

As respostas às indagações levaram-me a mais perguntas e algumas pistas. Elas se fizeram mais visíveis na análise de dados e ampliaram o meu pensar. A análise dos dados mostrou algumas pistas/reflexões que destaco aqui:

- Da legislação nacional emanam as principais diretrizes presentes nos documentos institucionais (PDI, Resoluções, Portarias). Apesar de esses documentos serem os mesmos para toda a Instituição, as mudanças não ocorrem por causa deles. Mas são eles, inegavelmente, um instrumento usado por aqueles grupos que os defendem, na hora de apontar correções no caminho, de definir políticas. Sem esse respaldo legal, o processo seria ainda mais penoso/moroso, apesar de a consciência crítica e ética gritar a sua legitimidade!
- Ainda que saiba que a dinâmica da construção dos projetos na escola não facilita o diálogo permanente entre os sujeitos, o empenho do grupo – a quem chamei anteriormente de pró-inclusão – foi decisivo nas ações políticas institucionais, na sensibilização dos sujeitos e na abertura do diálogo. Considero relevante que os educandos tenham sido ouvidos na avaliação do processo, embora isso não tenha sido de todo possível no momento em que começou a ser elaborado.
- Quando comparei as falas dos educandos em relação ao processo de inclusão com as falas dos gestores, pedagogos e da coordenação (incluindo a fala do professor João), observei que a intervenção pedagógica destes propiciou àqueles um ambiente de convivência mais favorável. Os posicionamentos, as discussões, os

estudos, as reivindicações produziram, de alguma forma, a sensibilização de alguns profissionais. Percebi que, apesar das tensões e conflitos demonstrados nas narrativas, o trabalho dos profissionais comprometidos com a inclusão repercutiu no modo como os que se posicionavam com rejeição ou reservas à causa inclusiva se comunicavam com os educandos. Ou seja, a ética como um pressuposto da relação com o outro, ainda que em nuances dificilmente descritíveis, se não foi plenamente aplicada, foi considerada em algum nível.

- A luta produziu efeitos “in loco” (além dos já citados, provenientes da intervenção pedagógica). Uma evidência desse resultado, por exemplo, foi a publicação do Parecer CNE/CEB n.º 2, de 31 de janeiro de 2013 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013), em resposta ao Ofício n.º 020, encaminhado pela Pró-Reitoria de Ensino do Ifes (PROEN), cuja iniciativa veio de solicitação realizada pelo Fórum dos NAPNEEs. O Ifes destacou a notícia em sua página na *web*.²⁹ A autorização recebida do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) gera respaldo legal para aplicação do estatuto da terminalidade específica a alunos que estejam cursando os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Esse procedimento foi estendido para atender não somente os cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas também os cursos técnicos concomitantes e subsequentes ofertados pelo Ifes.

A terminalidade específica garante ao aluno com deficiência todos os componentes curriculares, com as devidas adequações, desde que haja consenso na sua aplicação (a exemplo do procedimento já formalizado para o ensino fundamental). A escola ganha mais autonomia para fazer as adaptações num momento importante de demanda crescente de pessoas com deficiências pelos cursos do Ifes. Esse Parecer foi aprovado por unanimidade na CEB e abriu perspectivas de adaptação dos currículos para outros institutos da Federação.

Entre as pistas referidas, compreender a diversidade desse contexto parece ser caminho inevitável para esse “vir-a-ser” contínuo do fazer e ser humano. Por isso questiono as posições que culpabilizam ou demonizam as partes, já que, no ambiente escolar diverso, a realidade se está fazendo, nada está acabado porque é

²⁹ Fato noticiado pelo Ifes em 25 de fevereiro de 2013 em sua página na *web*: www.ifes.edu.br/noticias.

parte do processo histórico. O que é histórico abrange passado e presente, assumindo a possibilidade do novo no “inédito viável” (FREIRE, 2000).

Vínculo as pistas que nos induzem ao caminho da inclusão à ideia do “inédito viável” freiriano, ousando pensá-lo aqui à guisa de um método.

O “inédito viável”, já abordado, que possibilita reunir a utopia ao concretizável, perpassou vários momentos da pesquisa e mostrou-se nas narrativas dos sujeitos sob forma de conquistas. Essas conquistas resultaram da luta enfrentada como um desafio, e não como uma barreira intransponível: a luta que exigiu uma práxis crítica, um “querer” balizado na crença de ser possível realizar aquilo que ainda não foi feito, que se sabe não editado, que se instala no sonho e o persegue, mas não fica apenas nele, fora da esfera concretizável. Desde a criação do programa EMJAT e, depois, as edições do Proeja, as modificações suscitadas pelas demandas, as discussões realizadas e em curso, registramos a presença do “inédito viável”. O que não foi concretizado ainda por isso mesmo é novo, contudo, factível, que pode ser pensado, planejado, experimentado, visto que tem a qualidade de ser viável (FREIRE, 1992). Ou seja, parte da realidade concreta, parte do devir, tudo o que mais existir foi um dia o “inédito viável”. Há que se partir, epistemologicamente, do distanciamento, do estranhamento do que é, por vezes, aparentemente óbvio. E desse ponto de vista, focalizá-lo, auscultá-lo, como se fora uma primeira vez comum (VELHO, 2004), e outras leituras serão feitas do que supostamente está dado, pronto e acabado!

Um projeto político-pedagógico contempla as definições filosóficas da educação, cuja finalidade, legalmente expressa, é a de educar para o desenvolvimento pleno do ser humano. Portanto, falamos de uma educação emancipatória para uma sociedade que queremos mais justa e humana, na qual o cidadão possa desenvolver a sensibilidade como uma habilidade necessária a esse perfil.

O caminho a ser trilhado passa pela educação e pela esperança.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento do seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano

não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo é a educação (FREIRE, 2000, p. 114).

Há que se considerar no processo educativo todas as dimensões do ser humano: o ser biopsicossocial, portador de saberes, crenças, sentimentos. A educação da esperança não se realiza sem promover a autonomia/emancipação. É nesse sentido que a omissão é considerada como uma transgressão da ética (FREIRE, 1997). A educação do ser envolve, portanto, o desenvolvimento das possibilidades de humanidade em cada um, aspecto a ser considerado nessa educação, independente do nível e modalidade a que se destine.

A adequação dos currículos às necessidades dos educandos já está posta como princípio educativo e reiterada pelo Parecer CNE/CEB n.º 2/2013 para os sujeitos da educação especial. A pergunta a fazer é se a educação que praticamos tem também como objetivo, além dos citados em planos de curso e projetos, a educação para a autonomia/emancipação desses sujeitos.

As outras perguntas subsequentes seriam: Como faríamos isso? Que metodologia poderia ser aplicada para alcançar tal objetivo?

Penso que ouvir “todos os interessados” que jornadaem no mesmo ambiente escolar, seus conhecimentos, saberes e fazeres, além daqueles instituídos no perfil profissional, seja um promissor início, pois reconheço nas narrativas/depoimentos dos envolvidos no processo as possibilidades para isso.

Que princípios poderiam nortear essa escuta? Busquei elencar alguns que apliquei durante este estudo:

- a escuta como dever profissional e ético (a escuta sensível que deriva do dever ético e advém do direito de se narrar);
- a busca do não julgamento das pessoas no fazer coletivo (a não estigmatização – indispensável à perspectiva inclusiva);
- o registro e a socialização das possibilidades de superação identificadas na escuta.

Considero pertinente trazer aqui uma interessante observação de Freire, que consta no livro *Pedagogia da esperança*:

Mais uma vez me volta à memória o momento em que, há 25 anos, ouvi de Érick Fromm, em sua casa, em Cuernavaca, olhos miúdos, azuis, brilhantes: “Uma prática educativa assim é uma espécie de psicanálise histórico-sócio-cultural e política”. É isto o que os mecanicistas dogmáticos, autoritários, sectários não percebem e recusam quase sempre como “idealismo” (FREIRE, 1992, p. 106).

Por meio de seus atores, esse processo viabilizaria “uma espécie de psicanálise sócio-histórica, cultural e política”, uma análise coletiva, uma representação tão fidedigna quanto possível que possibilitaria identificar caminhos novos para uma escola mais inclusiva.

Nessas considerações finais dialogo com as ideias de Freire e Benjamin como práticas assentadas na amorosidade, na esperança, no diálogo emancipador que produz autonomia e inspira a poesia que a singularidade humana traduz porque respeita no outro a si mesmo.

8 REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, A. M. Paulo Freire: uma bibliografia. **Revista Nova Escola**, dez. 1994.

Disponível em:

<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/03_biografia_o_criador_de_ideias>. Acesso em: 3 jan. 2012.

ARAÚJO, G. C. de. **Política e organização da educação básica**. Vitória: NEAD/Ufes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETO, M. A. S. C. et al. A formação de professores e os moldes das políticas públicas atuais de educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: Edufes, p. 122, 2010.

BELLO, J. L. de P. Movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL: história da educação no Brasil - período do regime militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v. 3).

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BORGES, S. N. **Metamorfoses do corpo – uma pedagogia freudiana**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social... Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 out. 2012.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. **Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 27 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. 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, 2000b.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

_____. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001c.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 27 jan. 2012.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília, 2006a.

_____. **Decreto n. 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, 2006b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/95639/decreto-5840-06>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** – PNEE. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 18 set. 2012.

_____. **Boletim n.º 1.470, de 14 de fevereiro de 2012**. Brasília: SECOM, 2012.

BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa Época, v. 19).

CALDAS, W. K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES, Serra-ES**: um estudo de caso. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CHAPLIN, Charles. **Discurso proferido no final do filme O grande ditador**. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra8/marx.html>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CEB, 2001.

_____. **Parecer n.º 2, de 31 de janeiro de 2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449>. Acesso em: 12 mar. 2013.

CRUZ, R. S. **Walter Benjamin**: o valor da narração e o papel do justo. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://ppgf.ufba.br/dissertacoes/Ricardo_Souza.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2012.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Aleksei Nikolaevich Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

DUTRA, E. M. do S. Narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-5551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 dez. 2011.

FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, B. W. Análise de conteúdo. **Aletheia**, [S.l.], n. 11, p. 13-20, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

FERRETTI, C. J. Mudanças no trabalho e perspectivas para jovens portadores de necessidades especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 206-207.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.

FRANÇA, M. G. F. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. 2008. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/-31k>. Acesso em: 18 mar. 2011.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. _____. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GATTI, L. Experiência da transitoriedade: Walter Benjamin e a modernidade de Baudelaire. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 119, p. 159-178, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-2X2009000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Reitoria. História. In: _____. Vitória, 2009a. **Menu institucional**. Disponível em: <ifes.edu.br/institucional/32-historia>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013. In: _____. **Menu institucional**. Vitória, 2009b. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Relatório de gestão 2011. In: _____. **Menu institucional**. Vitória: 2011, Disponível em: <ifes.edu.br/institucional/2919-relatorio-de-gestao>. Acesso em: 10 jan. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2006. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Orgeahar, 2006.

JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LANCILLOTTI, S. S. P. Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análises de dados. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa em educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

_____. Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre inclusão? In: JESUS, D. M. de et. al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 181-183.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freireanos**: rupturas e mutações culturais na escola brasileira. 2007. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. _____. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Os Economistas, v. 1).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feurbach). 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas Psicologia**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2012.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, T. G. Juventude e trabalho: perspectivas para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: Edufes, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 7-30.

NUNES, C. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.91-98.

OLIVEIRA, E. C. de. Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 172-173.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C. de; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. de R. (Org.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012. p.127-140.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <www.bengalalegal.com>. Acesso em: 3 jan. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 11 out. 2012.

PINTO, C. I. O trabalho em Marx. **Klepsidra**: Revista Virtual de História. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra8/marx.html>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

RANGEL, F. A. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. 2012. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHOLEM, G. **Walter Benjamin: a história de uma amizade**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

- SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-162039/-28k>. Acesso em: 16 mar. 2011.
- SOUZA, R de. **Os símbolos e arquétipos de Jung**. Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/conteudo.asp?id=1448>>. Acesso em: 31 dez. 2011.
- STRECK, D. et al. (Org.) **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo II. Brasília: Liber Livro, 2010.
- TUDELLA, E. Deficiência física. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola inclusiva**. Sao Carlos, SP: EDUFSCar, 2002. p. 155-177.
- TUMOLO, P. S. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário**: Revista eletrônica do Neddade, ano I, n. 1, 2003. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario/>. Acesso em: 10 out. 2012.
- VELHO, G. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 126-129.
- VICTOR, S. L. A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.296.
- VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, ES: Edufes, 2010.
- WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Bointempo, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

PNEE/2008

ANEXO B

TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.



**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Brasília - Janeiro de 2008

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Colaboradores

Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987).

Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

SUMÁRIO

I - Apresentação.....	5
II - Marcos Históricos e Normativos.....	6
III - Diagnóstico da Educação Especial.....	11
IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	14
V - Alunos Atendidos pela Educação Especial.....	14
VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	16
VII - Referências Bibliográficas.....	18

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.

4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

(p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades

educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar

os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as

temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

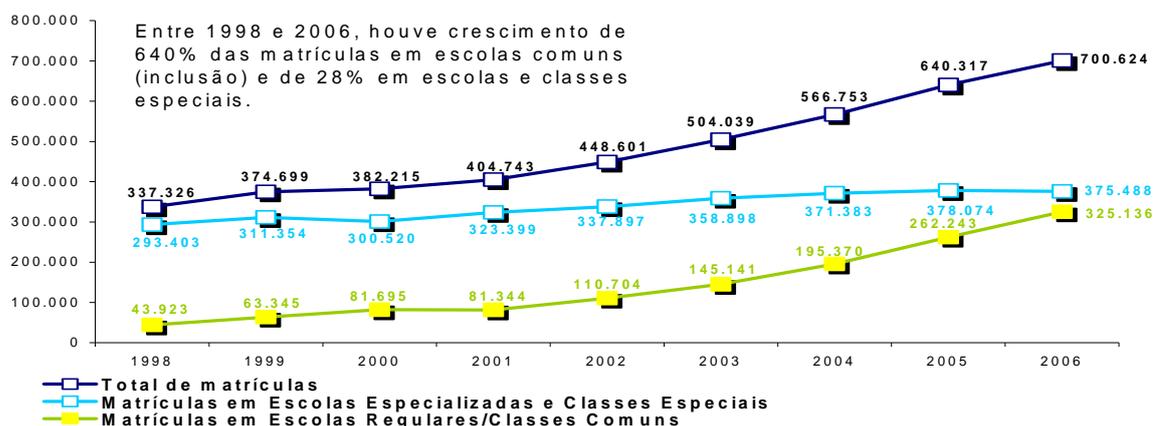
O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

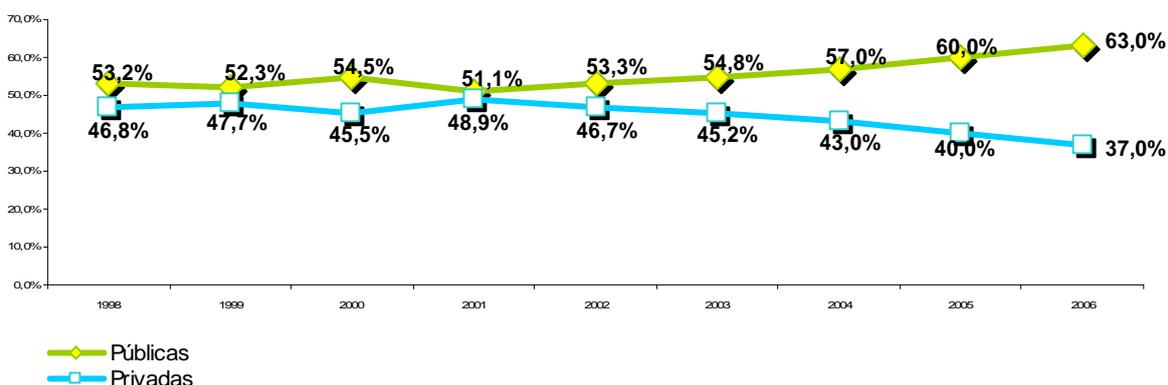
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino

superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais

dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

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

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas

comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.