

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

**ROSILENE GONÇALVES DA SILVA**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
NO PROEJA IFES *CAMPUS* VITÓRIA NO NAPNE**

VITORIA/ES

2014

ROSILENE GONÇALVES DA SILVA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
NO PROEJA IFES *CAMPUS* VITÓRIA NO NAPNE**

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

Orientadora: Prof. Dra. Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA/ES

2014

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

---

S586d Silva, Rosilene Gonçalves da, 1985-  
Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com  
deficiência no PROEJA IFES campus Vitória no NAPNE /  
Rosilene Gonçalves da Silva. – 2014.  
145 f.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação  
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de  
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Educação –  
Aprendizagem. 3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. I.  
Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## ROSILENE GONÇALVES DA SILVA

### DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PROEJA IFES CAMPUS VITÓRIA NO NAPNE

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

Aprovada em 01 de outubro de 2014.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

*Edna Castro de Oliveira*

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Denise Meyrelles de Jesus*

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Marcelo Lima*

Professor Doutor Marcelo Lima  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Antonio Henrique Pinto*

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

A meus pais, Coriolano e Maria José, que estiveram ao meu lado, estimulando-me com muita sabedoria, discernimento e bom senso, encorajando-me nas horas difíceis e me dando apoio e inspirações necessários nessa caminhada. Assim, dedico esse trabalho.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço ao Todo poderoso Deus, infinito em amor, grande e criador de todas as coisas. A ti honra, glória e louvor. Grande é tua fidelidade e misericórdia para conosco, mesmo quando não merecemos.

Em especial, a minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira, pelo desafio de me orientar e pelo acolhimento, paciência, competência e sabedoria presentes nessa caminhada. Palavras não conseguirão definir minha imensa gratidão por me oportunizar essa vivência.

Ao Professor Marcelo Lima, que foi como um anjo nessa trajetória, ajudando-me no contorno dessa pesquisa.

A Professora Denise Meyrelles de Jesus, autora do princípio dessa caminhada quando me oportunizou ser bolsista da pesquisa desenvolvida pela SEDU. Meu muito obrigada!

Ao Professor Antonio Henrique Pinto, pela disposição em compor a banca.

A Edna Graça Scopel, que sempre me auxiliou nesse estudo.

Aos sujeitos da pesquisa, pelos aprendizados.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e me deram sustentação necessária para chegar ao fim de mais uma etapa acadêmica.

Aos amigos Neide Lima, Liliane da Silva, Ana Gabriela, Ricardo Ramos, Leila. Obrigada por acreditarem e por me incentivarem.

A FAPES, por me conceder a bolsa de estudos que contribuiu para a realização da pesquisa.

Enfim, a todos que me apoiaram, acompanharam, motivaram de maneira próxima ou longe a concluir esse estudo.

Os que confiam no SENHOR serão como o monte de Sião, que  
não se abala, mas permanece para sempre.

Salmos 125.1

## RESUMO

O Trabalho apresentado é resultado da investigação que teve como objeto de estudo as práticas educativas com vistas à inclusão promovidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) Campus Vitória, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), envolvendo alunos com deficiência do curso Técnico em Segurança do Trabalho que tinham como apoio o Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica (Napne). Teve como objetivo conhecer e avaliar a política inclusiva do Ifes *Campus* Vitória a partir de ações em curso – e já implementadas - no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional. Enfatizamos as ações e atividades do Napne no intuito de incluir esses alunos nesse espaço. Optou-se pela metodologia do estudo de caso, tomando como instrumentos para levantamento de dados: diários de campo; observação participante, análise documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários a dezoito pessoas entre docentes, alunos, estagiárias, psicóloga e coordenadora. Diante da realidade estudada podemos inferir, a partir da legislação vigente no campo da educação inclusiva e dos dados empíricos levantados, que a inclusão tem sido apontada pelos atores envolvidos como positiva, acarretando uma série de mudanças para a concretização da proposta mesmo diante das dificuldades. Como resultados os docentes anseiam por uma formação continuada com a participação de todos os professores (do ensino geral e da área técnica), como espaço de trocas de experiências, aprendizados e constituição de novos saberes e como ferramenta necessária para a sensibilização de todos ao processo inclusivo e mudança de mentalidade. O Napne tem se consolidado como instrumento de fortalecimento da inclusão, auxiliando não só a entrada desse aluno, mas principalmente, sua permanência e a conclusão do curso, embora ainda notamos a falta de recursos humanos capazes de atender de forma apropriada pessoas jovens e adultas com deficiência.

**Palavras-chave:** Deficiência. Napne. Proeja. Inclusão.



## **ABSTRACT**

The presented Work is a result of the investigation that had as object of study the educative practices with a view to the inclusion promoted by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes) Campus Vitória, within the National Program for the Integration of Professional Education to Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja), involving students with disabilities of the Safety Technical Course that had as support the Nucleus of Assistance to Person with Special Needs (Napne). It aimed to know and evaluate the inclusive policy of Ifes Campus Vitória based on ongoing actions - and already implemented - in the Institutional Development Plan and the Institutional Pedagogical Project. We emphasize the Napne's actions and activities in order to include these students in this site. We chose the methodology of the case study, taking as instruments for data collection: field journals; Participant observation, document analysis, interviews and application of questionnaires to eighteen people among teachers, students, trainees, psychologist and coordinator. Before the studied reality, we can infer from the current legislation in the field of inclusive education and the raised empirical data, that inclusion has been pointed out by the involved actors as positive, leading to a series of changes for the execution of the proposal even against difficulties. As results, the docentes long for continuous training with the participation of all teachers (general and technical areas), like a place for exchanging experiences, learning and constitution of new knowledge and as a necessary tool to increase everyone's awareness of the inclusive process and change of mentality. Napne has been consolidated as an instrument to strengthen inclusion, supporting not only the entry of this student, but mainly, his/her permanence and completion of the course, although we still note the lack of human resources capable of adequately serving young people and adults with disabilities.

**Keywords:** Physical Disability. Napne. Proeja. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 PERSPECTIVA TEÓRICA: CONCEITOS BÁSICOS.....</b>	<b>15</b>
2.1 O PROCESSO DA INCLUSÃO DENTRO DA INSTITUIÇÃO.....	22
2.2 ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL.....	30
2.3 CONREBUIÇÕES DE ALGUMAS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO NA REDE FEDERAL.....	38
<b>3 PESQUISA: CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>43</b>
3.1 AINDA SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO.....	47
3.2 ACESSIBILIDADE AO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA.....	48
3.3 O NAPNE E SUAS AÇÕES.....	61
3.4 A MONITORIA NO NAPNE .....	70
3.5 O ACESSO AO CURRÍCULO .....	72
3.6 A ACESSIBILIDADE QUANTO À ESTRUTURA DO IFES .....	85
3.7 A PERMANÊNCIA .....	90
3.8 PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A INCLUSÃO .....	95
3.9 NOVOS APRENDIZADOS, NOVOS CONHECIMENTOS: A CONSTITUIÇÃO ACADÊMICA NO CHÃO DO IFES.....	112
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>5 REFERÊNCIA.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema surge no percurso de minha trajetória acadêmica, e teve início durante o trabalho que desenvolvi como estagiária na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória, onde auxiliava as crianças com deficiência<sup>1</sup>. Até aquele momento nunca havia trabalhado com a modalidade da Educação Especial e nem havia estudado tal disciplina na graduação, o que me causou muita insegurança. Afinal, era tudo novo, não conhecia aquele lugar, não sabia o que faria com aquelas crianças e nem qual minha função ali. As vivências, as descobertas, os conflitos, as reflexões e as experiências nesse espaço escolar provocaram em mim muitos questionamentos acerca da função da escola, mais especificamente sobre a função social dessa instituição no atendimento a essa demanda.

Em busca de respostas para entender o que se passava ao meu redor, precisei debruçar-me sobre o universo da educação especial e foram necessários muitos momentos de troca com os professores da Universidade na tentativa de responder ao turbilhão de perguntas e problematizações que eu me fazia (e continuo a fazer) diante das minhas práticas e das da escola em cada encontro, a cada momento em que estava junto com os alunos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Quanto às terminologias utilizadas no presente estudo referente à inclusão, optei pelo termo “Pessoas com deficiência” tendo como referência a política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a qual diz que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a, p.09), podendo-se também utilizar alunos com necessidades educativas especiais, causadas por deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (PNEE) ou, ainda, alunos com necessidades específicas, que é a nomenclatura usada pelo Napne (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas) e aluno público-alvo da Educação Especial.

<sup>2</sup>Ao longo do texto são utilizados substantivos masculinos, a exemplo de “alunos”, “estudantes”, “professores”, dentre outros. Solicita-se aos leitores que compreendam as questões de gênero subjacentes e considerem o gênero feminino incorporado às expressões. Adotou-se essa estratégia a fim de manter um padrão na forma da redação. Entretanto, a autora está ciente dos debates que enfatizam a importância do tratamento discursivo nas relações de gênero e das implicações pedagógicas de tal uso.

Logo, o desafio estava posto: como ressignificar as práticas que acabavam por influenciar na experiência de formação de professores e de estagiárias, tais como eu? Meu estágio naquela escola havia acabado, porém as perguntas continuaram latentes, o que me aguçava no desdobramento das supostas respostas.

Em 2011, tive a oportunidade de entrar no grupo de pesquisa da professora Denise Meyrelles de Jesus, que estava desenvolvendo o projeto *Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum*<sup>3</sup>, que tinha por objetivo analisar a política educacional de atendimento praticada nas instituições especializadas em Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Durante a pesquisa em um grupo focal, uma professora relatava, com muita indignação, sobre o fato de os alunos com mais de 14 anos<sup>4</sup> (que representam a maioria dos alunos atendidos pela Instituição) não estarem matriculados nem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nem no ensino regular em virtude dos entraves que surgiam e impossibilitavam a efetivação da matrícula, ou seja, era um direito que lhes estava sendo negado.

Em 2012, inicio o Mestrado em Educação, na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, com um projeto intitulado “Perspectivas de práticas pedagógicas nas séries finais do ensino fundamental e a transição para o ensino médio: desafios e possibilidades na educação escolar de alunos com deficiência”. O objetivo geral era analisar as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das séries finais do ensino fundamental, considerando o processo de inclusão de alunos com deficiência e sua transição para o ensino médio. Nesse contexto, começo a participar do grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA<sup>5</sup>/CAPES<sup>6</sup>/SETEC<sup>7</sup>/PPGE-CE/UFES<sup>8</sup>-IFES<sup>9</sup>. Essa aproximação me

---

<sup>3</sup>Essa pesquisa foi realizada de março de 2011 a maio de 2012, sendo financiada pela SEDU, com a participação de 26 Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) e 20 Associações Pestalozzi.

<sup>4</sup>As instituições participantes da pesquisa atendem um total de 5.563 sujeitos. Desses, 2.767 indivíduos – 49,7% do total – têm idade superior a 14 anos.

<sup>5</sup> PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

<sup>6</sup> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também

propiciou contato com uma nova realidade em que as questões levantadas, inicialmente em relação ao atendimento dos alunos jovens com deficiência, ganhavam outros contornos.

Atualmente as pesquisas sobre o Proeja têm sua continuidade no Programa Observatório da Educação (OBEDUC), Edital OBEDUC/CAPES – INEP<sup>10</sup> N° 049/2012 pela mediação da rede interinstitucional dos Programas de Pós-Graduação das Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB), com início em 2013<sup>11</sup>. A vinculação a esse grupo foi de grande importância devido as reflexões coletivas realizadas em cada encontro para delineamento deste estudo o que possibilitou alargar a minha visão sobre a EJA até então ligada somente a alfabetização, para apreendê-la nas suas dimensões político-pedagógicas, tendo em vista suas bandeiras de luta e os desafios da produção de propostas pedagógicas apropriadas para lidar com a diversidade dos sujeitos.

Tive então a oportunidade de retomar as questões iniciais levantadas pela professora que me instigavam sobre o não atendimento da EJA para alunos com deficiência, ao mesmo tempo de me inteirar da proposta do Proeja como indução de política pública voltada para jovens e adultos que ficaram fora do acesso a escola dentre eles aqueles com deficiência.

Até aquele momento eu não sabia o que era o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

---

a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

<sup>7</sup> SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) no país. Tem por atribuição formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT, atuando em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos na área.

<sup>8</sup> PPGE-CE/UFES – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo

<sup>9</sup> IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

<sup>10</sup> INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>11</sup>O projeto que vem sendo desenvolvido intitula-se “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”.

Jovens e Adultos (Proeja), e não tinha noção da abrangência desse universo possível para o aluno com deficiência ou não da EJA, e nem dos movimentos que o Ifes *campus* Vitória já realizava em torno da EJA. E justamente por não o conhecer é que me senti tocada a entender como se daria esse processo no espaço do Proeja.

O fito principal deste trabalho é examinar as práticas educativas com vias à inclusão promovidas pelo Ifes *campus* Vitória e voltadas para os educandos com deficiência que vêm se inserindo no curso Técnico em Segurança do Trabalho do Proeja. Nesse curso buscamos identificar os movimentos desencadeados pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) para a produção de práticas educativas tendo em vista a formação dos sujeitos com deficiência e, nesse sentido, analisar as formas de envolvimento e de participação dos estudantes na produção de práticas educativas com vistas à inclusão, refletindo sobre suas expectativas, seu desempenho, sua inserção e sua participação nesse processo.

## 2 PERSPECTIVA TEÓRICA: CONCEITOS BÁSICOS

A inclusão, entendemos, deve ser pensada como aquela que valoriza e aceita as diferenças de cada sujeito, permitindo, na convivência, a construção de relações sólidas e sadias. Consideramos inclusão a convivência de pessoas diferentes, em relações respeitadas e harmoniosas em vários espaços. Kassar (2005) expõe a necessidade de a escola estar em um processo contínuo de mudanças em suas ações educativas, contribuindo, dessa forma, com uma nova visão de escola que caminhe para o desenvolvimento de todos os alunos e de suas potencialidades. É importante expandir-se a função da escola atribuindo-lhe o papel de promover a inserção de todos os indivíduos, inclusive aqueles com deficiências, até porque é direito desse sujeito estar no espaço do saber, direito esse, assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), conforme seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse direito vai além do cumprimento da legislação (cuja aplicabilidade é falha) devido à necessidade de se fazer com que a assertiva de “incluir a todos” seja uma prática concreta e não um discurso ilusório. Para isso acontecer, Bueno (2001, p.27) ressalta que:

“Uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; (...)”.

Bueno (2001, p.27) continua sua afirmação dizendo que à inclusão de alunos excepcionais em escolas de ensino regular exige diversas modificações nos sistemas de ensino que vão para além de resolver o problema de suas dificuldades cognitivas, demandando, sobretudo, olhar atentamente para a exclusão que os atinge, sendo esse um dos pontos fortes a ser decorrido neste estudo.

Diante disso, Bueno (1999, p.15) declara que “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. A educação inclusiva oferece um ensino

pensado nas necessidades e nas diferenças de cada sujeito como parte do sistema regular em que ele está inserido, mas a formação adequada e contínua do docente é indispensável para a efetivação desse conceito (SANT'ANA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005) e do direito desse aluno.

Para Sartoretto (2011), esse direito nem precisaria estar positivado em lei, pois “são direitos originários, fundamentais, que decorrem do simples fato de o sujeito desses direitos ser pessoa humana” (p.10). Então, o simples fato de ele ser um cidadão deveria garantir-lhe um direito natural, não precisando uma lei para assegurar isso.

O fundamento filosófico mais radical para a defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências é, sem dúvida, o fato de que todos nascemos iguais e com os mesmos direitos, entre eles o direito de convivemos com os nossos semelhantes. Não importam as diferenças, não importam as deficiências: o ser humano tem direito de viver e conviver com outros seres humanos, sem discriminação e sem segregações odiosas. E quanto mais “diferente” o ser humano, quanto mais deficiências ele tem, mais esse direito se impõe. E este é um direito natural, que nem precisaria estar positivado em lei. Não precisava constar na Constituição (SARTORETTO, 2011, p. 6).

As bases legais que asseguram essa inclusão vão desde os tratados internacionais, passando por uma simples portaria ministerial ou parecer de um órgão colegiado, chegando nas leis ordinárias e à própria constituição do país. Por um lado, garante-se o direito a matrícula no ensino regular e, por outro, deve-se garantir condições de acessibilidade aos bens culturais e materiais disponíveis, condições físicas, materiais e de recursos humanos, por meio de políticas públicas concretas e bem definidas, banindo qualquer entrave que possa impedir que esse cidadão tenha a possibilidade de usufruir de tudo que a sociedade oferece, no intuito de que a inclusão escolar realmente se efetive em sua total dimensão (SARTORETTO, 2011).

Mesmo se tratando de um direito previsto em lei, ainda há muitas instituições escolares que não têm buscado, e nem tentado, alcançar essa inclusão para esses alunos. De acordo com Fávero,

[...] em nível fundamental, portanto, o direito de acesso à educação escolar é um direito indisponível, o que revela a necessidade de toda escola habilitar-se para receber todos [...]. Nossa Constituição baseia-se nos princípios da igualdade, da não-discriminação, no direito de acesso de todos aos níveis mais elevados do ensino (2004, p. 31).



As escolas que incluem têm despertado, na entrada desse aluno, a discussão sobre os variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidos pelos professores e pelos outros profissionais. Nesse processo, a escola e a prática pedagógica acabam não se voltando para as possibilidades desse aluno, mas focando no que ele não pode fazer. Esse enfoque, muitas vezes, é fruto da visão preconceituosa e da discriminação em relação à deficiência, impostas pela sociedade a esse sujeito e que, na maioria das vezes, encontram-se no imaginário dos professores. Com isso,

Às pessoas com deficiência tem sido negado o direito a uma vida digna e produtiva, na qual possam participar de atividades regulares do cotidiano como qualquer outro ser humano. As pessoas que nascem com deficiência ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua, etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros (FERREIRA, 2009, p.26).

Segundo Corti (2009), a inclusão desses alunos no Ifes, por meio do Proeja, já é um grande avanço, representando uma conquista da educação pelo poder público, visto que a inclusão do aluno com deficiência no ensino médio foi e tem sido considerada “um dos principais gargalos da educação brasileira” (p. 12).

É nessa modalidade de ensino, constituída por sujeitos singulares, de idades e trajetórias de vida tão diferentes, que os alunos com deficiência estão se inserindo, sendo algo positivo, pois envolve a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem (CARVALHO, 2006, p.168).

Goulart, Sampaio e Nespoli (2006, p. 11) afirmam que “universalizar o ensino médio pressupõe [garantir], além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada”, sendo necessária a elaboração de programas governamentais de universalização do ensino médio para alcançar aqueles alunos que ficaram retidos no ensino fundamental, seja porque abandonaram os estudos ou porque evadiram da escola ou, ainda, aqueles que nunca frequentaram uma escola. Ressaltamos que o projeto de democratização da educação básica foi permeado por vertentes dualistas que apregoavam a formação acadêmica ou propedêutica para jovens das classes mais favorecidas economicamente e a profissional ou técnica para jovens das classes populares (FRIGOTTO, 2005; KRAWCZYK, 2009), o que

vem exigindo uma definição quanto a identidade da demanda educacional que se configura no sistema de ensino.

Dessa forma, a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos vem sendo construída no contexto da educação brasileira, consideradas, ambas, modalidades de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas estruturações, no interior de nossos sistemas educacionais, ainda estão sendo processadas, demandando aprofundamento de estudos que visem a conversar com essas modalidades e aos avanços que podemos ter dentro da escola.

[...] as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 2009, p.14).

O desafio está posto: promover a inclusão dos alunos com suas peculiaridades e múltiplas identidades, o que representa uma mudança de valores e de mentalidade tanto para a sociedade quanto para a escola como um todo (MITLER, 2003).

Mrech (1998) lembra que a escola é um espaço onde as oportunidades devem ser iguais para todos e não apenas para o deficiente, colocando o educando em um contexto mais significativo e verdadeiro. Para isso, é interessante que o professor, a escola e a sociedade que se desejam inclusivos conheçam as limitações e as possibilidades de seus alunos, acreditem em seu potencial aceitando-os como são, interessando-se pelos que desejam aprender e ouvindo-os com atenção, estimulando sua participação e usando meios que favoreçam a aprendizagem de todos de forma efetiva, caminhando juntos para que a inclusão aconteça.

Sassaki (1997) pontua que esse envolvimento chamará a atenção para a mudança de atitudes em relação à aceitação das pessoas com deficiência. Ou seja, não é a pessoa que deve adaptar-se à sociedade e à escola, mas, sim, essas é que precisam ser transformadas, equipadas e preparadas para os cidadãos. Isso significa realizar adaptações curriculares, efetuar mudanças e adequações no ambiente físico, alterando o projeto da instituição, suas concepções e suas características, ajustes necessários para garantir a inclusão, o acesso, a

participação de todos, com igualdade de oportunidades em todos os níveis de escolaridade, compartilhando os mesmos direitos com os alunos com deficiência, na perspectiva de não apenas inseri-los, mas de inclui-los.

Muitas são as transformações que a escola precisa buscar para reforçar a inclusão e enfraquecer a discriminação. Não basta inserção, é preciso providenciar as condições necessárias para que a inclusão. Fonseca (2003, p. 99) salienta que

Educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua [inclusão] em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para a vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade.

O importante é que o estudante com deficiência não seja protegido nem segregado. Que tenha os mesmos direitos que os demais, seja estudando, convivendo em sociedade, enfrentando e superando desafios. A socialização é considerada como um momento de grande importância no processo de formação e de convivência para os alunos com ou sem deficiência, pois vai além de processos interativos, implicando em sua formação cognitiva e social.

O preparo da escola inclusiva envolve a revisão de sua proposta educacional, o provimento de recursos e a formação docente, tal como sugerem Sasaki (1997), Mendes (2013), Fonseca (2003), Stainback e Stainback (1999), Mitler (2003), Bueno (2001), Kassir (2005) entre outros. Desse modo, o processo educativo deve buscar romper com barreiras, seja dos currículos engessados ou das metodologias tradicionais, para promover a integração dos saberes dos estudante, o que se dará nos diferentes campos do conhecimento, nas conexões das diferentes áreas que o professor irá mediar, na coletividade dos diálogos entre os saberes, pressupondo, nesse processo de conhecimento, uma pluralidade complexa de povos, culturas e visões sociais, políticas e religiosas no seio de um único povo (GALLO, 1997; NICOLESCU, 1999; ABREU JÚNIOR, 1996).

A escola inclusiva deve procurar uma inclusão responsável, não apenas para cumprir o que determina a lei, mas, principalmente, pelo tipo de formação que quer proporcionar aos seus alunos, buscando mudanças, adaptações, além de rever o conceito tem utilizado no trabalho com o aluno com deficiência e que educação que tem ofertado a esse público mesmo sem ter toda a estrutura necessária para tal.

De acordo com Gonçalves (2008), embora seja fundamental a existência de políticas públicas para esse feito, elas continuam a ser insuficientes, pois não dão conta de eliminar preconceitos e esterótipos arraigados. Essas políticas forçam a escola a rever suas linhas de ação e sua postura no tocante a formação do aluno com deficiência sob a égide de uma “educação inclusiva” (p.160), o que não significa que essas políticas inclusivas sejam bem aceitas por todos que ali trabalham, pois ainda persistem declarações de que a instituição federal não tem condições de atender a esse aluno e que, portanto, esse não é o melhor lugar para atendê-lo.

Para Magalhães (2006), em termos gerais, a escola inclusiva busca assegurar recursos e técnicas especializadas, condições infra-estruturais e físicas, bem como capacitação para os professores, a qual, se não for trabalhada, não dará condições para que os professores possam discernir sobre a concepção da inclusão trabalhada (p.89).

Nas palavras de Bortolini (2012), transformar a instituição para inserir esse sujeito significa elaborar e colocar em prática adaptações, mudanças e adequações, alterando assim o projeto da instituição em suas concepções e características. Ou seja, repensar esses direitos nos faz enxergar que não dá para usar o mesmo currículo, as mesmas práticas e metodologias rígidas para essa modalidade de ensino. E é isso que garantirá que esse aluno possa participar, compartilhar os mesmos direitos e as mesmas oportunidades da vivência escolar (p.78). Além de uma prática educativa para a inclusão, conforme afirma Magalhães (2006):

A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos estudantes deve ser respeitada e, portanto, o estudante com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo, no interior da comunidade escolar (p.359).

Essa prática tem que ser pensada no plano do combate à discriminação social e à discriminação para a aceitação do outro. E quando falamos da diferença, percebe-se que a diferença do outro, o “anormal”, pode ser aceito, desde que esteja afastado de nós, “normais”, pois

[...] a norma marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para quais as práticas de normalização devem se voltar (THOMA, 2005, p.254).

Mas infelizmente, conforme Damasceno (2010), algumas instituições “simulam” essa inclusão e continuam a manter suas práticas discriminatórias:

Nessa lógica marginal de concepção de escola, é mais fácil se pensar espaços diferentes para pessoas diferentes do que pensar um espaço onde as diferenças se constituam em elementos para diálogo e crescimento de todos (p. 85).

A educação inclusiva, segundo Rodrigues (2006), é ministrada por “diferentes”, no caso, os professores, e é dirigida aos “diferentes”, que são os alunos. Todos têm a diferença como marca de suas identidades que estão vinculadas às condições sociais e materiais. Logo, diferença e identidade estão ligadas numa relação de estreita dependência, conforme Thoma e Kraemer (2009) pontuam:

Estamos na presença do outro, nos deparamos constantemente com o outro, a educação vem solicitando a participação desse outro, os espaços sociais pretendem estar preparados para receber o outro, mas um outro da mesmidade, um outro traduzido, descrito, inscrito nas malhas dos saberes normalizadores. O outro que tem sua posição garantida, desde que se permita ser moldado e desde que seja um outro medido (p. 268).

A história nos mostra que a caminhada das pessoas com deficiência foi e ainda tem sido marcada por estigmas, rótulos, preconceito e discriminação. Continuamos a presenciar atitudes discriminatórias e, às vezes, acabamos por reproduzi-las, cabendo a nós repensar e ressignificar o que está posto para novos/outros olhares e práticas.

## 2.1 O PROCESSO DA INCLUSÃO DENTRO DA INSTITUIÇÃO.

Neste item, abordaremos os aspectos históricos e políticos que perpassam e consolidam a caminhada da educação especial, tendo por viés a perspectiva inclusiva, e faremos referência a documentos fundamentais que regulamentam e asseguram o direito do aluno com deficiência. Vimos que a variedade de concepções e crenças ligadas ao tratamento das pessoas que lutam pelo direito de uma efetiva inclusão e formação integral têm suas origens nos movimentos sociais e no avanço da concepção de direitos humanos, que possibilitaram alguns progressos e conquistas e que são objetos de vários documentos nacionais e internacionais os quais iremos apontar.

Segundo Dias (2002), a base legal que contempla a educação no âmbito do direito assegurado ao cidadão está no princípio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, resultante da Convenção Nacional Francesa, em 1793, que acolhe, em seu art. XXII, a formação como necessidade de todos, “sendo que a sociedade deveria favorecer o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (p. 441). Essa declaração foi o pontapé inicial no processo de inserção do cidadão com deficiência na escolarização. Em 10 de dezembro de 1948 é publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 na Assembléia Geral das Nações Unidas (DIAS, 2002).

Essas declarações, para Bobbio (1992), promoveram a igualdade de direitos, a valorização dos sujeitos independentemente de suas peculiaridades e diferenças, sejam de ordem intelectual, social, étnica, cultural ou física. “Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns” (p. 28).

No Brasil, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dispôs que a educação é direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao sistema regular de ensino. Foi a primeira vez que a legislação brasileira tratou claramente da educação especial, instituindo-a com o nome de “educação dos excepcionais”, contemplada em 2 artigos: 88 e 89 (KASSAR,2004). Também foi assegurado que “[...] as escolas comuns passariam a aceitar a ideia de

incorporar crianças ou adolescentes deficientes” (MENDES, 2013, p. 63), desde que esses sujeitos com deficiência se adaptassem ao espaço e não o contrário.

Mas será que isso não era importante? Porque não transformar o espaço? De que adiantava garantir a inclusão de sujeitos com deficiências sem dar condições apropriadas para essa inclusão? Acreditamos que na consideração dessas perguntas, foi aprovada a Lei n.º 5.692/71, que alterou a LDB e assegurou tratamento adequado a esses alunos, possibilitando atendimento especial àqueles com deficiência física, mental ou atraso escolar, bem como aos superdotados.

Em 1980, sujeitos com deficiência, seus familiares e amigos, apoiados por diversas instituições e organizações em defesa da educação desencadearam um movimento que visava à inclusão escolar, ampliando assim, o debate sobre o conceito da deficiência e da educação especial que resultou em propostas para a implementação da inclusão escolar. Esse movimento

[...] surge na segunda metade da década de 80, com a radicalização do debate na década de 90, cuja ideia central era que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, também era necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passasse a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência (MENDES, 2013, p. 64).

Mendes (2013, p.63) trata esse movimento como a “construção de uma sociedade democrática [...] e de resistência contra a exclusão social” de muitos grupos das camadas populares que viam esse movimento como a oportunidade que até então lhes havia sido negada. Significava a luta por um sistema educacional com vistas ao atendimento de todos, com ou sem deficiência. Os princípios da aceitação e da valorização das diferenças são tomados como potencialidades e não como barreiras ao exercício do direito de participar dos movimentos propostos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu, em 1981, o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, constituindo-se um marco da igualdade de oportunidade a todos e o ponto de partida para outras ações que trouxessem mudanças nesse sentido, rompendo com a ideia de bem-estar (que até hoje impera entre muitos alunos que adentram espaços a eles garantidos por direito, como o

Proeja) e adotando uma posição política, centrada na garantia do direito e do acesso à cidadania dos sujeitos com deficiência (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Em conformidade com a Declaração Universal, a Constituição Federal de 1988, além de ser regida pelos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, garantiu a todos o direito humano e fundamental à educação, ressaltando, no artigo 208, inciso III, como dever do Estado, “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, esse documento, em seu Capítulo VII, art. 37, também pontuou sobre a “[...] reserva percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência [...]” (BRASIL, 1988). Tais conquistas vieram do processo de luta e “mobilização de representantes das associações de/para deficientes, de pais de portadores de deficiência e de pesquisadores e profissionais atuantes em educação especial” (SOUZA & PRIETO, 2002, p.128).

Nesse mesmo período, foram instituídos, pelo Decreto Nº 91.872, de 4 de novembro de 1985, o Comitê Nacional para a Educação Especial e, pelo Decreto Nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de atuar para o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, somente viabilizado pela promulgação da Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que assegurou a oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos aos sujeitos especiais e matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino.

De acordo com Mendes (2013), a fase na Educação Inclusiva teve início na década de 1990, sendo um momento importante, pois despontou a visão do que era inclusão escolar, tendo como objetivo “a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas” (SASSAKI, 1997), indicando uma reestruturação da sociedade para a solidariedade humana, a convivência de todas as diferenças, o direito à pertença e à cidadania de vida.



É nesse momento que é publicada a Lei Nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata da garantia da proteção integral à criança e ao adolescente, afirma os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (art. 3º) e protege crianças e adolescentes contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 5º). Em seu art.11, parágrafos 1º e 2º, afirma, respectivamente, que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado”; e “Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação”. Esse documento representou um desafio ao combate de violações e à proteção tanto do direito à educação quanto, de forma geral, aos direitos humanos (ZARDO, 2012).

Em 1990, ocorreu a “Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien (Tailândia), com a participação do Brasil. Nela, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que em seu artigo 1º evidencia que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Já o artigo 3º propõe, como objetivo, “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Com isso, a Declaração enfatizou a importância da educação de todos os excluídos educacional e socialmente, e aos que não puderam se beneficiar na época certa, estabelecendo objetivos e renovando o compromisso para a efetivação de uma educação universal, o que tomou força em muitas partes do mundo.

Essa declaração resgatou o princípio estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de que toda pessoa tem direito à educação, sendo esse o eixo articulador do documento que visa à universalização da educação básica sob o princípio de igualdade das oportunidades e, assim, alcançando todas as pessoas, independente de suas diferenças. Essa declaração aponta, de forma restrita, as questões políticas mais amplas como geradoras de tão acentuada desigualdade social.

Vale destacar também a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida em junho de 1994, na Espanha, a qual resultou na Declaração de Salamanca, que discorre, especificamente, sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994a) e tem como objetivo:

Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (p. 5).

A declaração supracitada representa um marco na garantia ao direito à educação pelo sujeito com deficiência, pois introduz e dissemina o conceito de Escola Inclusiva, mostrando preocupação com a especificidade desse sujeito e de todas as pessoas que estão à margem da sociedade, excluídas do sistema de ensino devido a diferenças sociais, étnicas, culturais, econômicas, geracionais, entre outras.

A partir daí, por meio do Decreto N° 914/93, foram estabelecidas as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que garantiam aos indivíduos com deficiência, direitos em todas as instâncias governamentais, ou seja, saúde, trabalho, habitação, cultura, esporte, lazer, educação, seguridade social e qualificação e inserção profissional. Para essa acessibilidade foram criadas legislações específicas, tais como a Lei N° 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o passe-livre em transporte coletivo interestadual para pessoas comprovadamente carentes e a Lei N° 10.436, de 24 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Levando-se em conta a formação do docente que receberia o aluno com deficiência, foi publicada a Portaria N° 1.793/94, que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais e normalização e integração da pessoa com deficiência” nos cursos de licenciatura, dentre outros cursos superiores e, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, que é também apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b).

No Brasil, muitos documentos e diretrizes fizeram referência aos direitos educacionais e sociais, tomando como base filosófica e política os referenciais internacionais acima mencionados, pois haviam se comprometido com a construção de um sistema educacional inclusivo que envolve a todos, principalmente aos alunos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Nº 9.394/96, dedicou um capítulo inteiro à educação especial e ainda dá ênfase à educação profissional, o que significou uma grande contribuição no campo da defesa do direito à educação das pessoas com deficiência, mostrando a pertinência desses alunos estarem inseridos nas escolas comuns. No Capítulo V dessa lei, são reafirmados os direitos à educação pública e gratuita das pessoas com deficiência, preferencialmente em programas de ensino regular. O artigo 59 desse capítulo, inciso VI, estabelece:

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

Nessa parte, a Lei aponta, 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).

No campo internacional, ocorreu em 1999, a Assembleia da Guatemala, que contou com a participação do Brasil. Essa assembleia resultou na Conferência Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, instituída pelo Decreto Nº 3956/2001 (BRASIL, 2001a), que dispôs sobre a necessidade de integração social plena dos sujeitos especiais e sobre a eliminação da discriminação. No mesmo ano, foi publicado o Decreto Nº 3.298 que regulamentou a Lei Nº 7.853/89, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo 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.

Outro avanço foram as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB<sup>12</sup> N° 2/2001 (BRASIL, 2001c) que, no artigo 2º, determina 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<sup>13</sup>, 2001b), e no artigo 4º, define a educação especial como “modalidade da educação básica, considerando as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psico-sociais dos alunos e suas faixas-etárias, se pautando em princípios éticos, políticos e estéticos”. A resolução recomenda a capacitação dos docentes para a educação inclusiva e assegura que todos os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, independentemente de deficiência e diferenças, dando o suporte necessário para essa inclusão.

Nesse mesmo ano ocorreu a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o atendimento de casos específicos; a qualificação dos docentes; a inclusão do estudante especial no sistema regular de ensino; o apoio das escolas especiais às escolas comuns; a oferta de cursos de formação e de especialização em universidades, baseado num diagnóstico da educação especial a partir da análise situacional da matrícula dos alunos da educação especial no sistema brasileiro, traçando diretrizes, objetivos e metas (BRASIL, 2001a).

Também é assegurada a Lei de Acessibilidade, N° 10.098/2004 (além de outros documentos específicos como: Resolução CNE/CP N° 01/2002, Decreto N° 5.296/04, Decreto N° 5.626/05), que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida nas várias esferas da vida humana, além de garantir, entre outros direitos, a oferta de tradutor/intérprete de Libras e a formação docente. Com isso, outros movimentos são desencadeados para promover a inclusão, conforme o Decreto N° 6.094/2007, nas Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação,

---

<sup>12</sup> CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica.

<sup>13</sup> SEESP - Secretaria de Educação Especial do MEC.

estabelece o ingresso e a permanência desse aluno no sistema educacional e o atendimento às suas especificidades, fortalecendo, dessa maneira, a inclusão nas escolas (BRASIL, 2007a).

Ressalta-se que as atividades realizadas no atendimento educacional especializado não substituem as atividades realizadas em sala de aula comum, apenas complementam e/ou suplementam a formação dos alunos com o objetivo de promover uma maior independência e autonomia tanto dentro quanto fora da escola.

Em 7 de janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi lançada para efetivar o acesso desde a educação infantil até a educação superior para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a, p.01) e também reconhecer as necessidades diversas desse aluno e, assim, respeitar seu tempo de aprendizagem, com um currículo apropriado e flexível, além de arranjos organizacionais, estratégias de ensino, recursos especiais e processo seletivo acessível, com o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar.

Nestes termos, a implementação de uma política de educação inclusiva convida e instiga as escolas do sistema regular de ensino a organizarem uma proposta de gestão democrática, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade.

Para Tessaro (2005), “inserir o estudante portador de deficiência em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma, significa dar prosseguimento ao processo de exclusão [...]”. Ou seja, não adianta apenas assegurar que esse aluno possa estar no chão da escola, mas é preciso assegurar que ele possa fazer parte, de forma efetiva, do processo ensino-aprendizagem no qual ele está incluído, o que pode levar os professores a reverem suas práticas (p. 41).

Dessa forma, o conjunto de documentos apresentados, sobre o qual não nos detivemos para uma análise detalhada<sup>14</sup>, nos possibilitou observar a caminhada dos processos de inclusão de alunos com deficiências dentro do sistema regular de ensino diante da legislação proposta e construída. São esses avanços que nos oportunizam repensar ações e analisarmos a necessidade de elaboração de um legislação que promova a convivência com a diversidade em sociedade, bem como a forma como essas ações têm sido implementadas dentro da escola, observando os possíveis e as tentativas da comunidade escolar realizando a inclusão, mesmo que sempre com condições mínimas para isso, o que acaba não sendo barreira, outrossim, em alguns casos, impulso para que haja desdobramentos outros dessas ações.

## 2.2 ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL

Uma escola que busque a inclusão deve oferecer aos sujeitos que nela ingressam condições para que possam desenvolver-se individualmente e coletivamente. Nessa linha, a Rede Federal tem buscado que "seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural" (BRASIL, 2010b, p. 25), visando sua preparação para que possam enfrentar as limitações que surgirão em sua trajetória acadêmica, pois estamos falando de um aluno que tem ingressado nas instituições que oferecem formação profissional, sendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica uma dessas instituições, o que faz necessária a criação de políticas inclusivas e práticas pedagógicas que garantam que a profissionalização desses sujeitos não seja comprometida.

Modelo de formação profissional, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) completou 105 anos de história e passa por um processo de expansão tanto no que tange a sua oferta de formação quanto ao que se refere ao atendimento universalizado, acolhendo todo e qualquer cidadão que

---

<sup>14</sup>Para uma análise detalhada ver Braun e Vianna (2011).

deseje ingressar em seus cursos, possibilitando sua inserção no mercado profissional.

Como afirmam Franclin e Faria (2013), a exclusão educacional histórica que o Ifes carrega, seja pela desigualdade social entre seus alunos e os alunos da rede pública estadual, seja pelo preconceito no processo seletivo, seja pela infraestrutura instalada, impede que parte da sociedade adentre em seus cursos técnicos e tecnológicos, favorecendo a reprodução da injustiça social e da exclusão educacional.

Para esse debate, fizemos o levantamento de alguns dos aspectos mais importantes na trajetória inclusiva da Rede Federal visando a sedimentação dessa política, assegurada no Estatuto do Ifes (2009), *campus* Vitória, em seu capítulo II, artigo 3º, inciso IV: “Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”. Como afirma Cury (1999), mesmo estando assegurada nos estatutos, a inclusão não é só garantir o ingresso e a matrícula do aluno com deficiência e do aluno trabalhador no Instituto Federal, mas afiançar condições de desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, além de condições de aprendizagem a esse cidadão de direitos, no intuito de lhe proporcionar uma formação que ele possa levar para a vida toda (p.89).

Nesse contexto, essa caminhada teve início quando se abriu espaço para a discussão sobre a participação de todas as camadas populares no sistema de ensino público, em 1924, pela Associação Brasileira de Educação. Em 1930, foram adicionadas ideias de uma escola pública laica e gratuita no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que conjuga, nesse momento, as Reformas Capanema e Francisco Campos. A Reforma Capanema considerou a educação em todos os seus níveis (secundário, comercial e superior), além de valorizar os conteúdos nacionais, passando a Educação Profissional a fazer parte do sistema educacional que se voltava a uma educação de “segunda categoria” (MASCARO, 2012), pois sua lógica de organização de níveis era diferente (SANTOS, MASCARO, SIQUEIRA, 2013). Na Reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi dividido

em ciclo fundamental e complementar, ampliando a duração de cada um deles, com o intuito abarcar as camadas populares na educação pública (FOGLI, 2010).

Com o advento da discussão da educação inclusiva na década de 1980, surgiram várias críticas e discussões em relação à educação para as minorias e aos diferentes. Já na década de 1990, no auge das discussões sobre a democratização da educação realizadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, esses pontos impulsionaram a proposta de uma educação para todos, na perspectiva de que as instituições educacionais deveriam modificar-se para atender às necessidades peculiares de cada pessoa, passando a serem reconhecidas as diferenças humanas como ponto de partida na elaboração das práticas educativas.

Outro marco foi a Lei de Diretrizes e Base, Nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 1996, ainda em vigor, que em seu artigo 39 aponta para uma educação profissional e tecnológica que se integra aos diversos níveis e modalidades de educação, caracterizando o ensino médio como a última etapa da educação básica; como aprofundamento e consolidação do ensino fundamental e como a possibilidade àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no ensino superior (SANTOS, MASCARO, SIQUEIRA, 2013).

Vale lembrar a importância do Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual dispôs sobre o atendimento educacional especializado, indicando que a união deveria prestar apoio financeiro e técnico aos sistemas de ensino público, seja em âmbito estadual, municipal e no Distrito federal, tendo como objetivo ampliar a oferta do atendimento educacional especializado a todos os alunos com deficiência, quer seja por transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, significando a matrícula desse aluno no ensino comum.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC (SETEC) tem desenvolvido uma política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, visando a uma educação pública federal que atenda a todos os segmentos da sociedade, principalmente às camadas populares, reconhecendo assim as múltiplas



identidades e a diversidade (BRASIL, 2010b). Dispondo-se a atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou aos alunos com deficiências (deficiências diversas, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento), seja nos cursos de Educação Profissional, nas modalidades de formação inicial e continuada, seja nos cursos técnicos, tecnológicos, nas licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2000a), o Ministério da Educação, mais precisamente a SETEC, criou um programa para dar suporte e apoio às instituições, nesse aspecto, criando o Programa TEC NEP<sup>15</sup> - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Esse Programa surge em meados do ano 2000, proposto pela antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) – hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - e a, então, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Em 2010, o Programa TEC NEP foi transformado em uma ação da SETEC/MEC, denominada Ação TEC NEP, que previa a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne<sup>16</sup>), responsáveis pela articulação entre setores e pessoas no desenvolvimento de ações para a consumação da Ação TEC NEP, no que se refere ao campo interno dos Institutos Federais. Sua finalidade, portanto, era preparar essas instituições para receber os alunos com deficiências que estavam entrando nesse espaço, algo novo nesse cenário. Com isso, buscou-se criar uma cultura de educação para a convivência, para a aceitação da diversidade e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2010b).

Com a consolidação da Ação TEC NEP em toda Rede Federal de EPCT, surgiu a necessidade de formar recursos humanos para a efetivação do atendimento a esses

---

<sup>15</sup>TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (Fonte: Portal do MEC/SETEC).

<sup>16</sup> Posteriormente à criação desse núcleo, esse tipo de serviço passou a ser denominado Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne), conforme recomendações do TEC NEP.

alunos com deficiência por meio de cursos de formação, especializações, parcerias, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para a Libras e o Braille, além de políticas públicas de inclusão, de Tecnologia Assistiva e de outros recursos que possibilitaram a instrumentalização dessa Rede para a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades específicas em seus cursos.

A ação TEC NEP visa ao favorecimento da “melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e [que] reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade” (2010b, p.110). Outras ações articuladas com as políticas nacionais foram desencadeadas com o apoio dos movimentos de professores, pedagogos, assistentes sociais e de outros profissionais da educação no intuito de que a política inclusiva fosse uma realidade no Ifes *campus* Vitória. Entretanto, a exclusão educacional gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com necessidades específicas em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional, desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, favorecendo a reprodução da exclusão e da injustiça social até chegar a ação TEC NEP.

Dessa forma, quando falamos dessa inclusão, falamos do termo acessibilidade não relacionado às características da pessoa, mas ao ambiente, pois se o espaço não oferece alternativas para que o sujeito faça uso dele, temos uma barreira que impedirá que esse sujeito desempenhe seus talentos, habilidades, deveres e direitos. Por isso, a acessibilidade é um princípio inclusivo, assegurado por lei e um dos oito Princípios Gerais (artigo 3º) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), da qual o Brasil é um signatário.

Segundo Nunes (2008), a expressão “acessibilidade” significa viabilizar a equiparação de oportunidades em todos os campos da vida. Estamos falando da peça-chave para a inclusão social que, até final da década de 1940, era limitada a campos referentes a barreiras arquitetônicas ou físicas, tendo ampliado seu conceito no final dos anos 1980, estendendo-o para muito além das edificações e “[...] apontando para as chamadas barreiras ambientais, as quais também envolviam

tacitamente as barreiras atitudinais [...]” (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2008, p. 269).

A ampliação do termo acessibilidade continuou a se estender e, na década de 1990, englobou o conceito de “desenho universal”, respeitando, assim, a diversidade humana, que vai muito além das deficiências, pois considera as necessidades de acessibilidade dos obesos, das pessoas com mobilidade reduzida, dos idosos, das gestantes, dentre tantas outras pessoas que acabaram adicionadas nesse novo conceito, ou seja, o desenho universal é

[...] um conjunto de ideias, procedimentos e práticas geradoras de espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis, utilizáveis de forma igualitária, segura, autônoma por todas as pessoas, na maior extensão possível, independentemente das suas capacidades, habilidades e medidas antropométricas, sem que tenham que ser adaptados ou readaptados especificamente para cada um [...] (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2008, p. 270).

Hoje, o termo acessibilidade vai muito além de espaço arquitetônico e físico. De acordo com Nunes (2008), “[...] enfatiza o direito ao ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população [...]” (NUNES, 2008, p. 270). A inclusão implica inserir o indivíduo em todos os espaços, sem distinção, pois a inclusão é uma questão de direito de qualquer indivíduo, independentemente de sua etnia ou gênero, condição emocional, ética, física, socioeconômica, linguística, sensorial ou de sua dificuldade de aprendizagem ou deficiência, significando compromisso e responsabilidade assumidos pela Rede Federal face a uma formação integral e cidadã ao aluno com deficiência.

No plano legal, essa acessibilidade também está garantida no Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que vem explanando todos os tipos de acessibilidade e, em seu artigo 8º, inciso 1, define a acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b).

Nesse plano, Sasaki (2006) divide em seis dimensões o conceito de acessibilidade, todas importantes no processo de inclusão, pois, faltando uma, haverá

comprometimento da outra. Essas dimensões<sup>17</sup> são: Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Comunicacional, Acessibilidade Metodológica, Acessibilidade instrumental, Acessibilidade programática.

Conforme se sabe, em 2001, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou o Programa <sup>18</sup>TEC NEP, criando os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne<sup>19</sup>), conforme previsto no Decreto 7.611/2011:

§5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

O Napne atua no sentido de criar, na instituição, a cultura da "educação para a convivência" e a aceitação da diversidade, e para dar suporte às questões que envolvem a inclusão do aluno com deficiência. Esse núcleo também busca parcerias com entidades de atendimento aos alunos com deficiência para promover a instrumentalização dos servidores e o uso de tecnologias e metodologias apropriadas, bem como para incentivar a aceitação das diferenças, a cultura da convivência e a quebra de entraves atitudinais, educacionais, comunicacionais e arquitetônicos que possam impedir a inclusão desses alunos na instituição.

De acordo com a SETEC, a criação dos núcleos deve ser perpetrada por meio de portaria publicada pela própria instituição onde será implantado o núcleo. A instituição deverá formar sua equipe também por meio de publicação de outros profissionais tais como alunos bolsistas, estagiários, psicólogos, técnicos, docentes e também por ações de voluntariado, além de outros. O núcleo também deve contar com recursos tecnológicos promovedores da inclusão dos aluno, visando facilitar sua adaptação.

---

<sup>17</sup>Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013

<sup>18</sup>Programa TEC NEP e Ação TEC NEP possuem o mesmo sentido

<sup>19</sup>Instrumento orientador (Cartilha sobre Napne – Manual de Orientações Técnico-pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica de Pessoas com Necessidades Específicas).

Com isso, a inclusão do aluno com deficiência é assegurada também no Regulamento<sup>20</sup> da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente do Ifes, em seu artigo 4º, que afiança “o atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades específicas (PNE), para garantir o acesso e permanência destes na instituição”.

O Regulamento também considera “Pessoas com Necessidades Específicas, os alunos com deficiências provisórias ou permanentes, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades”, que são compreendidos no inciso I como:

a) 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.

b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento - apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo discentes com autismo, psicose infantil e síndromes do espectro do autismo e na sociedade.

c) alunos com altas habilidades - 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 e na sociedade (PORTARIA Nº 1.315, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2011- IFES, 2011b).

O mesmo artigo também assegura, em seu §2º, que esse aluno poderá fazer uso dos serviços e benefícios, desde que apresente “sua necessidade específica devidamente identificada e caracterizada por laudo médico apresentada à equipe multidisciplinar de saúde do *campus*, que o analisará e fundamentará parecer ao Napne que concederá o direito citado ao aluno”.

A legislação é nítida quanto ao direito desse sujeito ao acesso e permanência nesse espaço. Para Lima (2006), a escolarização não pode ocorrer apenas para cumprir a lei, mas deve possibilitar que o aluno com deficiência tenha apoio e condições para desenvolver suas habilidades, sendo este o desafio do Ifes: acolher esses sujeitos, orientando-os e auxiliando-os no progresso que se constitui dia após dia. O que não

---

<sup>20</sup>PORTARIA Nº 1.315, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2011a.

é tarefa fácil, pois exige um debruçar de cada profissional em seu trabalho para que os problemas sejam superados e para que as mudanças possam ocorrer.

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DE ALGUMAS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO NA REDE FEDERAL

Para discutir a contribuição de algumas pesquisas para a temática em tela, elencamos os trabalhos de Manfredi (2002), Santos (2000), Anjos (2006), Azevedo (2007), Mota (2008), Ferreira (2009), Caldas (2009), Oliveira (2010), Rosa (2011), Bortolini (2012), Rocha (2012), Bregonci (2012), Zamprogno (2013), Mendes (2013) e Melo (2013).

Início esta revisão apontando o artigo de Oliveira (2010), que buscou compreender o porquê da ausência de jovens e adultos com necessidades especiais na escola pública, bem como a falta de condições de acolhimento e de trato de suas diferenças. Afinal, estamos falando de grupos sociais e de pessoas distintas que lutam por direitos iguais.

Com essas características, os sujeitos da EJA podem contribuir para “desconstituir mitos e preconceitos e apontar as possibilidades que, do ponto de vista da formação integral, esses sujeitos podem construir pelo exercício pleno do direito à educação” (OLIVEIRA, 2010, p.80).

Na aproximação com o Proeja, uma das fontes selecionadas é o trabalho de Caldas (2009), que adota como base teórica os estudos culturais, bem como a fundamentação teórica do materialismo histórico-dialético, pois compreende o homem como um ser que é forjado na cultura e que produz cultura, considerando que as forças que se contrapõem, umas as outras, estão relacionadas a uma sociedade de classes de um mundo ocidental enraizado em princípios e contradições de uma 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 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.

Rocha (2012) problematiza a interface da modalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) lançando novos olhares para a escolarização não só de alunos surdos, mas de todos os educandos público-alvo da modalidade da Educação Especial, os quais possuem histórias de anos de escolarização marcadas por inúmeras reprovações, muitas vezes causadas por falta de uma proposta educativa potencializadora dos processos de apropriação dos conteúdos ensinados na escola, ou seja, o autor tensiona esse lugar e as condições que permitem que esse aluno ali possa se estabelecer, problematizando esse lugar.

Rocha (2012) também aponta o modo como era pensada e praticada a escolarização das pessoas surdas. Seu estudo mostrou que, não diferente dos jovens e adultos com outras deficiências, os surdos sofreram processos que, por muitos anos, os colocaram às margens da educação.

Para Bregonci (2012), um ponto a considerar é o acesso dos surdos ao espaço escolar, pois os surdos que ingressaram no Ifes chegaram àquele espaço por meio de processo seletivo e tiveram muitas dificuldades em permanecer no espaço escolar dessa instituição, ainda que muitos esforços foram feitos pelo Ifes para atender às demandas dos surdos, tais como o trabalho de monitoria, a contratação de intérpretes, o olhar diferenciado sobre as avaliações dos educandos.

A autora nos desafia a apurar o nosso olhar sobre esse sujeito, pensar o surdo pela sua diferença linguística para, só então, pensarmos políticas educacionais que atendam às suas demandas, pois, na maioria das vezes, só as adequações não bastam, sendo necessário ir além para atender não só o quesito acessibilidade, mas garantir também a presença da cultura surda e de seus artefatos como parte do universo escolar pensado dentro do processo de inclusão desses educandos.

Incluir, para Zamprogno (2013), “é um processo que compreende toda uma reestruturação das práticas e políticas desenvolvidas na escola, de forma

abrangente, para que envolva toda a diversidade de alunos existentes nesse espaço de aprendizagem” (p.19). A autora discorre sobre a ênfase dada pela Instituição à acessibilidade estrutural, a qual ela observou em sua participação na implantação dos primeiros Napnes (2000) da Instituição, quando pouco se discutiu com relação a inclusão, uma vez que todos os *campi* demonstraram essa preocupação como principal e já dispunham de condições de acesso, ou estavam com projetos em andamento para reparar o que fosse necessário nesse sentido.

Zamprogno reitera que, para além da acessibilidade estrutural, “existe uma série de fatores que devem ser levados em consideração ao se pensar a efetivação da inclusão na escola, que envolve desde concepções, questões estruturais, atitudinais, de currículo, entre outras” (p.148).

Mendes (2013) afirma que, apesar das tensões e dos conflitos, por se tratar de diferentes pessoas e perfis profissionais, 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, mesmo com nuances dificilmente descritíveis, a ética estava acima, como um pressuposto da relação com o outro. Estava presente a práxis do olhar sensível como algo que se vincula à ética do outro, permitindo visualizar as necessidades individuais e de um grupo para trabalhar o atendimento a elas como um direito e não como uma benesse.

Segundo Melo (2013), os estudos de Anjos (2006) visavam conhecer a percepção que os coordenadores dos núcleos tinham sobre a Ação TEC NEP, com intuito de avaliar como as diretrizes nela propostas estavam sendo implementadas no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes das escolas da Rede Federal. Anjos (2006) concluiu que a adoção de medidas isoladas para a criação de oportunidades de acesso nas instituições federais não terá sentido se não for acompanhada por providências na área de Reabilitação, da Educação, da Saúde e do Transporte, de forma a permitir o acesso e a permanência desses alunos nessas instituições, sendo necessário maior



planejamento, acompanhamento e avaliação da implementação das ações propostas pelo Programa e pelos órgãos responsáveis.

De acordo com Melo (2013), Azevedo (2007) observa que é restrito o quadro da profissionalização das pessoas com necessidades especiais no Brasil, não só por elas serem poucas dentro do CEFET-PE, mas por desconhecerem as possibilidades para ali chegarem, tal como a Ação TEC NEP. Azevedo (2007) concluiu destacando o êxito da Ação TEC NEP no CEFET-PE; a necessidade de difundir o conhecimento apreendido com a Ação TEC NEP sobre a superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das necessidades educacionais especiais; a necessidade de difundir o conhecimento sobre os instrumentos para a superação de preconceitos, melhorias para o acesso, permanência e saída com sucesso; a necessidade de um trabalho de mobilização e sensibilização para efetivação da inclusão e; a necessidade de mudanças arquitetônicas.

Mota (2008), por sua vez, observou que, por meio da Ação TEC NEP, os Napnes nessas escolas promoviam a inclusão, mas ainda faltavam ações que os fortalecessem para que pudessem atender, acompanhar e orientar servidores, pais e alunos e a comunidade local. Além disso, outro obstáculo é a visão preconceituosa que permeava a comunidade acadêmica acompanhada da argumentação sobre a impossibilidade do atendimento escolar para pessoas com necessidades educacionais, pois ainda é relativamente alto o número de professores que desconhecem o assunto inclusão. O autor concluiu ser importante promover formação continuada para professores na área de educação inclusiva; estruturar a Proposta de Desenvolvimento Educacional numa perspectiva inclusiva; organizar atividades culturais para estimular a aceitação das diferenças; realizar eventos para multiplicação do conhecimento sobre inclusão e o valor da diversidade para todos; estabelecer uma forte parceria com a família, com estratégias que promovam segurança, confiança, aceitação e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais; estabelecer um sistema de troca de experiências sobre

inclusão escolar com EAFs<sup>21</sup> e outras instituições; adequar a estrutura física para atender a esses alunos, entre outros.

Os estudos de Bortolini (2012) tiveram como objetivo investigar as ações em curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), contemplando as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional para poder conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves (BG), com foco no acesso, permanência e saída com sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo os sujeitos da pesquisa gestores, professores, servidores, técnico administrativos e alunos com necessidades educacionais especiais. O autor (2012) indicou que o grande trabalho de sensibilização desenvolvido pelo Napne/BG acabou envolvendo os professores, que se sentiram amparados em meio aos outros caminhos que eram proporcionados, visto que, as ações do Napne/BG envolviam apresentação de propostas metodológicas e de recursos tecnológicos de baixo custo, opções de acessibilidade.

Rosa (2011) apontou que a Ação TEC NEP possibilitou as trocas de experiências, a aproximação com a comunidade, a conscientização e a mudança da cultura interna, a concretização de parcerias importantes, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva, o trabalho inclusivo de alguns profissionais e a quebra de barreiras arquitetônicas e de preconceitos.

Assim, consideramos que o estudo de Melo et al (2013) nos mostrou barreiras que impedem o sucesso pleno do Napne, mas também trouxe recomendações para a efetivação da política inclusiva na rede de educação profissional.

Essas questões teóricas aqui apresentadas têm o intuito de que passem a inscrever-se na esfera das práticas da interface dessas modalidades, bem como de sejam alimentadas e aprofundadas em estudos posteriores a este que ora se apresenta, e que serão, também, objeto de discussão, problematização e diálogo com os dados e questões de investigações deste estudo.

---

<sup>21</sup> Escola Agrotécnica Federal.

### 3 PESQUISA: CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse estudo buscamos compreender as práticas educativas com vias à inclusão produzidas pelo Instituto Federal (IFES), *campus* Vitória, conscientes de que os conhecimentos produzidos seriam provisórios, pois sempre estão se refazendo e avançando e, de que não dando conta de toda a realidade, seriam apenas uma aproximação desta (MINAYO, 1994). Para tanto, a pesquisa apontou muitos aspectos interessantes para os quais não conseguimos respostas concretas, mas que pensando nesse estudo como um todo, temos a satisfação de sabermos ter contribuído no caminho que nos propusemos seguir durante os processos, os quais passamos a analisar.

Os roteiros para a constituição desse estudo ocorreram a partir da minha participação efetiva no cotidiano do trabalho de campo nos momentos de tensão, alegria e inquietações em um espaço tão plural quanto o é o espaço do Ifes *campus* Vitória. Como afirma Larrosa (2004):

A pesquisa na escola é uma experiência de caráter intersubjetivo. Fazer observação no núcleo escolar é uma viagem no não planejado, e no não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa [...] (p.52).

Assumimos o estudo de caso como opção metodológica, pois temos como objetivo aprofundar os aspectos característicos do objeto de pesquisa. Lüdke e André (1986) afirmam que

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1986), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo (p.17).

Segundo André (1995),

[...] este tipo de pesquisa da e na prática educativa nos permite conhecer as situações vividas no cotidiano escolar, suas relações e interações. Permite ainda compreender os papéis desempenhados pelos sujeitos no espaço escolar onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados (p. 41-42).

Procuramos, em nossa investigação, examinar as práticas educativas com vias para a inclusão promovidas pelo Ifes *campus* Vitória, voltadas para os educandos com deficiência que vêm se inserindo no curso Técnico em Segurança do Trabalho, revelando a pluralidade de dimensões presentes nesse espaço que é tão diverso.

Na tentativa de compreender as interfaces entre a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional do Proeja, observamos o trabalho da Coordenação do Proeja e da equipe do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (Napne).

Fizemos uso das entrevistas semiestruturadas, pois como Duarte (2004), acreditamos que essa técnica permite

[...] ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

Assim, eu e minha orientadora construímos um roteiro de entrevista semiestruturada tendo como base os objetivos propostos que nos serviu como guia para uma melhor compreensão da realidade e de particularidades empíricas.

A nossa participação deu-se, majoritariamente, pela escuta atenciosa das falas procurando interferir apenas quando necessário para obter ainda mais informações e preencher as lacunas que ficavam no meio de algumas falas. Dessa forma, recolhemos depoimentos, pois foi por meio desses registros que nos foi possível identificar a percepção dos atores envolvidos.

A coleta de dados de observação ocorreu durante 7 meses (de maio a novembro de 2013) e as entrevistas foram realizadas em 3 meses (de fevereiro a abril de 2014). Também pudemos, por meio das entrevistas, resgatar as visões e experiências que são expressas pelos sujeitos envolvidos no projeto, movimento importante para entendermos quais as suas concepções.

Vale lembrar que a ideia de ocupar os espaços silenciados do Ifes *campus* Vitória no intuito de avançar com a produção do conhecimento sobre as práticas com

estudantes com deficiência não foi possível, visto que esses alunos não faziam uso desse espaço, somente faziam uso do Laboratório de informática.

Outro instrumento utilizado neste estudo foi a análise documental, que se constituiu uma técnica importante tanto para obter a complementação das informações já coletadas em outros procedimentos técnico-metodológicos, quanto para esclarecer outros aspectos do estudo que surgiram. Essa técnica possibilitou identificarmos o percurso histórico do Proeja no Ifes, bem como a trajetória e as estratégias de implementação do projeto inclusivo, buscando explicitar as implicações e significados das proposições, ações e diretrizes desse estudo. Outro ponto significativo dessa análise documental foi a possibilidade de identificar as concepções e os princípios vigentes que orientaram a política educacional no período de tempo determinado da pesquisa.

Na análise documental foram explorados: documentos institucionais, Estatuto do Ifes, Regimento Geral e Interno, Resoluções do Conselho Superior, Atos da Reitoria, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), programas, legislações e plano do curso Técnico em Segurança do Trabalho, dentre outros documentos disponíveis. Por meio desse trabalho, buscou-se compreender as políticas em ação, já que a inclusão escolar pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças entre os sujeitos, com o pressuposto de que a educação é um direito social estendido a todos, necessitando de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o ensino com qualidade aos educandos.

O nosso sujeito foco de pesquisa eram quatro alunos com deficiência, dos dezesseis alunos que o Napne no *campus* Vitória atende. Infelizmente, na caminhada da pesquisa, um dos alunos veio a óbito em virtude de problemas de saúde, o que para nós foi uma grande perda. Entrevistamos então três alunos com deficiência.

Esses sujeitos constituem um grupo para estudo das práticas educativas com vias para a inclusão, as quais foram identificados 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, que considera 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, 2008a, p. 14).

Também entrevistamos alunos sem deficiência que são colegas em uma mesma turma frequentada por alunos com deficiência, devido as experiências variadas e a fim de garantir a diversidade para, a partir desta, interpretar, criteriosamente, o conteúdo manifestado na fala dos sujeitos, sendo essa a razão de trazê-los. Todos os alunos entrevistados são do curso Técnico em Segurança do Trabalho. As entrevistas foram realizadas com dezoito pessoas, que reunimos abaixo com a seguinte organização:

**Alunos sem deficiência:** a) Juliana, b) Viviane, c) Bruna, d) Clóvis e e) Cristiane. (APÊNDICE C).

**Alunos com deficiência:** a) Neide, que tem deficiência física; b) João, que foi o primeiro aluno em cadeira de rodas do Ifes e c) Pedro, que tem deficiência intelectual<sup>22</sup> (APÊNDICE B).

**Estagiárias:** a) Carolina, que tem 5 anos de estágio voluntário no Ifes, atendia não só as demandas do Proeja. Hoje ela está realizando um estágio supervisionado lá; b) Débora, que estagiou no Ifes por 1 ano atendendo a demandas de alunos do Proeja e; c) Suely, que estagia no Ifes e acompanha o aluno Pedro (APÊNDICE D).

**Professores:** a) Anésia, que ministra a disciplina de matemática e dá suporte aos alunos no Napne no atendimento individualizado; b) Joana, que ministra a disciplina de Filosofia e Sociologia e; c) Douglas, que ministra a disciplina de História (APÊNDICE E).

**Corpo Pedagógico:** a) Gabriela<sup>23</sup>, Coordenadora do Napne e Pedagoga do Proeja; b) Nara, Psicóloga; c) Ana Clara, Coordenadora do Curso Técnico de Segurança do Trabalho e; d) Maria, Pedagoga do Curso de Engenharia Elétrica (graduação), do

---

<sup>22</sup>Os entrevistados, ao falarem da deficiência Intelectual usam o termo Deficiência Cognitiva.

<sup>23</sup>Iremos nos referir a ela como Pedagoga.

Técnico Subsequente de Segurança do Trabalho noturno e vespertino do Proeja (APÊNDICE D).

As entrevistas foram realizadas depois de algum tempo de convívio com os sujeitos da pesquisa, à medida que estabelecíamos uma relação de confiança, depois de alguns meses de observação.

### 3.1 AINDA SOBRE O CAMINHO METODOLÓGICO

Convém lembrar que a maioria das entrevistas ocorreram na sala de aula, na biblioteca, ou em alguma sala adequada para a preservação da privacidade dos sujeitos durante a interação. No caso do aluno João, a entrevista ocorreu fora do espaço da escola: a pesquisadora foi ao seu ambiente de trabalho para realizar a entrevista. O registro das entrevistas foi feito por meio digital (gravador/celular) e as transcrições foram realizadas na íntegra. O momento da transcrição é quando o pesquisador começa a entrar em contato com os aspectos relevantes relacionados com o fenômeno em estudo para, em seguida, identificar, no discurso, os aspectos significativos que possibilitam responder às interrogações em questão. Szymanski (2004) diz que “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir” (p.74).

No geral, esse procedimento foi importante, porque por meio dele é que conseguimos mais informações e subsídios para nossas observações acerca do processo, além de ser um momento muito rico e de grande aprendizado para a pesquisadora. Por fim, a análise, a organização e o tratamento final dos dados deram-se por uma reflexão sobre todo o material empírico coletado, o que corresponde à apresentação e à descrição dos resultados, considerando as ponderações sobre a relação entre os dados e os objetivos de nosso estudo.

Os caminhos trilhados, sejam na portaria, nos corredores, na biblioteca, nas salas de aula, nos pátios, na cantina, no laboratório, dentre outros tantos lugares que

constituem o Ifes, foram essenciais para que observássemos as marcas, os indícios e as evidências das práticas educativas com vias para a inclusão do aluno com deficiência dentro do Ifes *campus* Vitória. Isso nos oportunizou descortinar os possíveis do Ifes no desenvolvimento de diálogos com os sujeitos com deficiência no Proeja no sentido de construir um ambiente onde caibam todas as cores e todos os saberes.

### 3.2 ACESSIBILIDADE AO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA

Iniciaremos nossa análise tecendo sobre o acesso, em igualdade de condições, desde a divulgação e a inscrição até a realização de provas, ao aluno com deficiência do Proeja. O Ifes divulga a abertura de seus vestibulares por meio de jornais impressos e em seu sítio na internet. Pelo que pudemos ver, os alunos entrevistados tomam conhecimento dessa modalidade de ensino oferecido pelo Ifes através de pessoas conhecidas, sejam vizinhos, colegas de trabalho, colegas de escola.

Meu sobrinho que descobriu esse curso para mim, porque é um curso que não é divulgado por isso que não tem muita inscrição. As pessoas sabem geralmente porque a gente fala, a gente divulga, por isso que é divulgado. Mas o público-alvo mesmo não sabe, não tem noção do que é. Poderia ser feito um trabalho de publicidade para que ele fosse mais bem visto, mais receptivo com pessoas que realmente tem vontade de ser alguém (Aluna Neide).

Para a aluna Cristiane, “é um projeto muito bom, que as pessoas não conhecem”. Apontamos o que os estudos de Bento (2009) e Zamprogno (2013) já haviam evidenciado, a falta da ampla divulgação dos processos seletivos. As autoras sugerem que sejam utilizados os espaços para divulgação de notícias de interesse coletivo disponibilizados nos ônibus da Grande Vitória, dentre outros.

Reconhecemos a importância da divulgação boca a boca, e os meios que até aqui tem divulgado o Proeja, porém, o processo seletivo do Proeja não pode ficar nesse campo, ele precisa expandir suas possibilidades de divulgação, pois o Proeja não só alcança o aluno com deficiência, mas também o aluno trabalhador, aquele que é pai



ou mãe de família, o aluno idoso, dentre outros alunos com suas diferenças/nuances, representando um grupo significativo dentro do Ifes *campus* Vitória.

Ao tomar ciência do processo seletivo, os possíveis candidatos preenchem um formulário com informações mais específicas sobre sua condição e suas necessidades no que se refere ao apoio necessário para o dia da prova, conforme apresentamos a seguir:

#### ANEXO IV

#### FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE ATENDIMENTO ESPECIAL PARA OS CANDIDATOS INSCRITOS PARA A PROVA DO CAMPUS VITÓRIA

Preencha corretamente as informações abaixo e encaminhe juntamente com toda a documentação exigida no Edital, à Gerência de Processos de Seleção, para que seja analisada a possibilidade de atender à sua necessidade da melhor forma possível. Após o prazo estabelecido em Edital, as solicitações não serão atendidas.

Nome do (a) candidato(a):

Número de Inscrição:

Endereço:

Telefone Fixo:

Celular:

Email:

Curso Pretendido:

1. NECESSIDADE VISUAL (Não serão considerados como necessidade especial visual os distúrbios de acuidade visual e passíveis de correção):

( ) cego ( ) baixa visão

Recursos necessários para a realização da prova (Especificar):

A – Cegos:

( ) Prova em braille

( ) Ledor e copista – Aplicador especial que faz a leitura da prova e que transcreve as respostas das questões para o(a) candidato(a)

( ) Folhas brancas e limpas

B – Baixa Visão:

( ) Lupa manual

( ) Papel para rascunho

( ) Prova ampliada: Indique o tipo de letra e o tamanho da fonte: \_\_\_\_\_

<p>2. NECESSIDADE AUDITIVA: ( ) Surdez Total ( ) Surdez Parcial          Uso de Aparelho: ( ) sim ( ) não.          Necessidade de Intérprete: ( ) sim ( ) não.</p>
<p>3. NECESSIDADE MOTORA: Especificar: _____</p>
<p>4. OUTRA NECESSIDADE ESPECIAL:          Especificar a necessidade: _____          Especificar os recursos necessários para a realização da prova:          _____</p> <p>Estou ciente de que a Comissão Organizadora do Processo Seletivo atenderá ao solicitado levando em consideração critérios de viabilidade e razoabilidade.</p> <p>Em Anexo:</p> <p>( ) Documento de identificação (obrigatório)          ( ) Atestado Médico ou Laudo Médico com CID – Original e cópia atual (obrigatório)</p>
<p>Local e Data: _____          Assinatura do(a) candidato(a) ou responsável</p>

Dessa forma, eles ainda preenchem um outro questionário de Alunos Ingressantes:

<p>11. Necessidades educativas especiais:          ( ) Não          ( ) Sim. Especifique: _____</p>
---

Diante desses questionários, os quais estão no Edital do Processo seletivo do Proeja – 2013, evidenciamos que o direito a condições que possibilitem que esse aluno tenha apoio necessário no dia da prova é assegurado, desde que o mesmo seja comprovado, conforme o edital:

7.3.11. Necessidades Especiais: O(A) candidato(a) inscrito para o *Campus* Vitória que necessitar de atendimento especial para a realização das provas deverá comparecer ao Campus Vitória, durante o período de inscrição e solicitar atendimento especial, por escrito, conforme formulário disponibilizado no Anexo IV deste Edital. O(A) candidato(a) deverá apresentar laudo médico original e cópia atual. Em qualquer situação, NÃO serão aceitas solicitações posteriores. A solicitação de condições especiais, de que trata este item, será atendida segundo os critérios de viabilidade e razoabilidade. O(A) candidato(a) que, nos dias que antecederem a

realização das provas, apresentar qualquer doença infecto-contagiosa ou necessitar de tratamento diferenciado deverá oficializar a solicitação no *campus* para o qual se inscreveu, apresentando o Atestado Médico (2013, p.9).

Depois de lido e preenchido o questionário e entregue a documentação necessária, esse candidato ao Proeja passa por 03 (três) etapas que são: 1ª etapa: Participação na Palestra Informativa. Classificatória. (05 pontos):

[...] tem como objetivo esclarecer e orientar aos candidatos sobre a modalidade Proeja oferecida pelo Campus. A participação nesta Palestra tem caráter classificatório, não implicando na eliminação do(a) candidato(a) caso ele não participe da mesma (p.8).

Essa palestra acaba por ser uma conversa e um momento de tirar dúvidas, em que são passadas todas as informações necessárias para a participação no processo seletivo. Participei de uma dessas palestras e vi que além de tirar as dúvidas a Pedagoga Gabriela mostrava a esses candidatos a importância de eles serem aprovados no processo seletivo, e assim ingressarem na Instituição. Nesse momento, os sonhos desses candidatos vêm à tona. Sonhos que muitas vezes estão velados devido às circunstâncias da vida, sobre as quais ouvi algumas narrativas que vão mais ou menos na seguinte linha: eles começam a falar dos sonhos que realizarão ao passar, seja de conseguir um trabalho melhor, de realização pessoal ou do direito de estudar. Mas também vi olhares espantados quando Gabriela dizia do direito que eles tinham de ali também poderem estudar e estar. Direito esse que para alguns está longe da realidade, visto que nesse espaço “só entra a elite” (fala de um dos candidatos):

O Proeja está aqui porque é um direito que eles têm, os alunos que precisam de entrar em uma escola que era vista como impossibilidade de entrar qualquer pessoa, entendeu? Então é a gente abrir mais os leques, abrir mais as possibilidades e dar credibilidade a esses alunos. E como é feito isso? Devagarzinho. Eu não queria que fosse feito só por Alice<sup>24</sup>, Gabriela, mas é todo mundo. Não só pelos professores do Proeja, mas da química, da física (Estagiária Carolina).

Essa questão do direito perpassa a todo momento, pois é o princípio de poder ali estar sendo assegurado e garantido a esses alunos, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009–2013) que, no Capítulo II, apresenta os

---

<sup>24</sup> Carolina se refere à Coordenadora do Proeja, a quem chamaremos de Alice.

princípios norteadores e traz, em seu artigo 3º, inciso I, o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática e, no inciso IV, a Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas. Esta é uma das funções da escola democrática e do serviço público: se assentar no princípio da igualdade e da liberdade. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas que visem atender a todos.

2ªetapa: Análise Sócio-Educacional dos candidatos inscritos. Classificatória (95 pontos);

3ªetapa: Prova composta de 15 (quinze) questões objetivas de Língua Portuguesa e 10 (dez) questões objetivas de Matemática. Eliminatória (100 pontos). Nesse tópico, conforme o Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio & Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Ifes, no Cap.II, é garantido a esse aluno, a condição necessária para a sua participação ampla no processo seletivo.

Art. 17 - Parágrafo único. Aos candidatos com necessidades específicas será garantida a condição diferenciada de realização da prova do processo seletivo, considerando suas necessidades específicas de forma a permitir a acessibilidade.

Conforme o Edital e o processo para ingresso no Proeja, o aluno com deficiência é pensado em vários momentos por meio da institucionalização de práticas que visem auxiliá-lo. Diante da asseguridade garantida pelo edital a pergunta é: ela funciona? A aluna Neide fez a seguinte declaração:

*“Quando fiz a prova do processo seletivo, a equipe me ofereceu total apoio perguntando se a cadeira que eu estava me atendia”.*

*“Eu fiz a prova e eles tiveram muita paciência comigo” (Aluno Pedro).*

*“A equipe do Proeja, desde que tentei o Processo Seletivo do Proeja, se mostrou pronto a me ajudar” (Aluno João).*

Salientamos que não basta só promover adaptações físicas e/ou complementares, mas também é preciso rever a estrutura e o conteúdo das provas no intuito de adequá-las para que todos possam participar, nas mesmas condições, do processo seletivo do Ifes *campus* Vitória.

Quanto à competição por vagas, o Ifes *campus* Vitória adotou as cotas sociais, as quais asseguram que a “diversidade e a pluralidade estejam contempladas no quadro discente” (BORTOLINI, p.90, 2012), mas ainda não estabeleceu a política de reserva de vagas para alunos com deficiência, (tendo uma política de reserva de vagas <sup>25</sup> para alunos oriundos da escola pública, de baixa renda e por etnia), sendo um ponto a se rever, pois garantirá um percentual que, mesmo pequeno, já representará um grande avanço.

Com a entrada de alunos novos, depois da matrícula faz-se um levantamento socioeconômico de cada estudante e analisa-se o relatório do sistema acadêmico para ver quais são os alunos que entraram e registraram alguma necessidade específica. Em seguida, é marcada uma conversa com esse estudante no intuito de saber e esclarecer alguns pontos, pois algumas vezes os alunos acabam por alegar uma deficiência que acham que possuem, mas que na verdade não a têm. A psicóloga Nara conta que, às vezes, alunos relatam que têm deficiência visual pelo fato de usarem óculos, o que não é uma verdade. Já outros alunos acabam por não manifestarem a necessidade que tem por diversas razões:

A pessoa fica com vergonha e prefere não comentar. Já aconteceu de descobrirmos um aluno que tinha deficiência intelectual, hoje ele não está mais na escola. Só porque ele começou a faltar muito e a mãe dele falou que não tinha falado nada porque achava que ele iria sofrer preconceito na escola, então não tinha falado (Psicóloga Nara).

Já nesse momento, em que está inserido na escola, a Professora Joana observa que na sala de aula “*[...]eles ficam com vergonha de se comunicar [...]. Normalmente a gente percebe um, não seria nem vergonha, mas diria um certo temor, acho que pelo histórico que eles carregam né? De exclusão mesmo, eles têm um certo temor*”. A medida que os alunos vão se conhecendo e se aproximando do professor, eles vão ganhando mais espaço, mais terreno e sentem-se mais seguros, de acordo,

---

<sup>25</sup>Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

também, com a atitude do professor que pode tanto aproximar e incentivar os mesmos a participarem das atividades, quanto o contrário.

No início o aluno não queria falar, ele se sentia constrangido em falar, se bem que não era uma vergonha não, era um temor. Porque? Porque logo que eles percebem a postura do professor, aí eles começam a participar. Um outro detalhe 'pra' essa desenvoltura deles é muito a turma. Como é que a turma vai reagir com a presença deles. Eles também esperam para poder conhecer essa turma. Depois não, depois a coisa deslancha. Ou então se ele se sentir coagido, ou se sentir excluído aí ele se fecha novamente. Isso é comum também (Professora Joana).

Sobre isso, a aluna Viviane relata que

Outro dia eu 'tava' com uma menina, ela tem uma deficiência, aí, na época, era até com a Carolina (estagiária) que tava aqui, e querendo conversar com a turma para poder inserir ela no meio, inserir nos trabalhos, porque as pessoas não queriam colocar ela, porque ela tinha dificuldade de fazer as coisas disso e daquilo outro.

Diante dessas falas, percebemos que mesmo esse aluno estando dentro do Ifes, ele não conseguiu encontrar seu "lugar" dentro desse espaço, "lugar" que para ser estabelecido precisa ser reconhecido por esse sujeito. Para Heidegger (2006), pertencer a um lugar significa se integrar a esse espaço, se inserir na comunidade estabelecendo e reconhecendo assim o seu "lugar". As contribuições dos estudos de Bento (2009) e de Oliveira e Zen (2012) nos ajudaram a pensar quanto a isso, pois para eles "Buscar um 'lugar' comum, que exprima a identidade do grupo, passou a ser uma necessidade para o próprio reconhecer" (OLIVEIRA E ZEN, 2012, p.26). Eles continuam ao dizer que "o contrário do 'não-lugar' é então o 'lugar' que identifica grupos, que se constitui por relações pessoais e interpessoais e, finalmente, que se faz histórico" (OLIVEIRA E ZEN, 2012, p. 25). Oliveira e Zen finalizam dizendo que para que esse aluno encontre o seu "lugar", a comunidade educativa deve perceber-se como instrumento de manutenção ou transformação e mudança do meio em que vive, sendo necessário se conscientizar quanto a essa importância.

Logo, esse sujeito precisa se reconhecer como autor da própria história, num "lugar" de direito de todo sujeito comum, resgatando uma identidade própria do ser, reconhecido enquanto tal e transformando esse "não-lugar" em seu "lugar", o que

mostra que as bases legais não foram suficientes para garantir que esse aluno se sentisse pertencente ao espaço ao qual ele estaria se integrando.

Frente a esse desafio de fazer com que esse aluno se sinta pertencente a esse espaço, suscita a seguinte questão: como os professores incluem esses alunos? Se esse aluno vai para a escola e não há condições de ele ser acompanhado, ele apenas está inserido, mas continua isolado na condição dele. Incluir é dar a ele condições para que possa se apossar do conteúdo, do saber e então desenvolver-se. A professora Joana relata que é necessário que o professor venha a interagir com esse aluno, se mostrando aberto ao diálogo, ferramenta preponderante em todo esse processo.

O Ifes tem promovido muita inserção estando a inclusão a caminho. O processo de inserção é realizado com sua promoção, mas muitas vezes não é discutida a inclusão, que é um processo maior que envolve concepção de educação profissional, de escola, de educação, da sociedade, enfim:

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos. Ela demanda que a escola se transforme em espaço de trocas o qual favoreça o ato de ensinar e aprender (FIGUEREDO, 2010, p. 32).

Não é só na dinâmica das salas de aula que a mudança deve ocorrer, mas a escola precisa se organizar de forma participativa, democrática, pedagógica-social e colaborativa para que todos possam produzir, construir e compartilhar novos saberes, favorecendo o ensinar e o aprender, tendo como foco o desenvolvimento do aluno para que possa romper limites, mas para isso, “a maneira como as atividades estão organizadas na escola devem ser o principal alvo de transformação [...]” (FIGUEREDO, 2010, p.34), num ambiente onde o professor revê sua prática, seus princípios e seu compromisso para agregar e favorecer o estímulo às potencialidades do discente.

Os docentes que encaram esse desafio modificam sua vida profissional e pessoal nessa interação com as diferenças, pois estão dispostos a mostrar que é possível não somente inserir, mas incluir por meio de uma proposta de inclusão social. Esse foi o caminho escolhido pela Professora Joana, pois quando deixava os alunos

montarem os grupos, muitas vezes eles não inseriam o aluno com deficiência. Nesse momento, a professora sentava-se ao lado desse aluno para formarem um grupo e assim, realizarem a atividade.

*“E aí eu sentava, tentava conversar, as vezes eu respeitava o fato de ele não querer. Em outros momentos eu forçava um pouquinho a barra” (Profa. Joana).*

*Ela às vezes monta os grupos e realiza algumas inferências sem impor muito, no intuito de que esse aluno fique à vontade para participar. Mesmo diante da flexibilidade houve momentos em que o aluno com deficiência não quis participar do grupo (Aluna Neide).*

Esse gesto era visto pelos alunos como uma lição de moral, pois os alunos se indagavam quanto à postura deles, afinal, se a professora sentou ao lado dele, por que nós não nos sentamos antes? Por que não o acolhemos antes? Ela vê esse método como uma tática para mostrar que o aluno

[...] é importante e que não é ou será a deficiência ou o problema que ele apresenta, que não é problema né? Porque para mim deficiência não é problema, problema é para quem não consegue resolver nada né? Mas eu acho que a deficiência é algo que o sujeito tem para ele é normal, então vamos tratar dessa forma, e a gente está mostrando para os demais que ele também precisa do espaço dele (Professora Joana).

Essas relações interpessoais, de professor com aluno, de aluno com aluno, são necessárias para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos que vão além da sala de aula, pois sem essa comunicação, as barreiras que esse aluno enfrentará no chão da escola serão maiores a cada dia.

E assim, a comunicação de aluno com aluno, aluno com professor e aluno com pedagógico<sup>26</sup> (NGP) vai se fortalecendo. O acesso ao pedagógico é livre e todos estão prontos a atender os estudantes, visando auxiliá-los em suas dúvidas. E isso tem sido uma realidade naquele espaço, pois durante o tempo em que lá estive, presenciei vários atendimentos em que todos do corpo pedagógico tentavam, de alguma forma, ajudar o aluno com deficiência, seja ouvindo ou atendendo-o em sua

---

<sup>26</sup>Pedagógico e Núcleo de Gestão Pedagógico (NGP) são os mesmos espaços. Porém, é mais habitual nomear esse espaço como pedagógico.



necessidade. Para a Pedagoga Maria, esse atendimento é diário, permanente, irrestrito e constante, se constituindo por meio de muita conversa:

A gente procura estar na sala de aula mais na questão da observação no dia a dia, quando a gente vai para o corredor é quando eles na maioria das vezes abordam a gente e trazem as queixas, as dificuldades. E qualquer momento que eles chegam aqui a gente procura receber. Não só a gente que atua, no caso do Proeja em Segurança, mas qualquer pessoa aqui, presta esse atendimento. Às vezes quando a questão é muito específica a gente direciona, pede para voltar em outro momento se o pedagogo responsável não estiver. Eles vêm aqui e a gente incentiva isso porque é o setor que eles têm para estar tendo esse contato a respeito do dia a dia deles (Pedagoga Maria).

A pedagoga Gabriela relata também que “[...]  *você acaba trabalhando toda a assistência, buscando ao máximo proporcionar acessibilidade para eles das informações, dos equipamentos. De acordo com a necessidade de cada aluno a gente vai fazendo as adaptações necessárias*”. Nessas falas, podemos perceber que o pedagógico sempre se encontrou disponível para atender a esses alunos.

Especificando o atendimento ao aluno Pedro, presenciei, por muitas vezes, ele se dirigindo ao pedagógico, seja para falar sobre algo que o angustiava, uma dúvida, um auxílio ou até para pedir a orientação sobre alguma situação que o inquietava ou, às vezes, até para desabafar, afinal, a psicóloga e a pedagoga, mesmo na correria do dia a dia, dispunham esse tempo, pois estão engajadas em dar suporte a esses alunos em virtude da necessidade desse apoio.

*“Eu acho que, quanto a isso, eles estão bem servidos” (Estagiária Suely).*

*“A gente aqui também quer fazer e a gente não nega o serviço, a gente procura acompanhar e fazer o que é possível” (Pedagoga Maria).*

A estagiária Débora relatou que, no período que ali esteve, percebeu que todos os profissionais recebiam bem esses alunos. Entretanto, a estagiária Carolina traz um outro olhar quanto a isso:

Os alunos, eles tinham uma preocupação, porque por mais que a gente não queira admitir a gente olha as aparências, a gente valoriza as aparências. Então eles se viam em um nível abaixo com relação a Alice que é branca, tinha isso, aí eles tinham distância, porque eles queriam falar com ela e com a Gabriela, primeiro falava comigo porque achava que comigo era mais fácil. Se identificava comigo acho que pelo jeito por isso que eu uso esse

termo senzala de brincadeira, porque é um jeito popular de ser que eles achavam mais fácil através de mim chegar a coordenação. Mas hoje, eu já vejo a Alice bem entrosada com eles. [...]. Então aos poucos aí ela foi apresentando os trabalhos que foram feitos aqui, os encontros do Proeja, a conversa comigo no pátio, e fazendo o link com a coordenadora. Tinha uma barreira enorme no começo. Eles não tinham essa afinidade de coordenação, pedagogo. Mas eu acho que era eles que tinham preconceito. Assim, tinha receio de chegar.

Hoje os alunos têm a liberdade de chegar para falar com Alice ou Gabriela sem ter receio seja porque são brancas ou algo assim. Por isso, para superar esse preconceito, é preciso reafirmar a escola como espaço de direito, de acolhimento e de aceitação das diversidades etária, de gênero, de classe, de etnia ou racial. Afinal, estamos falando de um grupo que, dos mais de 13,9 milhões <sup>27</sup>de pessoas com 15 anos ou mais autodeclaradas analfabetas, 67% são pretos ou pardos, dados que demonstram a existência de obstáculos no acesso à educação pela população negra. Logo, a escola tem que ser um espaço de enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, da construção de saberes, dos debates, das práticas de afirmação das múltiplas identidades e dos diálogos de combate a qualquer prática excludente, seja dentro ou fora do Instituto Federal. Ou seja, é um espaço que visa educar para a prática libertadora, como bem disse Freire (2005).

Outro aspecto, quanto à comunicação, refere-se ao fato de os alunos sentirem-se à vontade para entrar na sala do Proeja e ali ficarem, conversarem com os professores, desenvolverem projetos, fazendo valer que aquele espaço também era deles e, assim, anularem a ideia de que aquele lugar era algo distante ou até mesmo impossível de entrar e ali ficar, tornando-o, então, um lugar próximo, aconchegante e, por que não dizer, um refúgio.

A comunicação é algo aberto e ilimitado a esses alunos que enfrentaram e enfrentarão várias situações nas quais necessitarão desse canal, pois os conflitos entre os alunos são inevitáveis, visto que, se não é o professor que questiona o aluno, é o próprio aluno que questiona o aluno quanto a sua entrada. Os alunos mais novos questionam o aluno com mais idade, alegando que o aluno de mais idade está *“segurando a vaga de algum jovem como nós que quer estudar, quer aprender um curso técnico, e não tem a oportunidade, porque eles dão mais*

---

<sup>27</sup>IBGE (2010)

*preferência aqueles de idade, aos idosos” (Aluna Cristiane). Por outro lado, o aluno de mais idade diz para o aluno mais novo que: [...] não era para você estar aqui, porque você tem o ensino médio completo e você terá a vida inteira para entrar aqui, nós não (Aluna Cristiane).*

A aluna Cristiane então indagou dizendo: *minha senhora, se eu fiz a prova e passei qual é a lei que me impede de estar aqui?* Essa aluna continua ao dizer que o *“Proeja é muito complexo”*.

Nesse conflito, um dos pontos que faz Cristiane achar o Proeja complexo é o processo seletivo, pois, para ela, não há sentido um aluno que está matriculado no Instituto Federal se encontrar perdido quanto às atividades, quanto aos trabalhos, quanto aos movimentos nesse espaço. A aluna Viviane complementa dizendo que *“não adianta querer mudar algo, querer dar dinheiro, digamos assim, para ajudar, sendo que a própria turma tem freio de mão puxado, ‘tendeu’?”*.

Consideramos aqui que esses alunos de mais idade “perdidos”, citados por Cristiane, são os alunos que passaram muito tempo fora da escola e que têm dificuldades como relata a aluna Neide:

As vezes a gente tem dificuldade em uma matéria, ele senta, ensina, ele passa muito trabalho, manda a gente trazer os trabalhos. Eu acho que para nós que já temos uma idade mais avançada, eles não têm que medir as nossas forças com forças de menino de 17, 20 anos. Não tem nem lógica, nós temos um conhecimento de vida maior que eles, mas assim, no estudo, de repente até temos. Porque quando a gente vê as notas da gente, sem a gente colar e vê a deles, eu não caio na real. Porque eles acham que já sabem muito e não estuda muito. E a gente quer aprender muito e a gente acaba estudando muito.

Nessas falas, o primeiro ponto que nos chama a atenção são as relações intergeracionais, sendo o Proeja um espaço de diálogo de saberes, experiências, sabedoria, tensionadas pelas culturas, sejam elas dos idosos ou dos jovens e adultos, num campo de lutas em torno de interesses específicos desses grupos. Mas a grande verdade é que não há grupo mais forte, até porque esses grupos são construídos socialmente em processos de alteridade, indo além das categorias naturais, no sentido biológico.

Esses confrontos ocorrem devido a convivência com o envelhecimento não ser nada amigável, em virtude de a sociedade colocar a juventude e a produtividade como o grande destaque, invisibilizando e excluindo os indivíduos com mais idade. Mas, depois de tanta guerra, os colegas se entendiam, conforme relatou a aluna Cristiane, *“Depois a gente se entende e um ajuda o outro”*.

O segundo ponto é quanto ao processo seletivo. A coordenadora Ana Clara relatou que muitos alunos chegam ao Proeja com muita dificuldade nas disciplinas de português e de matemática e *“aí, muitas vezes, eles desistem porque acham que é muito difícil”*, principalmente as matérias exatas, que são motivo de inquietação para os alunos devido ao grau de complexidade e de compreensão. A estagiária Carolina acredita que para os alunos compreenderem melhor os conteúdos, a metodologia dos professores é que teria que mudar: *“imagina uma pessoa de 60 anos estudando física depois de 500 anos fora da escola? Tem que ter o dom, eu acho. E eles não tem. Eles têm só vontade de aprender”*. Ela continua dizendo que se sentia incomodada e que, por várias vezes, tentou mediar situações no intuito de levar o professor a encontrar outras possibilidades em vez de reprovar o aluno ou dizer que ele não conseguiria alcançar a meta proposta, afinal,

*“o trabalho realizado, tá sendo realizado. A coordenação está ok. Mas tem que ter sintonia com a escola toda. A escola não se resume na coordenação do Proeja. É o lfes. A coordenação é só uma salinha, um espaço reservado”* (Estagiária Carolina).

A intervenção de Carolina “salvou” muitos alunos, levando os professores a reverem suas práticas e conceitos quanto a esses alunos. A estagiária salienta que essa ação é fruto de um trabalho conjunto com a coordenação, que anseia que não fique só na “salinha”, mas que esse processo inclusivo possa ser abraçado por todos.

Logo, essa articulação não se restringiu somente à coordenadora, mas teve a participação da estagiária, ponte nesse processo de comunicação com os protagonistas do conhecimento que precisam ser acompanhados de forma sistemática, por meio das vivências cotidianas, das observações e também em relação à motivação, à postura e à inserção no espaço escolar, que terão as demandas debatidas com posicionamentos críticos, sugerindo novas soluções,

eficientes e construtivas, para a construção de um ambiente melhor e para a formação de um cidadão capacitado para viver em sociedade. Para além disso, o coordenador pedagógico, segundo Libâneo (2004), é aquele que integra, articula e viabiliza a relação entre pais, professores e alunos, estimulando a tomada de decisões e a participação de todos.

### 3.3 O NAPNE E SUAS AÇÕES

Meu primeiro contato com a equipe do Napne foi numa reunião de apresentação em que a equipe compartilhou suas percepções quanto a esse trabalho e em relação às demandas existentes para serem apresentadas à Formação de Professores que visava auxiliar, dar suporte e apoiar os professores diante das necessidades que apresentariam. Com isso, foi exposta a questão do aluno Salvador visto que sua trajetória foi e estava sendo marcada por várias desistências.

Quanto a esse aluno com deficiência, a perspectiva histórico-cultural nos auxilia a pensar questões pertinentes à atividade educativa desse aluno, nos permitindo olhar esse sujeito além de sua deficiência, como um ser social, histórico, que interage na sociedade. Porém, essa mesma sociedade acaba por naturalizar

[...] a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal. Da mesma forma não são percebidas as relações de exclusão que a escola desenvolveu com aqueles alunos com características mais diferenciadas (FERREIRA, 2005, p. 149).

Com isso em discussão, buscavam-se possíveis soluções para que o aluno Salvador permanecesse na escola, dentro de duas óticas: a daqueles que acreditam que mesmo com todas as dificuldades esse aluno irá concluir e a dos que viam essa ajuda como um privilégio ou favor não merecido. Por que ajudá-lo?

*“Se eles não estão vindo a escola é porque não querem”.* Ouvi esta fala de uma aluna do Proeja no intervalo da aula que a completou dizendo que Gabriela se colocava no papel de “mãezona”. Tal termo foi uma dúvida para mim que logo foi esclarecida pela aluna quando disse que a Pedagoga Gabriela fazia de tudo para

manter aqueles alunos na escola, tendo em vista que os próprios alunos não acreditavam tanto em si quanto Gabriela acreditava neles. Acreditar nos alunos, era algo que Gabriela deixou registrado desde o momento da Palestra informativa na ocasião da matrícula. Mas se ela que é tão engajada não acreditasse, quem mais acreditaria?

O fato de ela acreditar nesses alunos, para essa aluna, era visto como “proteção”. Por um tempo tentei entender melhor esse papel de “mãezona” que Gabriela acabava por assumir, e só fui entendê-lo quando vi alunas que estavam a ponto de desistir voltando a ter esperança de concluírem o curso após conversarem com Gabriela, pois ela sempre mostrava aos alunos que não é preciso desistir, mas sim continuar a trilhar a caminhada, sabendo com que e quem podem contar. É nesse momento que percebemos a importância de pessoas abraçarem a causa, como Gabriela fez e faz.

É bom deixar claro que Gabriela não tentava burlar o sistema ou tentava dar aquele “jeitinho brasileiro” para ajudar os alunos, mas sempre os ajudou dentro do direito e da lei que os assistia, sendo essas as práticas que nos fazem acreditar nas possibilidades que estão ao nosso dispor e se fazem diante do caos.

Outro ponto levantado nessa reunião foi a aprovação automática desse aluno Salvador. Diante das falas dos professores, ficava nítido que eles se viam obrigados a aprovar esse aluno ou qualquer outro aluno com deficiência. Dúvida essa que logo foi explicada por Gabriela.

Nesse momento, suscitou-se a questão da aprendizagem desse aluno, que na reunião caminhava para o campo do impossível, quando de repente uma professora disse:

É errado dizer que o avanço é nosso e o retardamento é do aluno. Devemos pensar maneiras para esse aluno aprender. Falamos que o problema é o aluno, família, escola, governo e não vemos as práticas. Sendo que as práticas nos marcam, por isso devemos repensá-las.

Ou seja, a entrada desse aluno significava para o professor mudanças em sua prática pedagógica, adequação em suas atividades, requerendo do professor

mudanças metodológicas e adaptações curriculares, o que tem gerado certa resistência entre alguns.

Para os professores entrevistados, a prática inclusiva os leva sempre a estar em alerta e vigilância quanto a suas práticas. Para a Professora Joana, houve momentos em que ela disse, *“Poxa vida, que vacilo. Ou é a pergunta que você diz, poxa, eu não podia ter perguntado isso nessa hora. A gente, às vezes, é pego de surpresa com as ações da gente”*.

As práticas devem buscar aproximar e auxiliar os alunos, procurando sempre entender as dificuldades que eles têm, no sentido de não os afastar, mas de juntos, tentarem uma outra metodologia que possa ajudá-los a entender o conteúdo, assim relata a professora Anésia.

O professor Douglas não trata os alunos de maneira diferente, mas sim, como se tratasse a qualquer outro aluno, pois ele não vê um aluno e, sim, um ser humano que tem uma determinada dificuldade e que merece respeito, consideração e um trabalho voltado para integrá-los. *“Porque eu vejo que a grande questão é essa, essa coisa de serem recebidos, de não serem tratados como diferentes. [...] então, a situação do aluno com deficiência é isso, essa diversidade humana. Então, quando você vê que o ser humano é diverso, você não vai em busca de padrão”*.

Já a Professora Joana não vê o aluno como alguém alheio à turma, ou fora da turma, mas, sim, como um outro qualquer, não fazendo *“nada de especial”*, pois, para ela, todos trazem alguma deficiência *“uns para mais, outros para menos, um aqui outro ali, uns mais em um tipo de disciplina”*. Por isso, ela busca atender a todos e não somente os alunos com deficiência, pois todos apresentam alguma dificuldade.

Em relação às atividades realizadas em sala, a Professora Anésia diz que procura sempre trabalhar atividades diferenciadas, tais como jogos e materiais concretos que levem seus alunos a não ficarem só na imaginação, além de motivá-los, pois eles se mostram *“interessados e estão sempre querendo aprender”* e, para isso, ela tenta unir o laboratório de informática com a matemática.

Outro ponto que ela considera para trabalhar dessa forma é o fato de o aluno com deficiência, às vezes, não conseguir falar qual sua dúvida e o que não entendeu, por isso, ela aborda o que eles estão estudando em sala de forma lúdica, no intuito de sanar as dúvidas e assim promover a compreensão do conteúdo.

Os Professores Douglas e Joana realizam suas aulas na base do diálogo (até porque a disciplina de ambos permite isso), dando liberdade para que os alunos falem, debatam o tema e compartilhem suas percepções, realizando trabalhos em grupo e buscando a participação de todos.

Quanto a isso, esse debate visa aproveitar os conhecimentos adquiridos por esses alunos em meio as suas experiências de vida, o que deve ser levado em em consideração na prática educativa visando subsidiá-la e enriquecê-la (FREIRE, 2001). Afinal, esses alunos já têm construído sua visão de mundo, seus saberes e sua participação na constituição nesse mundo. Esses saberes e culturas produzidos por esses sujeitos deveriam ser ponto de partida na prática educativa dos docentes (COMERLATO, 2001) que, muitas vezes, conforme destaca Carvalho (2007), além de serem muito simplistas, utilizam conteúdos inadequados, não considerando a subjetividade do aluno e não possibilitando sua aprendizagem, participação e transformação.

Há professores que vão na contramão desse fluxo e que anseiam que essa inclusão promova essas possíveis aprendizagens, as quais farão o aluno ressignificar o mundo e a si mesmo por meio das interações com seus colegas, professor, enfim, com todos os que compõem o chão da escola.

É nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'apreendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico - cognição, imaginação e emoção - articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, p.5, 2007).

Para o professor Douglas, o grande entrave é a ansiedade dos alunos que acaba por impedir que o professor avance nos conteúdos, pois o professor, em vários



momentos, tem que ficar retomando o conteúdo já dado, atrasando o ensino de novos conteúdos.

Em relação à dificuldade dos alunos, ele relatou que sempre busca outros meios para que esse aprendizado ocorra “[...] *aí você tem que repensar estratégias para prever como você trabalha. Então, a gente tem que ter essa abertura para esse diferente, porque você pensa que o aluno já tem esse conhecimento e raciocínio em cima daquilo lá e não tem*”.

O Napne em um trabalho de sensibilização, tentando apresentar outras propostas e sugestões metodológicas e aos poucos envolver os professores nesse processo, o que é difícil, mas não impossível. Perguntamos aos alunos com deficiência quais as ações que o Napne estava promovendo para atendê-los e inseri-los no espaço escolar. A aluna Neide faz o seguinte relato:

*“[...] semestre passado, eu questionei que prova para mim teria que ter mais um tempo e esse tempo foi me dado devido à ação do Napne, pois Gabriela intercedeu por mim”.*

O aluno João disse:

*“Quando preciso de reforço de matemática, eles me ajudam”.*

Entretanto, a estagiária Carolina relatou que no Napne *“é muito trabalho pra pouca gente desenvolver”*, referindo-se ao fato de a equipe do Napne estar envolvida em várias atividades e funções, ou seja, a equipe acaba por dividir tarefas, pois ao mesmo tempo que Gabriela é Coordenadora do Napne, também é Pedagoga do Proeja. Maria é Pedagoga do Curso de Engenharia Elétrica (graduação) e do Técnico Subsequente de Segurança do Trabalho noturno e vespertino do Proeja. Alice é Coordenadora do Proeja além de desenvolver outros projetos e de dar aula na licenciatura e Nara é Psicóloga de todos os alunos do Ifes *campus* Vitória.

A professora Anésia faz a seguinte pontuação:

*“Quer dizer, a psicóloga, ela é ainda mais complexa porque ela cuida da escola, atende alunos de todos os cursos. Então fica difícil”.*

Para a Pedagoga Maria, devido à carência de profissionais específicos no Napne é que ainda não se conseguiu executar um projeto inclusivo para chamar a atenção da escola. Ela também fala que diante de tantas funções não há redução de carga horária ou tempo hábil para serem construídos outros projetos.

A gente vai trabalhando na medida da necessidade. A escola não tem se organizado para isso. A criação do Napne, pura e simples, não significa que a gente tá dando conta, bem feito, desse trabalho não (Pedagoga Maria).

A psicóloga Nara relatou a falta de uma pedagoga, uma psicóloga e um professor de Educação Especial só para o Napne. Ela continua ao reiterar a importância de ter um professor de Educação Especial com formação para planejar com os professores e direcioná-los. *“Muitas vezes a gente fica meio perdido. Você atende dentro do limite da sua formação, dentro do limite da sua competência, mas tem coisa que precisa de um atendimento mais específico, que você precisa do profissional pensando a educação especial”* (Psicóloga Nara).

Então, perguntei a psicóloga a que ela atribuía esse acúmulo de tarefas e ela respondeu:

Digamos que surge um caso. Esse caso, descobre-se que não é atendido pela aquela situação, pela aquela legislação da escola, por aquilo que a escola tem no momento. Aí, vê-se a necessidade de estruturar de uma outra forma. E como isso é feito? Se discute, cria-se a política para aquilo. Mas até você estruturar fisicamente demora muito. Então, enquanto não se vê a necessidade clara, definida de que precisa, vai tendo o acúmulo, aí é outro profissional que vai ter que dar conta. É impossível, você tem a necessidade de que precisa ver o Napne, pois tem aqueles alunos que você precisa estar atendendo, então, mesmo antes do Napne, desde que eu cheguei aqui, que eu atendo alunos da educação especial, mas dentro do meu contexto, dentro do contexto da psicologia. Só a partir do momento da constituição do Napne que isso surge como foco da instituição. Mas até hoje sem servidor para isso. É como se fosse uma coisa extra que você tem que fazer.

E os possíveis? A Pedagoga Gabriela esclarece que o

[...] os profissionais que atuam nesse núcleo, é uma equipe multidisciplinar, mas que não tem uma formação específica em educação especial, mas que estão aprendendo. Então a cada aluno que chega nós aprendemos com esse aluno como lidar.

Diante da demanda, os profissionais do Napne buscam adaptações e se organizam para atender a todos, mas necessitam de uma equipe formada para atender aos alunos público-alvo da educação especial. A estagiária Carolina então diz:

[...] a pedagoga é engajada em dar suporte para esses alunos. Tanto que ela tem se empenhado nesse sentido. [...] a gente vê a necessidade daqui, deles, né? E aí, se não tiver alguém que abrace a causa, a coisa não anda.

Um marco muito importante foi a entrada do primeiro aluno com deficiência no Ifes *campus* Vitória, João. Após ser aprovado no Processo Seletivo, João iniciou suas atividades na instituição, com apoio total da turma e dos profissionais que observaram a necessidade em auxiliar esse aluno para que não fosse mais um evadido.

Carolina declara que, no intuito de atender a esses alunos, o Napne a “prendia” na escola, pois ela *“via a necessidade do atendimento diferenciado, pelo menos humanamente, no que se refere a conversar, desabafar”*, pois o núcleo também buscava atender a essa necessidade.

A psicóloga Nara relatou que no último Fórum dos Napne’s (2013), foi encaminhado um memorando para a reitoria - que encaminharia para o conselho de reitores - com a seguinte solicitação: que o Napne seja um setor e não um núcleo. Sendo setor, terá uma estrutura melhor, um servidor lotado e poderá contratar professor e pedagogo com formação em Educação Especial, além de outros profissionais, no intuito de que eles direcionem o que fazer e como fazer, *“para não ficar mais uma coisa entre todas que você tem que fazer. Para ser o foco de alguém, porque aí o negócio começa a andar”* (Psicóloga Nara).

Com isso, a luta pela implementação do Napne tem sido travada desde que iniciou o projeto do Núcleo, a começar pelo espaço do Napne que, no projeto, tinham medidas específicas, porém, no momento de montar a sala, as medidas estavam fora do que foi solicitado.

A gente mostrou quando chegou, a gente falou para o diretor. A gente colocou no projeto a porta do tamanho tal, a porta do Napne não tem o tamanho que a gente pediu. Uai, mas cabe a cadeira de rodas... cabe a cadeira de rodas do aluno que tá aqui, você não sabe qual é a cadeira de rodas que vai vir para cá. Você tá preparando uma instituição para atender

a todos. Já cheguei ao ponto de sonhar, por exemplo, que a gente estava fazendo uma obra e eu fui lá brigar com alguém por conta do banheiro, que o banheiro não estava certo (Psicóloga Nara).

Mesmo com todas as dificuldades, a “boa vontade” e o “vestir a camisa” em virtude do esforço dessas profissionais têm promovido ações que firmem e consolidem o Napne dentro do Ifes. Cremos que isso é possível, pois antes de tudo elas acreditam no núcleo, acreditam nessa ação que é reconhecida por todos os entrevistados, principalmente pelos alunos atendidos pelo núcleo, os quais relataram que ele não deve acabar, pois tem sido de grande apoio e suporte para que ali permaneçam.

*“O Napne tem me ajudado muito e me auxiliado em minhas necessidades, garantindo meu direito de estar aqui. A Gabriela tem sido uma grande ajudadora”.* (Aluna Neide).

*“O Napne tá me ajudando a entender Matemática. A professora Anésia sempre tá à disposição, é paciente e tem boa vontade. O Napne também me ajuda em meus problemas”* (Aluno Pedro).

Conforme esses relatos, pode-se perceber que, para esses alunos entrevistados, o apoio do Napne tem sido um facilitador, além de promover um ambiente acolhedor no apoio pedagógico, social e psicológico e, por que não dizer também, emocional, pois quando o aluno Pedro disse que o Napne o ajuda em seus problemas, ele se referia aos problemas pessoais, os quais eram amenizados e orientados depois de uma conversa ou com Nara ou com Gabriela.

A pedagoga Maria diz que, do ponto de vista do material didático, o governo pediu que fosse realizado um levantamento dos materiais necessários para a sala de recursos, e tudo foi executado em detalhes, sendo encabeçado pela psicóloga Nara, e tudo o que foi pedido *“vai chegando devagarzinho. Consegue uma coisa aqui, consegue outra coisa ali, e tal. Então tá assim”*. Com isso, ainda não há uma sala de recursos montada, mas, sim, o espaço do Napne *“que a gente tá defendendo a ferro e fogo para ninguém tomar”* (Pedagoga Maria).

Um dos materiais necessários nessa sala é o equipamento de Tecnologia Assistiva, pois ainda há pouca tecnologia assistiva para atender esses alunos no Ifes *campus*

Vitória. Além de materiais pedagógicos especiais, como lupas, cadeiras adaptadas, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livro, tesoura adaptada, programas de computadores e outras ferramentas para dar suporte ao processo de aprendizado, demandaria a presença de um profissional especializado ou de terapeuta ocupacional para realizar as adaptações nos laboratórios e nos locais precisos da área técnica. Quando surge a demanda de ter esses materiais didáticos, *“a gente corre atrás, tenta conseguir, de alguma forma”* (Pedagoga Maria).

Porém, para o professor fazer uso desses materiais, ele precisa ter interesse. Segundo Freire (2001), o educador deve estar disponível “[...] ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (p. 35). Entendemos que o professor deve estar consciente que essas ferramentas são importantes no auxílio do processo de ensino e de aprendizagem desse aluno, contudo, o professor precisa estar disposto a isso, o que significa aprender para poder ensinar, significa ter que rever seus conceitos, suas práticas, seus métodos e assim se ressignificar visando auxiliar esse aluno.

A pedagoga Gabriela e a psicóloga Nara relataram que o Napne tem promovido planejamento com os professores e que elas têm divulgado o Napne por meio das boas-vindas aos novos alunos, em que apresentam a Política Estudantil para que solicitem o que for necessário.

O Napne também tem um espaço para ouvir esses alunos por meio das reuniões iniciais, intermediárias e finais, permitindo que o contato seja mais próximo, tanto com os professores, como com os alunos.

A psicóloga Nara fala que os atendimentos são para casos mais pontuais, pois ainda não conseguiram fazer um movimento amplo para envolver a escola toda, em virtude das dificuldades que já apontamos aqui. Mas, estão trabalhando para atender a todos. A pedagoga Maria relatou que a psicóloga Nara auxilia as coordenadorias a desenvolverem e planejarem um trabalho específico na área de

cada um, no intuito de atender a esses alunos, nas chamadas oficinas de sensibilização.

Ela expõe também que em uma situação de transferência, o Napne analisa a necessidade específica do aluno, documentando e embasando na lei o pedido para torna-lo mais fácil. Portanto, o Napne tem somado esforços, no sentido de desenvolver ações mais efetivas para que a inclusão escolar faça parte da missão da escola, tendo em vista que o processo inclusivo é gradativo e suas ações estão em processo de fortalecimento.

### 3.4 A MONITORIA NO NAPNE

Outra forma de auxiliar esses alunos é por meio das aulas de reforço, sendo um apoio para que possam ter maior rendimento nas atividades e conteúdos, proporcionando-lhes maior aproveitamento e segurança, uma vez que eles chegam à aula com muito temor às consequências, caso não consigam uma boa nota. A monitoria sustenta e auxilia o professor, pois é na monitoria que será resgatado o que foi passado em sala.

O primeiro momento que experienciei a monitoria foi quando participei de um reforço ministrado pela Professora Anésia, que atendia Pedro, Salvador e Carlos<sup>28</sup>. Ela trouxe trapézios lúdicos, de modo que os alunos podiam brincar e fazer uso desse material para compreensão da atividade da aula anterior, na qual tiveram dificuldade, fazendo assim a revisão do conteúdo com algumas atividades que realizavam. Salvador mostrava entender o que lhe era ensinado e até auxiliava os colegas, que conversavam e interagiam o tempo todo, sempre com o olhar atento de Anésia que, a todo momento, mesmo diante de dúvidas mínimas, se mostrava prestativa. No final do reforço, Anésia pede que os alunos escrevam atrás da folha o que mais gostaram de fazer enquanto estiveram no reforço e o que aprenderam. O resultado foi que todos saíram do reforço tendo domínio e compreensão do que foi passado. Anésia relatou seu temor em trabalhar com esses alunos, até porque, para

---

<sup>28</sup>Um aluno que perpassa essa pesquisa, é colega de sala de Pedro. Outra consideração é que Carlos não tem deficiência.

ela, era algo novo, e foi “esse novo” que a fez buscar outros meios e a sempre estar levando algo diferente em cada reforço.

Porém, nessa caminhada percebi que os alunos estavam necessitando de alguém para auxiliá-los na disciplina de Física, pois a estagiária Suely não estava podendo se fazer presente na escola, me sentindo, então, desafiada a auxiliar esses alunos. Tal disciplina representava um medo, terror, desespero e angústia, os quais tinha de vencer, pois, além de não ter domínio da disciplina, ainda tinha que lidar com os traumas da minha trajetória escolar, marcada por professores que mais pareciam querer reprovar do que auxiliar, como bem fez Anésia com os alunos. Uma simples pergunta para esclarecer uma dúvida significava receber uma resposta irônica e ofensiva. Assim, foi na minha caminhada. O desafio estava posto. E agora, o que fazer? Foi necessário fazer uma retomada de conhecimentos e uma superação para auxiliar os alunos, quando marcamos o reforço que ocorreu na biblioteca.

O que dizer depois desse reforço? O sentimento que me tomou era inexplicável. Além da alegria de ver que os alunos compreenderam o que foi passado, eu consegui vencer a mim mesma, consegui romper barreiras que eu mesma desconhecia.

As aulas tomaram outras proporções, pois os alunos que ali estavam – no caso, Pedro e Carlos – comentaram com algumas alunas que apresentaram a mesma dificuldade. Por estar acompanhando o aluno Pedro, pois a estagiária Suely não estava na escola, pude ter um contato maior com os alunos e, assim, a todo momento, aproveitava para ajudá-los.

Com isso, pontuamos o trabalho da estagiária, cujo auxílio ao aluno com deficiência cognitiva <sup>29</sup>ou que possua alguma outra deficiência que precise de um suporte ou um acompanhante é assaz importante. Pedro não abre mão da estagiária:

---

<sup>29</sup> Mesmo alguns documentos usando o termo Deficiência Mental, nesse estudo faremos uso da terminologia Deficiência Intelectual, pois essa expressão passou a ser mundialmente utilizada em 1995, quando a ONU realizou o simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”, sendo aprovada em 2004 pela Organização Pan-Americana da Saúde e a OMS por meio do documento “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” (SASSAKI, 2005, p. 9-10). Assim, esse termo é o mais apropriado por se referir ao funcionamento do intelecto

Eu quero assim, eu tô aqui e quero sempre alguém acompanhando, tendeu? Porque eu tenho minhas dificuldades. Por exemplo, *haaa eu não vou poder ir hoje*, aí, tem que ter uma pessoa assim acompanhando. Porque eu tenho minhas dificuldades que eu tenho desde pequeno.

A Psicóloga Nara relatou que quando a escola tomou ciência do ingresso dos alunos Salvador<sup>30</sup> e Pedro, logo pensaram “*como a gente vai atender esse aluno? Bom, vai precisar de ter alguém com ele na sala de aula*”, pois esses alunos se dispersam muito rápido, se desconcentram, precisando de alguém para acompanhá-los.

Mas qual o papel desse profissional? O estágio é um tempo de formação crítico-reflexivo e investigação necessário na formação acadêmica do sujeito que poderá se aproximar com sua área futura de trabalho, com o confronto entre teoria e prática. Estabelecido pela LDB, o estágio em sala de aula possui duas vertentes: a observação e a regência. A primeira é pré-requisito mínimo dos programas de estágio e simples; já na segunda, o acadêmico ministrará aulas supervisionadas por um professor, de acordo com o planejamento curricular. Assim deveria ocorrer, mas não é bem assim. No contexto do Ifes, o estagiário não é aquele que “sempre dá as respostas” (Aluna Cristiane), mas aquele que auxilia o aluno a compreender a questão do livro/ quadro num processo de ensino-aprendizagem em que é levado em conta a formação desse futuro profissional e o compromisso da instituição com a própria educação. Nessa linha, a forma como a instituição de ensino faz uso do estágio diz muito sobre ela e sobre o seu compromisso com a educação.

### 3.5 O ACESSO AO CURRÍCULO

O Ifes *campus* Vitória acredita que o currículo deve apresentar o papel da instituição, contemplando as diferentes experiências de aprendizagem, ações pedagógicas para esse atendimento e intenções nessas ações. Para Sacristan (1998), o currículo “não é um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana, mas uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (p. 5). O currículo necessita dar vez não só as vozes que

---

especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. Salientando que o Napne, faz uso do termo Deficiência Cognitiva, o qual será usado quando o entrevistado apontar esse termo.

<sup>30</sup>Aluno com deficiência intelectual.



estão silenciadas, mas também aos desejos que perpassam o seio escolar num trabalho coletivo.

A inclusão compõe um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que conjuga diferença e igualdade como valores indissociáveis, assim diz a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). O artigo 59 da LDB 9394/96 prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender as suas necessidades”. A Declaração de Salamanca (1994) e a LDB 9394/96 afirmam que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, com suas necessidades conhecidas e respondidas pela escola, nos estilos e ritmos de aprendizagem que assegurarão uma educação de qualidade a todos, com currículo apropriado, métodos/ estratégias de ensino, arranjos organizacionais, uso de recursos e parceria com a comunidade.

Os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998) orientam que do projeto pedagógico da escola vem a construção do currículo, sua operacionalidade, viabilização, formas de execução, definição das finalidades e orientação das atividades. Carvalho (2007) diz que a discussão do projeto da instituição é política e pedagógica:

As discussões e a elaboração do projeto político-pedagógico devem ser produzidas por toda a comunidade escolar, sem considerá-las como tarefa de alguns, em geral os educadores, reunidos num grupo de trabalho. O texto estará sempre em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes (p. 159).

Nos Parâmetros Curriculares para a Educação Inclusiva (1998), observamos o uso das palavras “Adequações Curriculares” referindo-se ao currículo como sendo um elemento dinâmico da educação que visa atender a todos, como foco os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da da flexibilização na prática educacional.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (p. 32).

O mesmo documento apresenta, da seguinte forma, a expressão “Adaptações curriculares”:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (p.33).

Não há uma diferença entre as expressões “Adequações Curriculares” e “Adaptações Curriculares” no documento citado acima. Mas, entendemos que flexibilização<sup>31</sup> do currículo seriam as “Adequações”, e as ações do docente, frente ao conhecimento ofertado para o discente, são as “Adaptações”.

Segundo Almeida (2003), as adaptações curriculares nos Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam e reafirmam que é possível predefinir a capacidade dos educandos para aprender um dado conteúdo escolar. Logo, é mais uma forma de discriminação que está velada, mas que precisa ser evitada, pois os alunos com deficiência perdem a oportunidade de romper com seus limites e de mostrar suas verdadeiras habilidades devido a essas adaptações, as quais acabam por ser uma forma de exclusão dentro da escola inclusiva.

O currículo deve ser entendido como um campo aberto à diversidade, em que o aluno aprende os conteúdos de maneiras diferenciadas e não como um campo ao qual o aluno terá que se adaptar ou que o aluno aprenderá conteúdos diferentes. Para Almeida (2003), ao citar Mantoan (1998)<sup>32</sup>,

---

<sup>31</sup> Para Brasil (2005), flexibilização é a não obrigatoriedade de que todos os discentes atinjam o mesmo grau de conhecimento ou abstração, num tempo determinado, mas respeitando-se o tempo de cada educando.

<sup>32</sup> MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão escolar para todos**. Pátio, Porto Alegre – RS, nº. 5, p.4-5, 1998.

Não se adapta um currículo, tendo como desculpa a incapacidade de alguns, mas a capacidade diversificada de cada um dos alunos, para enfrentar as exigências da escola, capacidade essa que não é medida por testes, ou definida por objetivos específicos para este ou aquele, individualmente, mas apreciada a posteriori, pelo produto da aprendizagem de cada um. Porque é o aluno que adapta os seus esquemas de ação e suas estruturas de conhecimento às tarefas de aprendizagem. E essas adaptações é que precisam ser aceitas pelo professor, como respostas ativas e particulares de cada aluno, às solicitações gerais do meio escolar (p.120).

A política do Ifes *campus* Vitória tem buscado atender os desejos da comunidade e tem se preocupado com a formação integral desse sujeito peculiar, com características próprias e que, por assimilar os conteúdos, às vezes, com dificuldade, demanda que formas diferenciadas de aprendizagem sejam promovidas para atendê-lo.

Com isso, o Ifes *campus* Vitória tem que levar em conta não só as capacidades cognitivas e intelectuais de seus alunos, mas também as motivações e interesses desses alunos, além de suas diferenças identitárias: brancos, negros, mulheres, homens, jovens, idosos, deficientes, entre outras, pois essas diferenças exigem um cunho procedimental, de organização curricular e metodológico que vá ao encontro dessas diferenças, tendo compreensão que esses alunos possuem ritmo e estilo de aprendizagem diferenciadas, as quais precisam ser compreendidas em um currículo para ser desenvolvido na aula.

Segundo Moreira e Baumel (2001), as adaptações curriculares não devem produzir, na sala de aula, um currículo de segunda categoria, que descontextualize o conhecimento ou seja simplista, mas que seja o mesmo conteúdo para todos. Isso não quer dizer que a adaptação curricular não seja necessária para o aluno incluído, mas argumenta em favor de uma inclusão concreta, possível num atendimento eficaz e de qualidade. O currículo é concebido como flexível, dinâmico e estruturado para favorecer a aprendizagem de todos os educandos, assim aponta o documento que trata da política da educação especial na perspectiva inclusiva (2008).

Superar a lógica de adaptações, pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, ambos devem promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem (SILVA E MOREIRA, 2008, pg. 2661).

Para além disso, demanda nesse contexto o preparo do professor, do material, da comunicação, do aspecto que pode tanto auxiliar quanto dificultar esse processo para o aluno com deficiência. É um processo que visa dar suporte a esse professor em sua ação pedagógica, o que vem a se desdobrar em planejamentos que estabeleçam expectativas que criem oportunidades para que todos possam aprender com sucesso nas variadas adaptações de forma construtiva e criativa, visando ao desenvolvimento de um processo reflexivo e consciente que auxilie na construção do saber desse aluno.

Essa adaptação curricular é entendida pelos professores entrevistados como aquela que dá condições para que o aluno que apresenta muita dificuldade possa receber e compreender o conteúdo de forma receptiva. Eles também mostraram que, aos alunos com deficiência, sempre uma outra maneira de ensinar o conteúdo era usada para uma melhor compreensão e assimilação. O professor Douglas disse que a atividade é igual para todos. Para ele, esse aluno merece ser aprovado “*por participar, por dar a opinião dele*”. Então a avaliação é sempre coletiva

[...] no sentido de eles estarem debatendo entre eles e materializar isso no trabalho, porque eu tenho que dar nota, então a materialização da nota ela vai estar nessa coisa escrita, do texto que eu dei para eles interpretarem, eles me entregam, eu dou uma olhada e eu dou nota. Se avançou mais no conteúdo, se avançou menos.

Porém, para a professora Joana, a postura do professor é que tem que mudar:

[...] o professor tem que saber, não tem receita, eu não tenho, acho que ninguém tem, eu acho que a sua sensibilidade... é ela que vai te dizer o que você deve fazer, é ela que vai ajudar. Em alguns momentos as provocações que a gente faz, o processo de provocar situações.

Não vimos, nesses professores, a limitação ou a restrição de conteúdos aos alunos com deficiência por acharem que não entenderiam e, sim, o contrário.

Na aula de matemática, tanto do Napne, quanto em sala, os professores faziam muito uso desse material e eu percebia que eram as aulas mais “empolgantes” para os alunos. Mas também nas aulas de História e Sociologia, víamos que os professores levavam esses alunos a participarem e se colocarem. As aulas em que não havia esses meios eram as aulas com mais conversa paralela, nas quais o

professor se estressava mais, pois o tempo todo chamava a atenção da turma e assim não rendia.

Nesse contexto, a adaptação curricular deve focar os serviços de apoio e as condições estruturais para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo consideradas também

[...] estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, que afirma a necessidade da flexibilidade da organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos discentes, em relação ao processo avaliativo, ao processo ensino-aprendizagem e à prática educacional (PCN, BRASIL, 1998).

Com isso, em relação a esses alunos com deficiência, o Ifes *campus* Vitória recebeu o parecer CNE/CEB Nº 02/2013 de 31/01/2013, que autoriza a aplicação de procedimentos operacionais, os quais estavam previstos só nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para o ensino fundamental, uma grande conquista. Além disso, também está no Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio & Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Ifes, em seu art. 8º,

**Parágrafo único.** Serão previstas ações pedagógicas diferenciadas, com flexibilização de metodologias e/ou tecnologias de ensino sem prejuízo do conteúdo, considerando a necessidade da pluralidade de saberes a serem contemplados pelo Currículo às Pessoas com Necessidades Específicas.

Contudo, para a efetivação de uma formação integral de qualidade é necessário que todos os segmentos estejam apoiando e trabalhando nesse sentido, pois não basta apenas adaptar o currículo e trabalhar com outros materiais, é necessário o comprometimento de todos nesse processo. No espaço pesquisado, os profissionais entrevistados mostraram boa vontade em “fazer a coisa acontecer”, mesmo diante das limitações, seja por não terem a formação adequada ou pela falta de material para atender esse aluno com deficiência.

Dessa forma, a garantia do acesso ao currículo escolar exige que diferentes formas de avaliação sejam pensadas, para que os alunos possam ser avaliados. Quanto a isso, o Projeto Pedagógico Institucional (2014-2018, p. 60) indica que

As discussões sobre avaliação devem estar associadas às discussões sobre o currículo, sobre a concepção e leitura acerca do mundo, tendo

como fios condutores as dimensões ética e estética das diversas áreas do conhecimento, que se tecem na formulação e reformulação das verdades constituídas.

A aluna Bruna diz que os professores querem aplicar aos alunos do Proeja uma avaliação semelhante à avaliação dos alunos “normais”. *“Nós somos diferentes dos alunos normal. Porque nós somos adultos e tem a convivência e a prática aí fora”*. A aluna Neide diz que os professores desconsideram o conhecimento e a experiência que eles têm, além de não ensinarem de forma diferenciada, com *“as coisas passadas de uma maneira mais específica”*. Eles também não sabem aproveitar o conhecimento que esse aluno traz da vida e de sua caminhada, e quando o fazem, usam uma linguagem que eles não entendem, relata Neide. E continua ao dizer que: *“eles querem exigir na linguagem deles, linguagem técnica. Também, isso você aprende no dia a dia, mas no mundo atual, ninguém pede para você falar bonito não, você tem que falar do jeito que eu entendo você”*. Em contraponto o professor Douglas diz:

Eu não me preocupo com a técnica, uma técnica da escrita correta, eu me preocupo com a leitura que ele faz do mundo, mesmo que seja do jeito dele, nas palavras dele, isso eu acho que é legal, eu acho significativo. Por isso, eu aprovo o aluno mesmo que ele escreva lá de forma incorreta, eu aprovo, acredito que ele vai dar conta, que ele vai sentir a necessidade de escrever corretamente e vai... eu sempre digo a eles... hoo... vocês precisam ler mais, ver a grafia e escrever de forma correta.

O professor Douglas consegue fazer a diferença quando utiliza esse conhecimento, esse saber do educando. Quanto a isso, Paulo Freire nos convida a considerar os saberes que os alunos trazem para o espaço escolar e explica que a aprendizagem se dá em vários espaços-tempos diferentes da escola.

Outro ponto a considerar diante das falas é que essa avaliação deve ser um espaço que favoreça a reflexão, o debate, o diálogo e a interação desses sujeitos com os diferentes pontos de vista sobre o que pensam, sobre o que vivem, sobre suas experiências. *“Uma avaliação que seja compatível com a ideia de complexidade, tecida no processo e que, contemplando as diversas esferas escolares, possa alimentar a reflexão sobre o trabalho realizado (PPI, 2014-2018, p.60).*

Quanto a essas avaliações, com o número enorme de disciplinas e de avaliações no currículo do ensino médio e no ensino profissionalizante, como esse aluno do Proeja

e esse aluno deficiente dará conta? Isso decorre da complexidade do modelo de curso que tem demandas enormes para todos esses alunos diferenciados. Será que os alunos estão preparados para lidar com o ensino médio integrado com 20 disciplinas? Quantas provas por mês? Cabe ressaltar essa questão nesse momento.

Para além de considerar os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a avaliação para o Ifes *campus* Vitória, segundo o PDI Ifes (2009-2013) “apresenta caráter formativo, sendo concebida como diagnóstica, contínua, inclusiva e processual, com priorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando ao aprofundamento dos conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes” (p. 99). Esta concepção coaduna com o pensamento de Paulo Freire (2002, p. 12), quando afirma que “Ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”.

Já o Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio & Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Ifes (2011), em seu Art.67 aponta que

Na avaliação serão considerados aspectos qualitativos e quantitativos, presentes nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, incluídos o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores, visando diagnosticar estratégias, avanços e dificuldades, de modo a reorganizar as atividades pedagógicas (IFES, 2011b, p.21).

Sendo assim, a avaliação é desenvolvida por meio de “métodos e instrumentos diversificados, tais como: execução de projetos, relatórios, trabalhos individuais e em grupo, resolução de problemas, fichas de observação, provas escritas, simulação, autoavaliação, seminários e outros meios em que possam ser observadas as atitudes e os conhecimentos construídos/ adquiridos pelo discente, em consonância com os planos de cursos e programas de ensino” (PDI Ifes, 2009-2013, p.99). Essas formas de avaliar mais democráticas e inclusivas podem permitir que esse aluno venha criar, produzir, visando à formação de um indivíduo com capacidade de intervir na sociedade de forma transformadora e consciente.

A observação e o acompanhamento dos resultados dos instrumentos e ferramentas para avaliação e autoavaliação realizada pelo docente mostrará até onde o aluno chegou em seu saber, sendo um processo integrado, contínuo, em meio aos pensamentos, saberes e fazeres. Com isso, esses resultados auxiliaram nos replanejamentos das relações, dos objetivos, das ações numa prática investigativa para compreender os resultados alcançados e assim valorizar os saberes desses alunos. Assim, “os resultados devem balizar o pensamento e as ações não só no que diz respeito às relações estabelecidas na sala de aula e fora dela, mas avançar na compreensão de um processo educacional como parte da produção de subjetividades e das práticas sociais” (PPI Ifes 2014-2018, p.61).

Alguns professores afirmaram que fazem a adaptação quanto à forma, ficando entendido que a única diferenciação está sendo em relação à prova, a qual é diferente da dos outros alunos, com questões mais diretas e simples.

A pedagoga Maria diz que, na prática da avaliação, aprovar ou reprovar acaba sendo um problema para alguns (senão para a grande maioria de) professores, pois os professores fazem questão de, em toda reunião, ser reafirmado que eles não precisam aprovar um aluno na disciplina se eles entenderem que o aluno não foi bem ou que o aluno não alcançou a meta. *“O professor não precisa se sentir obrigado a aprovar o aluno na disciplina, esse é um medo que eles têm”*.

O pedagógico tenta mostrar para esse professor que a avaliação é diferenciada, ou seja, só serão colocadas na certificação por competência as reais habilidades desse aluno e o que ele alcançou.

No momento da avaliação, a professora Anésia avalia esse aluno num todo, mas de uma forma diferenciada em relação aos outros, *“eu entendo que deveria ter uma outra forma de avaliá-los, ter uma estratégia de o que cobrar desses alunos. Você não pode pegar um aluno igual a esses dois aí e entender que eles vão ter o mesmo desempenho que os outros. Resolver as mesmas provas, as mesmas questões”*.



A Psicóloga Nara diz que tem acesso a algumas provas que deveriam ser adaptadas para todos os alunos e não só para o aluno público-alvo da educação especial. Ela continua seu pensamento dizendo que alguns professores modificam sua avaliação, outros passam o mesmo esquema para todo mundo e para todas as turmas. Logo, a avaliação adaptada deveria ser para todos.

Porque uma prova com exercício de complete no ensino médio e valendo quase que metade do valor da prova não é uma prova certa. E que só tem uma metodologia de trabalho, só pode trabalhar daquele jeito, não pode, não dá e o aluno reclama que não aprende desse jeito, aí ele diz para o aluno que ele pode ficar tranquilo que ele vai aprender.

Nisso, o professor se perde quanto ao processo para alcançar seu objetivo e para atender seu objetivo final:

Às vezes não é nem questão de diminuir o objetivo dele, às vezes é que ele coloca coisa que foge ao objetivo. E o que foge ao objetivo que é o problema para o aluno. E não é só para o aluno não, é para os outros também. Aí você tem aquela impressão de que você fala a mesma coisa todo dia (Psicóloga Nara).

Entendemos que a forma de avaliar contempla a participação dos alunos em sala, por atividades realizadas, sem serem julgados por notas, medindo assim os conhecimentos que esses alunos adquiriram em sala e em seus estudos, contextualizando os conteúdos aprendidos com a vivência.

A avaliação deve ser contínua e permanente, tendo em vista que os professores entrevistados tentavam mensurar a aprendizagem observando esses alunos nas atividades dentro e fora da sala de aula, nos corredores, principalmente no momento do intervalo; registrando ações que auxiliem nesse processo educacional; conversando com outros professores e profissionais sobre os alunos e, com eles, analisando e traçando outros projetos com essa finalidade.

A avaliação deve ser vista de forma a auxiliar esse aluno com deficiência que pelo Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio & Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente do Ifes (2011a) assegura, no artigo 67, inciso I, que “deve considerar seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer e deve contribuir para o

crescimento e a autonomia desses alunos” (p.22). E no inciso II, garante que, a esses alunos, o

[...] Ifes oferecerá adaptações de instrumentos de avaliações e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com necessidades específicas, inclusive tempo adicional para realização de provas, conforme as características da deficiência ou outra necessidade específica (p. 22).

Ou seja, avaliar não é estigmatizar esse aluno, mas, sim, um processo contínuo de observação visando adaptar os meios para superar as dificuldades que esse aluno possa ter nesse processo, visando beneficiá-lo. Segundo Carvalho (2009),

O processo de avaliação é indispensável e oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. [...] entendemos que todos somos avaliadores e sujeitos da avaliação. Os resultados desse processo contínuo e permanente não devem ser utilizados como rótulos que estigmatizem e, sim, como “dicas” das situações que precisam ser revistas e, certamente, modificadas (p. 163).

Os professores relataram que a avaliação do aluno com deficiência cognitiva é diferenciada devido à certificação do término de curso (ROD<sup>33</sup>) que ele irá receber. O que auxilia essa avaliação são os relatórios (instrumento do conselho nacional de educação) preenchidos pelos professores, especificando quais os objetivos atingidos pelos alunos e o que não conseguiu alcançar naquele semestre. Documentos (atas do conselho, planejamento) também auxiliam nesse processo, tendo em vista que esse relatório é pedido logo quando esses alunos iniciam as aulas, lembrando que antes de eles iniciarem as aulas é realizado uma pré-avaliação na hora do processo seletivo, em que todos os candidatos são avaliados.

[...] às vezes não avalia pela deficiência, avalia pelo intelecto da pessoa. E a maioria que tinha deficiência o intelecto é normal. Tem deficiência física, mas que deu conta do recado de terminar o curso e começar a estagiar e começar no mercado de trabalho. [...] você abre as portas da escola para o aluno fazer um curso técnico integrado ao ensino médio, você sai especializado em alguma coisa, alguma profissão, e chega lá fora o mercado não está preparado para receber? Então, está acontecendo... essa inclusão no mercado de trabalho, está acontecendo devagarzinho (Estagiária Carolina).

Quanto a esse relatório, a Pedagoga Maria narrou que o entrave é a entrega desses relatórios pelos professores e, quando entregues, o conteúdo é muito “insipiente”,

---

<sup>33</sup>[http://www.sm.ifes.edu.br/site/arquivo/documento/miolo\\_graduacao\\_imposto.pdf](http://www.sm.ifes.edu.br/site/arquivo/documento/miolo_graduacao_imposto.pdf).

pois não dizem exatamente o que o aluno é capaz para sua formação ou o que ele deu conta de alcançar. Assim, o conselho de escola é feito separadamente, no intuito de avaliar o que o aluno conseguiu aprender ou sabe fazer para, então, ser dada uma certificação específica para esse aluno com as habilidades que ele conseguiu adquirir. No certificado desse aluno constatará as competências adquiridas e algumas observações a respeito das habilidades atingidas por esse aluno em sua trajetória.

Esta é uma autorização do conselho nacional para essa certificação intermediária (Parecer CNE/CEB nº 2/2013) que ampara a certificação por competência desse aluno. A Coordenadora Ana Clara reitera que *“Isso significa que esse aluno saia daqui como técnico de segurança ou não. Isso aí vai ser avaliado pelos professores, então, todo período tem essa avaliação para ver o que ele realmente conseguiu alcançar naquela disciplina”*. Esse procedimento será colocado em prática com o primeiro aluno que concluir o curso, no caso será o aluno Pedro, o qual tem sido acompanhado pela escola.

A professora Joana tencionou a questão da avaliação fazendo a seguinte pergunta: *“Qual o meu papel e o da minha disciplina. Eu acho que é preparar o aluno para exercer primeiro a cidadania, ter postura ética, ter postura profissional, então a minha preocupação é essa. [...] então, eu trabalho conceito, mas trabalho muito a prática, com questões problemas.”*

Observamos que a avaliação é algo debatido, pois não tem um processo que seja “o certo” e, sim, aquele que pode ser adaptado. *“Não havia uma resposta para essa pergunta, que a todo instante era feita por parte do corpo docente da instituição”* (Estagiária Débora). Porém, é um processo que está em andamento.

Eu acho que nós estamos vivendo em um momento de transição em uma sociedade que o diferente tá colocado. Não somos seres padronizados, nós temos a ideia de que o ser humano é padronizado, que todo mundo é igual, mas não é todo mundo igual, todos nós somos diferentes. Na medida que isso se coloca como fundamento da própria sociedade, a diferença, faz com que essas questões elas são superadas a partir dessa cultura diferente.

Essa preocupação e expectativa de conclusão do curso por algum aluno público-alvo da educação especial ficou presente nas falas de todos os entrevistados devido aos vários alunos que pelo Ifes passaram e que evadiram. Com isso

[...] as empresas vão ter que se adequar a essa realidade, na verdade o que esta acontecendo é uma mudança de paradigma da sociedade. [...] antes o que acontecia com essas pessoas que tinham alguma deficiência seja auditiva, seja visual, seja cognitiva ou locomotora, essas pessoas ficavam em casa isoladas, a família isolava ela porque tinha vergonha até de apresentar a sociedade e tinha a vida degradante, não tinha vida social, o máximo que conversavam era lá naquela casa tem um deficiente. Hoje essa coisa mudou, as famílias estão colocando e a empresa também tem que entrar nessa de colocar essas pessoas que têm alguma deficiência, as vezes pode ter alguma deficiência auditiva, ou visual, ou cognitiva, mas isso não significa que ela seja um ser humano imprestável, um ser humano que vai ser isolado ali porque não... né? (Professor Douglas).

Quanto ao aluno do Proeja com deficiência, a professora Anésia diz que *“a maioria das pessoas não acredita que esse aluno vai alcançar, vai ter um desempenho em que possa ajudá-lo no mercado de trabalho principalmente”*. Ela também diz que muitas vezes há um receio em colocar esse aluno no mercado de trabalho.

Acha que eles não têm capacidade de desenvolver atividades de técnico, eu acho que é isso. Ele não vai conseguir desenvolver as atividades, as tarefas do profissional, desenvolver direito as tarefas do profissional, acham que eles podem se arriscar.

Os currículos preparam o aluno para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. A perspectiva de trabalho ontológica está muito distante, pois é valorizado o imediatismo, a formação para o mercado de trabalho, descartando o aluno com deficiência. Completando essa fala, a aluna Neide diz:

Infelizmente ainda vejo professor que empurra a gente para fora da escola. Se diz que a escola é para abraçar quem chega precisando, eu acho que para nós que somos mais velhos, porque isso só acontece com os mais velhos da sala de aula, tanto com os colegas, como com alguns professores.

Nessa perspectiva, formas diferenciadas de avaliação, progressão e certificação são propostas por Beyer (2010):

Para alunos com situação cognitiva diferenciada, tais como alunos com dificuldade significativas na aprendizagem, os objetivos e didáticas de ensino devem ser organizados diferencialmente. Surgem duas possibilidades: a) o processo diferenciado de ensino/aprendizagem visa a possibilitar a progressão escolar dos alunos; ou b) a certificação de conclusão do nível escolar em que a criança se encontra (ensino

fundamental ou médio) dependerá do aproveitamento apresentado por cada aluno, podendo ocorrer certificação diferenciada (p. 42).

É importante garantir que o processo avaliativo desses alunos mantenha critérios iguais para todos os demais alunos, no intuito de que esse aluno não se sinta excluído e, assim, não sejam fortalecidos os mecanismos de inferiorização e de exclusão, diferenciado ou até beneficiado, mas entenda que ele precisa se empenhar nesse processo de avaliação.

O Ifes *campus* Vitória deve empreender esforços no intuito de que esse aluno se sinta incluído e possa socializar-se com os outros, tendo em vista que esses alunos, mesmo diante de contradições, ali continuam. Logo, não devem ser medidos apenas por avaliações, conceitos e notas, sendo um progresso até ali terem chegado, o que deve ser um esforço valorizado por meio da assecuridade das condições de aprendizagem com base em seus conhecimentos, ritmos e tempos.

### 3.6 A ACESSIBILIDADE QUANTO À ESTRUTURA DO IFES

A proposta inclusiva pressupõe que a escola se transforme para atender toda diversidade de alunos, não sendo o aluno aquele que tenha que se adequar, mas a escola a se preparar, no intuito de que esse aluno possa se locomover nos espaços e assim se sentir independente e livre, sem ter que passar por dificuldades ou constrangimentos. Para Aranha, a acessibilidade “garante a possibilidade de todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades” (ARANHA, 2004, p. 21).

Para Bortolini (2012), segurança, autonomia, igualdade e liberdade devem ser garantidas a todas as pessoas que ingressam no seio escolar, o que só é garantido mediante a elaboração de projetos, implantação de medidas, ou na execução de serviços e obras e na reestruturação arquitetônica que visem ao acesso. Propor a acessibilidade é um pré-requisito fundamental para que a inclusão se torne algo real. No campo da legislação, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida são

assegurados pela Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, cujo artigo 8º define acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000a, p. 9).

Também apontamos o Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.

As transformações estruturais vieram acompanhadas pela instituição em meio a legislações diversas e ações legais, traduzidas nos documentos institucionais como o PDI e os estatutos, programas e planos de curso. No âmbito legal/ institucional, o PDI afirma que:

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 (IFES-PDI, 2009-2013, p. 132).

Quanto à adequação estrutural, o necessário é que sejam oferecidos espaços acessíveis para que todos possam fazer uso sem que encontrem barreiras, sendo a acessibilidade, segundo o Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004, p. 01)

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

Nesse tocante, segundo o documento institucional do Ifes,

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

disponibilidade de recursos financeiros e o plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida (IFES - PDI, 2009-2013, p. 119).

Diante do exposto, perguntamos aos entrevistados quais os pontos que mereciam atenção quanto à acessibilidade física do Ifes *campus* Vitória e que mudanças deveriam ocorrer visando alcançar uma instituição inclusiva. Para os entrevistados, essa questão deveria ser o primeiro elemento pensado para atender esses alunos, pois é ela que garante o direito de ir e vir.

A Estagiária Carolina apontou que as adaptações vão surgindo à medida que a demanda aparece,

[...] então, assim, se o problema não tivesse aparecido, a solução com certeza não tinha, e tá aparecendo. Pelo menos assim, politicamente, as pessoas estão preocupadas com essa acessibilidade dos alunos. Tanto que abriu portas para outros aparecerem (Estagiária Carolina).

Afinal o Ifes *campus* Vitória não foi pensado para os alunos com deficiência, e tem se transformado para atendê-los. Os projetos são pensados, nesse sentido, para que a escola possa se transformar em meio a reformas e mudanças no instituto, “*mas às vezes tal procedimento é moroso, lento*”, relata a pedagoga Maria. Ela continua ao dizer que, muitas vezes, o elevador está quebrado, pois é usado para outros fins que não o de transportar os alunos com deficiência, havendo até a necessidade de “brigar” e colocar plaquinha. O elevador quebrado desencadeia outros conflitos:

Teve um certo dia que o professor não queria descer para dar aula lá em baixo. A gente não entendia o motivo, até os nossos colegas que não tinham deficiência eles reclamavam por causa do preconceito do professor com a gente, porque eles falavam que não queriam descer que lá embaixo fazia muito calor e tal. Nós brigávamos por isso, desceu até a sala de desenho técnico desceu lá para baixo, aí depois rapidinho eles consertaram o elevador e a gente passou a subir de novo. Então, falta rampa. Tem várias rampas que são todas quebradas (Pedagoga Maria).

Para o aluno João, outro entrave são os poucos banheiros adaptados (um no 1º piso e outro no 2º piso), e esses poucos que são adaptados ou estão entupidos ou, muitas vezes, estão ocupados por não cadeirantes.

Se estiverem usando o do 2º, você tem que descer para o 1º, e você descendo para o 1º a mulher tá lavando, e a porta fica trancada e aí você

tem que ficar segurando. Aí é bem difícil. Professores, alunos que não tem deficiência ao invés de usar os outros banheiros que são vários, usam o seu que é cadeirante. Eu sempre reclamava por isso, eu chegava para usar o banheiro e tava ocupado. Aí tinha que ficar esperando o cara sair (Aluno João).

Quanto ao acesso aos laboratórios, o curso de Segurança do trabalho possui apenas Laboratório de informática e Laboratório de Segurança do trabalho, os quais não oferecem risco. Entretanto, alguns laboratórios de informática possuem um degrau para subir, o que acaba por dificultar o acesso aos cadeirantes.

[...] e não tinha como a gente subir. Principalmente cadeirante subindo. Aí tinha que ficar pedindo as pessoas para colocar a gente no laboratório, sendo que a gente pode muito bem ir sozinho (Aluno João).

O Napne dispõe para esses alunos um acompanhamento para auxiliá-los a entrar, a ficar em sala – cadeira adaptada – e na hora de sair. Ou seja, a cada semestre, o Napne prepara as adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno e assim, organiza como serão as ações para atender esses alunos em sala e como serão as aulas.

A Psicóloga Nara pontua a importância da educação física para os alunos público-alvo da educação especial que, para a aluna Neide, seria muito bom, visto que o professor acaba passando alguns exercícios de fisioterapia a ela. *“[...] isso é bom para os nossos problemas de saúde e é uma coisa que não tem. Com toda a minha deficiência, eu amo ir atrás de uma bola para jogar... eu não coloco meus problemas na frente, eu sempre venho alegre para a escola”*.

O aluno João gostaria de *“fazer esporte, mas não tinha como, a gente nem sabia como funcionava a estrutura, a natação, aquelas coisas todas”*. A aluna Cristiane diz que o acesso ao esporte fica complicado devido à acessibilidade a esse espaço, *“os deficientes não têm acesso à quadra, os cadeirantes que eu falo, não têm acesso livre à quadra... que o caminho ali é meio cheio de obstáculos”*. Nesse espaço há algumas salas com micro-ondas e geladeira para os alunos que precisarem, mas o acesso não está ao alcance do aluno com deficiência, pois não há rampa, nem elevador para isso.



Em relação a toda essa necessidade estrutural, foi a ação do TEC NEP que viabilizou a implantação do elevador e da impressora de Braille. Gabriela diz que em 2013 houve um projeto do Ifes acessível<sup>34</sup>, com o levantamento das necessidades arquitetônicas do prédio, as quais foram encaminhadas para a direção no intuito de analisar o que precisaria ser melhorado no *campus* para alcançar a todos, seja um aluno cego, um aluno surdo, um aluno com deficiência física ou com outras necessidades.

Para a Pedagoga Maria, a escola tem procurado se adequar a esse aluno, até por obrigação de lei, pois a verba só vem se tiver a rampa, se tiver o elevador, *“então fica amarrado, a legislação amarra”*. Só que essas realizações não são em curto prazo, *“isso é um projeto que a gente fez a primeira etapa, que foi o levantamento, e depois a gente vai vir com as outras etapas que é a questão de realmente estar com recurso e ta executando uma obra, mas isso já foi encaminhado pra direção”*. A Pedagoga Maria continua dizendo *“essas coisas são lentas, não é feito de um dia para o outro não. Mas existe um movimento para isso acontecer”*.

Contudo, a aluna Cristiane conclui dizendo: *“Eu acho que nós estamos caminhando para que os alunos com deficiência venham se sentir incluídos tanto no piso superior, tanto no piso inferior também. Acredito que é um processo a ser percorrido”*.

Observou-se que mudanças ocorreram na estrutura arquitetônica do Ifes *campus* Vitória para atender a esses alunos, com banheiros adaptados, duas plataformas elevatórias, pequenas rampas adaptadas a alguns acessos.

Apesar do Ifes *campus* Vitória estar se mobilizando para se tornar mais acessível quanto à sua estrutura, ainda são necessárias a adaptação da biblioteca e a construção de rampas e escadas, tanto para que os alunos tenham acesso ao auditório - para que não tenham que entrar pelos fundos do teatro -, quanto à área de educação física, dentre outros locais ainda inacessíveis.

---

<sup>34</sup>O projeto é uma iniciativa da Comissão Permanente de Acessibilidade do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes e tem como objetivo contribuir para a infraestrutura de acessibilidade nos campi do Instituto. Entre suas metas, está a produção de um Termo de Referência para o desenvolvimento de projetos de acessibilidade física para os campi do Ifes.

A acessibilidade física é uma das metas que o Ifes *campus* Vitória pretende alcançar para que, assim, a instituição caminhe para a inclusão como já tem feito, não só no plano legal, mas também devido ao acesso desses alunos nesse espaço, o que vem demandando essa adaptação.

### 3.7 A PERMANÊNCIA

A Rede Federal, visando manter esse aluno, tem promovido uma política de acesso e permanência no intuito de que esse discente possa continuar nesse espaço. A igualdade passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pela sociedade e pelo estado e, assim, deixando de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos (GOMES, 2005, p.49).

Essa ação visando à permanência do aluno e ao combate à evasão escolar tem estado em discussão desde meados dos anos 90 em duas frentes: uma que visava reestruturar o ensino para manter esse aluno na escola e a outra que buscava resgatar o aluno evadido que saiu do instituto por problemas de saúde, de transporte para ir à escola, ou por problemas relacionados ao trabalho (horário, mudança de trabalho e desemprego), violência doméstica, mãe com filho viciado, preso, foragido, dentre outros.

Outra questão que dificulta o acompanhamento às aulas e leva ao desestímulo e à evasão é a defasagem de conhecimentos apresentada pelos alunos, pela insuficiência de aprendizagem nos níveis anteriores ou pelo longo período de afastamento dos estudos, levando o aluno à reprovação ou à repetência, principais causas de evasão, pois muitas famílias, e mesmo estudantes, julgam que, se não há aprendizagem, não há motivos para permanecer na instituição, pois não haverá a conclusão do curso e o conseqüente ingresso no mercado de trabalho, desejo deles.

Portanto, os alunos contam com monitores discentes dos cursos do Ifes que trabalham sob orientação de seus docentes, em horários definidos, nos três turnos. Esses monitores auxiliam esses alunos em suas dúvidas e dificuldades, tendo

também o apoio psicopedagógico, formado por uma equipe multidisciplinar que reúne pedagogos, psicóloga, assistente social e médico.

Diante de todos os benefícios, meios e estratégias, continuamos a fazer a mesma pergunta que a estagiária Carolina fez durante a entrevista: *“O que que pode ser feito para manter a permanência desses alunos aqui na escola? Com tudo isso, continua saindo.* Para ela, o problema é devido ao cansaço físico, pois esses alunos, depois de saírem de uma jornada longa de trabalho, se dirigem para o Ifes, o que torna o processo pesado. *“Então eu acho que as vezes esse é o ponto crucial para que eles não permaneçam aqui na escola”.*

Para a aluna Juliana, o nome disso é desinteresse, pois *“tem muitos que desanimam por causa de nada. Eu tô aqui tem dois anos e não saio, porque lá na frente eu quero ser alguém. Hoje eu não sou provedora do meu sustento, eu não saio, mas muita gente saiu por descaso”.*

Contraponto-se a isso, a aluna Viviane relata que os alunos têm consciência de que precisam estudar. E isso é demonstrado com a presença deles na aula, depois de um dia cansativo no trabalho, em meio ao sono. Ela diz que esses alunos, ao terminarem o curso, já ingressam no curso superior, muitos na Ufes, uma instituição de nome e qualidade. Para ela, um caminho para essa permanência seria que eles “tenham força de vontade”, ela continua:

[...] depois desse monte de benefício, ter que pegar o aluno em casa e dar a atividade em casa e esperar o tempo que eles quiserem, então tudo tem disciplina, né? Você tem que cumprir os horários, você tem que cumprir as metas, tem o planejamento, você tem que cumprir tudo, tudo tem disciplina para isso. E, às vezes, com esse monte de benefício, eles pensam que tá aberto demais e pode fazer o que quer. Eu acho que a escola em si, não é tão culpada pela não permanência deles aqui na escola não.

Com o objetivo de diminuir o alto índice de evasão dos alunos, com subsídios econômicos, foi criado o Programa Institucional de Assistência ao Estudante dos Cursos Proeja, pela Resolução do Conselho Diretor N° 16/2008, de 8 de julho de 2008, por meio da Política de Concessão de Bolsas no Ifes.

Nessa perspectiva, em 2011<sup>35</sup>, pela Resolução Nº 19/2011, do Conselho Superior do Ifes, foi criada a Política de Assistência Estudantil do Ifes (PROEN), que visava promover ações preventivas à evasão e a garantia das condições necessárias para a permanência de seus estudantes no Ifes, sendo seus Programas de Apoio à Formação Discente regulamentados pela Resolução Nº 1.602/2011, do Conselho Superior do Ifes, e assim divididos: Auxílio Material Didático e Uniforme, Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Financeiro e Auxílio Monitoria, que visam ao atendimento preferencialmente do aluno em vulnerabilidade social, e Programas Universais<sup>36</sup>, cujo atendimento será oferecido a toda a comunidade discente. Importante destacar que esse item foi elaborado pela Pró-reitoria de Ensino.

O Ifes *campus* Vitória apresenta em seu PDI o Programa de Assistência Social, o qual tem como ação a promoção do estudante e o atendimento das demandas sociais, possibilitando a permanência e a manutenção desse discente no instituto. Os critérios para ser assistido por esse programa são “os socioeconômicos e culturais e contexto familiar, por meio de indicadores sociais atualizados e validados, considerando os recursos disponíveis e a demanda envolvida, estando em vulnerabilidade social” (IFES - PDI, 2009-2013, pag.60). Os programas são: Bolsas de monitoria, Bolsa administrativa, Bolsa de auxílio-transporte, Bolsas de estudo, Acompanhamento a casos sociais, Concessão de benefícios diversos, Isenção de taxas, Orientação social, Seguro, Apoio à alimentação estudantil, Apoio à moradia, Auxílio notebook, auxílio calça jeans, Auxílio tênis, auxílio creche.

Assim, a bolsa é oferecida aos alunos do Ifes que comprovarem a necessidade dessa assistência social, ou seja, todo aluno do Ifes que comprove necessidade de receber a referida assistência financeira tem o direito de se inscrever.

---

<sup>35</sup>RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2012

<sup>36</sup>Conforme os Anexos I e II da Portaria Nº 1.602, de 30.12.2011, o programa poderá contemplar as seguintes ações: Acompanhamento Psicológico; Orientação e Acompanhamento Social; Educação Preventiva em Saúde; Atendimento Ambulatorial; Equipamentos Assistivos à Saúde; Primeiros Socorros; Seguro Saúde; Orientação Nutricional.

Quanto a esse auxílio para permanecerem no Ifes, a aluna Juliana diz que ganha trezentos e cinquenta reais (R\$350,00) com a bolsa e que a ajuda é boa, porém, é mínima para quem precisa estudar e não tem como se manter, sendo um dos motivos para os alunos desistirem. Contraponto-se a isso, ela diz *“tudo bem que o governo não tem condição de manter você, comida boa, casa, tudo para você estar estudando. Cê tem que ter sua parcela de responsabilidade”*. A psicóloga Nara reitera dizendo: *“Alguns reclamam que é pouco, mas tem que fazer um parâmetro você não pode dar para todo mundo tudo, né?”*.

Um entrave referente às bolsas é sobre o recebimento, pois os alunos deveriam receber o mesmo quando as aulas iniciassem o que não acontece. Os alunos disseram que isso os desanima e que desejam que ocorram mudanças nesse sentido. Porém, essas políticas acabam tendo um certo limite que antes o pedagógico não tinha. Conforme a psicóloga Nara, os estudantes recebiam cem reais (R\$100,00), referente ao todo, não havendo interrupção. Desde que a política estudantil foi definida, esse recurso só é liberado depois que ele chega na escola, então tem uma série de trâmites, como a seleção dos alunos todo ano, mesmo o estudante tendo passado pelo processo no ano anterior, o que antes não acontecia, pois todo estudante que era do Proeja, automaticamente, já recebia o benefício.

Hoje só os alunos que comprovam situação de vulnerabilidade social conseguem o benefício. A política de cotas acaba por facilitar que outras pessoas também possam recebê-lo, devido às minorias estarem alcançando esse espaço. Por isso, fez-se necessário expandir esse benefício não só para os alunos do Proeja, mas para todos, pois em todos os cursos há estudantes que vêm de classe social vulnerável. Ao mesmo tempo, isso tirou o foco do Proeja e permitiu que outros alunos, independente se estavam no Proeja ou não, também fossem atendidos, ampliando o benefício para toda a escola. Logo, o atraso não vem “da escola” como os alunos pensam e, sim, do limite de ter que ser feito o edital para recebimento do benefício, conforme esclarece a psicóloga Nara:

[...] pois o dinheiro de 2013 não pode ser usado em 2014, pois tem que ser gastado todo. 2013 o governo passa a mão em novembro, não é em dezembro. Em novembro o governo toma o dinheiro. Então, se tivesse um jeito da gente pegar a política de assistência estudantil e pagar para esses

outros meses. Aí eles recebem retroativo a fevereiro. Como é uma política recente, o pessoal do financeiro fica meio inseguro. O que pode, o que não pode, tem auditoria, tem não sei o quê. E aí auxilia um pouco.

Apesar do atraso essa medida de atender a todos contribui com a inclusão:

[...] pois você vai mudando a mentalidade, a cultura institucional de para quem é essa escola. Então até sair de que essa é uma escola de excelência para os alunos de excelência tinha que ter um processo seletivo para que? Para trazer os melhores alunos. Até sair dessa cultura para chegar a uma cultura de que essa escola é para todos, e aí todos é todos mesmo, vai um certo tempo. E vai muito trabalho (Psicóloga Nara).

Essa fala nos aponta a pensar qual o real papel do instituto. Para alguns entrevistados, o instituto tem cumprido seu papel, mas para outros, tem deixado a desejar. Todo esse projeto do governo federal vem para atrair esses estudantes no intuito de que eles continuem na escola, na tentativa de garantir sua permanência, mas, para a aluna Cristiane, a dificuldade do aluno do Proeja de se manter é a questão financeira mesmo, pois é muito difícil o aluno conseguir um serviço, principalmente, na parte da manhã. *“Então as pessoas saíam e alegavam isso. O auxílio, ele ajuda muito mesmo, mas eu acredito que deveria ser criado outras formas de ajudar também.* Nos indagamos quais seriam as outras formas, tendo em vista que todas essas estratégias são meios para tentar reduzir a evasão e lutar pela permanência e pelo êxito do aluno, pensando nas possibilidades de mantê-lo na escola. Tais fatores são reforçados pela pedagoga Gabriela quando diz:

A evasão, ela vai muito além do que isso, então, porque a gente tem tanto a questão da evasão por questões pessoais, de trabalho, problema de saúde, problema com a família, questão de você realmente não conseguir conciliar trabalho com escola, como também, pela questão estrutural político-pedagógica da escola onde a formação dos professores... a questão do atendimento de diversos setores, também propiciam a questão da evasão. Então a gente tenta de alguma forma contribuir para permanência, mas a gente sabe que é um dos grandes desafios do Proeja a permanência do aluno aqui na escola.

Para além da assistência estudantil, a proposta para tentar conter a evasão é o diálogo, a insistência, que se dá no sentido de *“procurar ouvir as demandas, as dificuldades, procurar conversar muito”*, relatou Maria. A estagiária Carolina tenta resgatar esses alunos dizendo *“eu falo pra todo mundo que ta fora daqui que pra mim o melhor lugar de estudar é aqui. O melhor lugar do mundo. Porque é uma rede federal, o governo federal, embora algumas pessoas reclamem, tem ofertado muito*

*benefício pra esses alunos*”. Contudo, para a professora Joana, mesmo a EJA sendo assegurada pela lei, a própria legislação é um entrave, e a legislação interna da instituição também, devido aos procedimentos burocráticos lentos e complexos.

No intuito de conter a evasão, a pedagoga Maria relata que uma outra possibilidade seria o aluno ser matriculado por crédito como na graduação, pois eles poderiam ter um prazo máximo, além de poderem realizar a matrícula de acordo com a possibilidade deles de frequentarem o curso.

### 3.8 PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A INCLUSÃO

Diante das tentativas da escola para que esses alunos sejam incluídos e assim permaneçam, perguntamos aos entrevistados se eles achavam que a escola estava se preparando para receber os alunos com deficiência e como isso acontecia. O aluno Pedro disse que a escola está se preparando e que sua satisfação nesse espaço é que *“todo mundo gosta assim de mim. Tem umas pessoas, eles gostam de mim, agora tem umas que não, e exclui. A maioria me ajuda, poucos que não me ajuda”*.

O aluno João disse que não se sente excluído, mas se sente bem à vontade para estudar com os colegas e com os professores. E o fato de ir às visitas técnicas é uma grande demonstração do cuidado da escola em tentar incluir os alunos em todos os espaços. Sobre esse cuidado, a aluna Juliana diz que a escola é bem detalhista no atendimento a esses alunos.

Diante das falas percebemos que esses alunos se sentem aceitos nesse ambiente, reconhecendo seu “lugar” e aceitando sua condição de pessoas diferentes e sujeitos com múltiplas identidades. A aluna Juliana relata que o atendimento oferecido ao aluno Natan<sup>37</sup> sempre supria a necessidade dele,

Pelo que a gente via pelo Natan, sempre tinha uma pessoa querendo saber como que estava, se estava com dificuldade. A gente vai uma vez por ano para São Paulo para a feira. Então eles vão de avião, a gente vai de ônibus.

---

<sup>37</sup> Natan era um dos alunos cadeirantes do Ifes, porém morreu no decorrer da pesquisa. Sendo que também seria um dos alunos ouvidos.

Então a escola dá esse suporte para eles. Eu não vejo assim dificuldade nenhuma. Eles estão sendo sim incluídos. Mas tem áreas na escola que eles são bem limitados devido à deficiência, precisa se organizar. Mas no geral, acredito que tem uma boa convivência.

Em contraponto a isso, Juliana relata que os professores não incluem esses alunos, pois *“eles tratam a gente numa soberba sem tamanho. Acham que a gente é um nada. Como é que uma pessoa dessas vai preparar uma pessoa entre aspas normal como eu e vai dar ensino para uma pessoa como essa?”*.

Conforme essa fala, infelizmente continuamos a presenciar a perpetuação da discriminação ao aluno com deficiência, que muitas vezes é incluído em sala sem a devida preparação dos professores e sem a necessária mudança atitudinal e conceitual da escola. Se não for compreendida a proposta de inclusão em seu sentido amplo, pode-se continuar com o modelo excludente, em que a presença do aluno no ambiente escolar não indica, necessariamente, que ele tenha oportunidades de desenvolvimento (BEZ, 2011, p.45).

O Ifes *campus* Vitória tem buscado realizar um trabalho persistente com princípios da valorização e de reconhecimento da diversidade humana e assim, uma educação para todos caminhando rumo à inclusão, numa tentativa de não só inserir como de incluir a todos. Nesse sentido, Freire (2001, p. 67) diz que *“qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”*. Reconhecida a diversidade humana, elas devem ser aceitas e valorizadas.

Por isso, há necessidade de reconhecer essas diferenças não para produzir exclusão e desigualdade, mas para que sejam compreendidas, valorizadas, respeitadas e aceitas. E isso é notado no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos ensino-aprendizagem que a instituição promove. Esse é o desafio que se coloca diante do Ifes *campus* Vitória.

A psicóloga Nara mencionou que uma forma de trabalhar essa questão é com o Projeto de Boas-vindas na recepção dos novos alunos que se constitui de palestras, peça teatral, dentre outros meios que chamam a atenção para o respeito às diferenças: *“Então, já falamos sobre bullying, já falamos sobre violência na escola,*



*sobre valores*”. São esses movimentos que fazem com os alunos visualizem a importância desse aluno que está buscando seu espaço, pois antes esse aluno ficava em casa *“sem perspectiva de vida nenhuma. Então, isso era assim, o que acabava gerando depressão, um trauma, alguma coisa assim, não queria sair, não queria se socializar”*, declara a aluna Viviane. Para os alunos entrevistados, é importante que esse sujeito esteja se socializando e se preparando para o mercado de trabalho, *“e ver que ele pode se adequar a uma profissão de acordo com acordo com a deficiência dele [...]”* (Aluna Viviane).

Para outros, esses alunos são um exemplo de superação.

É uma pessoa que assim, tem as suas limitações físicas, mas ela nunca está de mau humor, só chega animando a sala, é uma pessoa que interage com todo o grupo. Ela até falou em uma outra entrevista que nós demos que ela se excluía porque ela tinha aquele próprio preconceito na mente dela, ela achava que as pessoas não iam aceitar ela, então ela hoje, ela disse que elas as vezes ficava excluída porque ela mesma se excluía. Ninguém da turma excluía ela, pelo contrário (Aluna Cristiane).

Porém, aos alunos que ali estão, a caminhada para ocupar seu espaço não é tarefa fácil e se constitui numa busca de romper com os limites e ir além do que pensam. Sobre isso, a aluna Neide relata que foi muito rejeitada, não só pela deficiência, mas também devido a sua idade e que, por isso, ninguém queria realizar trabalho com ela e quando realizavam *“de uma noite para o outro dia eles tiravam a gente fora do trabalho”*.

Mas foi em uma prova que ela e mais uma colega de mesma idade, com quem sempre realizava os trabalhos, conseguiram se superar e garantir seus lugares, pois a prova valia 10,0, sendo que a maioria da turma tirou essa nota, porém, quanto viram *“[...] a maior nota foi a nossa 8,5. Nossa, faltaram bater no professor. Eles acharam que nós não tinha capacidade. A partir daí começaram a se encostar na gente”* (Aluna Neide).

É interessante tal relato, pois mostra a superação desses alunos nesse espaço. A aluna Neide, além de lidar com a deficiência, tinha que lidar com a idade e com a dificuldade de aprendizado, afinal, ela passou muitos anos fora da escola e, ao

chegar na sala de aula, deparou-se com matérias que até os alunos que não passam por tal processo, sentem dificuldade.

Assim, o preconceito acontece em sala de aula, na conversa entre os alunos até que o pedagógico tome conhecimento e a psicóloga vá em sala observar a aula e a interação desses alunos.

E você observa que tem aquelas piadinhas, seja com o aluno que tem necessidade específica isso é uma coisa um pouco mais velada, eles disfarçam um pouco mais, mas com o aluno que tem mais idade isso fica mais claro. Tem alguns mais novinhos que acham que o pessoal atrasa a aula, né, que querem correr com a matéria e tal e eles costumam jogar isso para eles. É um preconceito dos alunos com os próprios alunos e dos professores com os alunos (Psicóloga Nara).

Já em relação aos professores, para a Psicóloga Nara, o preconceito é relatado nas reuniões quando os alunos narram atitudes preconceituosas dos professores que, muitas vezes, ocorre sob a forma de “piadinhas”, conforme Neide diz:

[...] mas na sala de aula a gente ainda tem esse preconceito de professor que diz na cara da gente geralmente ele fala, chama de burro em outros sentidos que a gente vem a entender que ele está chamando de burro. Não chama diretamente e alguns chamam diretamente todos nós. Então eu falo, se ele chama pessoas que tem um diferencial de mim, eu que às vezes tenho mais dificuldade do que aquele que nunca teve problema do que que ele não vai me chamar?

Acreditamos que essa forma de tratar o aluno não deva ser considerada brincadeira, pois quem sofre com tal brincadeira não brinca de sofrer, de ficar angustiado e envergonhado, mas sente-se diminuído, inferior e, ao mesmo tempo, indaga-se se aquele é mesmo o seu lugar.

A ideia que temos do Ifes é que a instituição seja um espaço que busque relações harmoniosas e respeitadas para que os alunos possam ali permanecer. Ouvimos relatos de alunos sobre colegas que desistiram devido à forma como o professor se dirigia a eles. É grande a resistência do docente ao Proeja e ao aluno com deficiência no que concerne à metodologia ou à forma de trabalhar com esse público, visto que nem todos os professores têm formação para isso. *“Nós temos muitos professores que ainda que não estão preparados nem para lidar com aluno do Proeja, nem para lidar com algum aluno que tenha algum tipo de dificuldade que*

*vai além” (Professora Joana). Porém, são inadmissíveis atitudes discriminatórias por quaisquer motivos.*

Referindo-se a isso, a professora Anésia disse que esse tipo de comentário é desencadeado por pessoas que não acreditam que esses alunos conseguirão ter um rendimento, um desenvolvimento satisfatório, vendo-os *“como incapazes e como coitadinhos” (Estagiária Débora).*

Nesse contexto, a Pedagoga Maria relatou que há professores que acham que o Proeja *“é um público que eles não sabem o que estão fazendo aqui na escola. Porque devia estar tendo outros afazeres, outras coisas, não vão mais trabalhar”.* Sobre isso, a aluna Viviane relata que um professor

[...] disse que teriam mulheres lá na sala que deveriam estar fazendo crochê, porque aqui é uma escola técnica, e a pessoa quando terminasse não ia usar aquele diploma, porque tá ali simplesmente ocupando uma vaga e que ocupar uma vaga por ocupar seria melhor estar fazendo crochê em casa. Eu ri. Depois eu... (ela sinaliza que se calou).

O professor Douglas diz que alguns professores acabam por ter falas desqualificadoras ou assertivas de que ali não é o espaço daquele aluno, que ele deveria fazer outra coisa. *“Quer dizer, eles antecipam já o fracasso e não trabalham para evitar o fracasso. Antecipam e acabou, não dá, não dá e acabou”*, declara.

Para a estagiária Suely, o próprio aluno do Proeja tem preconceito sobre si quando diz que não estudou no tempo devido, ou que não conseguirá aprender determinado conteúdo. A aluna Viviane diz que não gosta de ser do Proeja, pois *“as pessoas já olham e falam você é Proeja, não tem cara de Proeja, e desde quando o Proeja tem cara?”.*

Para mim não, mas o Proeja sempre sofre preconceito. Mas por eu ser aluno do Proeja não. Tem diversos, porque eles, às vezes, fazem brincadeira de mau gosto e aí eles falam... *tinha que ser do Proeja.* Aí, o pessoal até achava ruim por ser do Proeja por causa dessas brincadeiras de mau gosto que eles faziam... ou piada que certos professores faziam (Aluno João).

Assim, para a pedagoga Maria, a própria convivência com a diferença é algo difícil, que precisa ser enfrentada, pois vem se configurando de várias maneiras. Se por um lado, um dos estudantes pesquisados disse não ter sofrido preconceito dos colegas

de classe ou do professor, por outro lado, sofre preconceito quando esses não tiveram paciência com ele diante da sua necessidade, que poderia ser desde a locomoção, ou uma dúvida, até por fazer algum comentário em sala. Quantas vezes João e Salvador interromperam a aula para explanarem um comentário ou sanar uma dúvida? Várias. E por várias vezes vi alunos com olhos atravessados devido a isso, pois, para eles, era algo desnecessário e que só atrapalhava a aula.

Sem contar que, além disso, ainda há o preconceito devido ao aluno ser do Proeja. Só que o preconceito transcende os muros escolares, como diz a aluna Neide, *“Preconceito eu acho que há em todo lugar que eu vou, não é em alguns não, geralmente é em todos. É pessoa [...] diferenciando, pessoa que olha com olhar de desdém e assim se vai”*. Para a aluna Neide, tal diferença está nos olhos de quem vê, pois ela não se considera diferente das outras pessoas, afinal, *“eu tenho olho, eu tenho ouvido, eu tenho boca, eu tenho coração, igualzinho a eles. Só que o que vem da vida pra gente a gente não espera. Às vezes, vem coisa muito boa, às vezes, coisa que atrapalha a caminhada”* (Aluna Neide).

Observa-se, a partir da fala da aluna Neide, que vivemos em uma sociedade preconceituosa, que discrimina e que não vê com “bons olhos” o que sai do padrão, o dito diferente. E muitas vezes isso acontece devido ao desconhecimento, às ideias pré-concebidas que influenciam e orientam tal comportamento. Preconceito significa um “conceito, opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos” (CUNHA, 2007, p. 629) e também está relacionado ao sentimento de desagrado, medo, desprezo, distanciamento do outro, podendo tanto ficar só no campo interno, quanto ir para o campo externo por meio de ações preconceituosas.

Conforme Botelho (1998), a discriminação é conceituada como o ato ou efeito de discriminar e vai crescendo como erva daninha por meio de ações discriminatórias frente ao que é diferente, frente a diversidade. Segundo Baibich e ArcoVerde (2006):

A negação da ocorrência do preconceito é um fenômeno cruel, dado que invisível, cuja malignidade é severa, pois não tem rosto para ser identificado. É forte, profundo e persistente o bastante para aprisionar, excluir, explorar e amputar vidas. Suas formas carecem de homogeneidade indo da ignorância político-histórica à mera ingenuidade bem-intencionada,

todas elas igualmente danosas enquanto eliciadoras da injustiça social (BAIBICH; ARCO-VERDE, 2006, p.45)

Outra questão é de que “os alunos dos cursos regulares, eles se matam de estudar para entrar aqui. De uma certa forma, nós temos uma facilidade de ingressar. Então, eles discriminam a gente por causa disso, não só a gente como também a pessoa deficiente” (Aluna Cristiane). Para a pedagoga Gabriela, há, sim, um certo preconceito “tanto de alguns setores, como de alguns funcionários e até de professores com relação aos alunos do Proeja, de não entender as especificidades desses alunos”.

A aluna Juliana relata uma situação ocorrida uma semana antes de nos conceder essa entrevista. Ela narrou que a coordenação de música divulgou nos murais e painéis espalhados pela escola, a oferta de oficinas de instrumentos e afins, e convocou a todos os interessados. Nos cartazes, especificaram os cursos cujos alunos poderiam participar e não colocaram o Proeja. Detalhe: no cartaz, estavam todos os outros cursos da instituição. Passando pelos corredores, vi esse cartaz e aguardei para ver o movimento que ele geraria. Juliana diz que alguns alunos foram à coordenação do Proeja para reclamar com a coordenadora Alice. “Quando a Alice viu, aí ela recolheu os cartazes e mandou para a diretoria para pedir uma explicação do porquê daquilo” (Aluna Viviane). Ela continua dizendo:

Mas eu acho que eles fazem essas coisas achando que todas as turmas do Proeja são irresponsáveis. Aconteceu um roubo recentemente na escola de um projetor...aí não, o rapaz da turma da manhã que estuda de manhã, o curso do normal que eles falam, haa...foi a turma do Proeja. Mas não sabe que ele a noite não só tem o Proeja, mas tem o concomitante. Que são pessoas que trabalham, quem faz só o técnico. Não é só Proeja que estuda à noite. Ficou a investigação... aí e eu não sei como ficou. E nem sei se realmente foi uma turma do Proeja ou um aluno do Proeja que roubou. É uma pena, mas é aquela coisa, você vai julgar todos por um? Isso é triste pra gente.

Após esse episódio, percebi o quanto murais e painéis têm a nos dizer, sendo um espaço de interação e de promoção de sentido entre o leitor e a informação que ali é passada. A princípio, parece não ter sido construído com essa finalidade, uma vez que está completamente tomado por imagens ilustrativas, folders e informações do Instituto.

A estagiária Carolina diz que quando o Proeja entrou no Ifes, o preconceito era maior e mais exposto. Com o tempo, e com as conversas de Alice e Gabriela, os alunos foram quebrando barreiras e tomando ciência do lugar que eles ocupavam dentro do Ifes: de que não era um lugar de brincadeira, não era um lugar de favor, era um lugar de direito. Para ela, as pessoas já se acostumaram *“que a escola está aqui, a escola está para todo mundo”*. Só que todos têm de entender que *“esse é um espaço voltado para o aluno. E o próprio aluno do Proeja ele é muito discriminado por isso, ele sofre um preconceito terrível por ser do Proeja”* (Aluna Cristiane).

Para a professora Joana, o grande entrave é que o aluno do Proeja ainda não conquistou seu lugar dentro do Ifes, ou seja, ele ainda não se reconhece aqui. Ela fala isso com base na monografia que desenvolveu nessa área, entre 2007 e 2008. Em relação ao Napne e ao pedagógico, nenhum dos alunos reclamou e só tiveram agradecimentos e elogios, pois acreditam que, se muitos deles ainda não saíram do curso, os grandes responsáveis são os profissionais desses espaços.

Diante das falas, pontuamos que estabelecer relações interpessoais, estreitar laços de amizade, conhecer outras pessoas, outras histórias faz parte da trajetória educacional, sendo importante para o aluno que está nesse espaço. É nesse espaço que se busca o crescimento mútuo, a aceitação das diferenças e o respeito às especificidades dos alunos com deficiência. Para Ross (2004),

Aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou irracionalidade, mas significa aprender com a riqueza dos encontros e interações entre as pessoas. Aceitar as diferenças não comporta a imposição unilateral da vontade e nem da razão, mas significa pôr em movimento o trabalho do grupo que é sinérgico, em favor de cada um (p. 205).

As relações interpessoais são de grande importância no aprendizado desses alunos, conforme Giroux (1997) destaca:

A interação de grupo proporciona, aos estudantes, experiências de que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros. Somente através da difusão da autoridade no plano horizontal é que os estudantes serão capazes de compartilhar e apreciar a importância da aprendizagem coletiva. Crucial para este processo é o diálogo (p. 71).

Entendemos que não tem como a relação com a diferença não estar atrelada ao outro. Esse atrelamento desestabiliza, gera insegurança e medo por não sabermos

como agir, levando, assim, a não aceitação do outro. Mas afinal quem é esse outro? Para o professor Douglas:

Você vê que o aluno que tem uma questão histórica-social colocada aí que você tem que trazer isso para dentro da sala de aula e você tem que trazer como desafio para o professor; se o aluno chegou ali, naquela situação, você, enquanto profissional, tem que trabalhar aquilo lá. Qual que vai ser o resultado disso? O resultado disso, desse aluno com essa deficiência, ele vai melhorar um pouco mais, talvez, a visão de mundo, talvez escrever a grafia, porque isso me parece ser muito forte.

A coordenadora Ana Clara diz que esses alunos são pessoas que ficaram muito tempo fora de sala de aula, são donas de casa com mais ou menos 50 anos. Pessoas que *já passaram da época de estudar, então nós temos outra visão do que eles passam pra gente. Mas não quer dizer que é diferente, é a mesma coisa.* (Aluna Bruna). Para Ana Clara, esses alunos chegam no instituto para fazer um segundo grau comum, enquanto na verdade o instituto forma profissionais para trabalhar na área técnica de segurança do trabalho. Esses alunos perdem o foco do real motivo de estarem ali, e quem os auxilia na retomada do rumo são as pedagogas, que nas reuniões iniciais apresentam o projeto do curso. Mas, em um determinado momento, esses alunos querem desistir e acabam abandonando o curso por achar mais difícil, principalmente quando começam a estudar as matérias mais técnicas. Acabam alegando que só queriam concluir o ensino médio e não o ensino técnico... “[...] *uns querem andar e outros não conseguem. Não porque não querem, mas porque não conseguem acompanhar o ritmo*” (Aluna Viviane).

Vimos que os alunos entrevistados têm consciência de que a escola inclusiva é uma conquista diária, que requer que toda a instituição se comprometa, e que não é um caminho fácil, pois envolve muitos fatores e concepções. Para a pedagoga Maria, a escola *“esta tentando se preparar. Mas ainda esta precisando de um norte. A gente tá meio perdido nisso”*. Ela fala isso tendo como parâmetro o trabalho que a prefeitura tem desenvolvido com esse público.

Se você for olhar o que o estado e a prefeitura já fazem, isso para o IFES é a novidade da novidade”, pois “muitas vezes, a gente não tá preparado para isso. E outros tipos de deficiência que ainda não chegaram para a gente ainda, como visual, a gente ainda não sabe como lidar com isso, e até psicológica. Então aí, são coisas que a gente tá tentando, pois é algo novo e nós estamos iniciando o processo ainda (Coordenadora Ana Clara).

Ela está se referindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela Prefeitura de Vitória. Com isso, comecei a indagar se o Napne não consegue dar conta. Temos que lembrar que estamos diante de uma política recente, que caminha em meio aos possíveis que têm se consolidado no Ifes *campus* Vitória que, mesmo diante das limitações, tem buscado se firmar numa política inclusiva.

No entanto, a escola não tem um preparo em termos de capacitação permanente dos professores nesse sentido, ou seja, para a necessidade específica. Mas, há algumas ações das quais nem todos participam, muitas vezes, por não serem obrigatórias. Com isso, os professores perdem a oportunidade de formação e reclamam que eles não foram preparados e que não conhecem a legislação. Essa preparação é percebida pelos discentes, *“porque sabem labutar com esses alunos. [...] Então as aulas com eles são diferentes”* (Aluna Bruna). Para a professora Anésia seria interessante

O professor ter um treinamento e um tempo para buscar conhecimentos de como trabalhar com esses meninos. Porque o que a gente tá fazendo é o que a gente acha que é certo, entendeu? Eu não fui capacitada para trabalhar com educação especial. Para trabalhar com o Proeja eu fiz o curso de especialização [...]. Mas, para a educação especial, você precisa de mais alguma coisa. Você tem que entender o que se passa e aqui na escola, com a equipe do Napne, a gente não tem tido como sentar e pensar no trabalho mais específico para eles. Então, a gente tá fazendo no chutômetro, seria. Se eu tivesse uma capacitação seria mais produtivo.

A aluna Bruna diz que a *“escola são os professores”*, e que esses professores não estão preparados para lidar com o aluno com necessidades específicas.

Se você não tem formação naquele assunto, como é que você vai tratar? Você vai tratar um deficiente como um normal? Não pode, é diferente em tudo. É igual um deficiente tá na sala de aula e levanta a mão para falar. Ele vai falar da dificuldade, porque se uma pessoa normal já tem dificuldade, imagina ele? Então os professores acabam falando: Haaa...fica queitinho aí, depois você fala.

O professor Douglas relata que o Ifes *campus* Vitória tem como desafio essa integração dos professores, pois a tentativa de se realizar reuniões semanais com os professores da área técnica e da área de humanas para duas horas de estudo não foi a frente. Para ele, essa formação seria muito interessante para *“estar estudando, vendo um texto, algum professor tem um texto, compartilhar essas experiências, prática em sala de aula, entendeu? Eu acho que melhoraria”*.



Outra questão que Douglas considera é o fato de o professor trabalhar muito isolado

[...] o professor vai lá dar aula, depois a outra turma vai para a outra turma, muito isolado. E as turmas são diferentes, não dá para você trabalhar do mesmo jeito, você tem, às vezes, que modificar.

Só que, além desse professor se isolar e de não compartilhar suas experiências, Góes (2004) nos aponta outra dificuldade que é o fato de os projetos pedagógicos não serem afetados pela presença desses alunos com deficiência, levando assim, o professor a explorar sozinho as possibilidades de ajustes e de adaptações:

Mesmo havendo concordância quanto à visão de que o professor não poderia ser responsabilizado sozinho, ante o cumprimento das novas metas, as situações comentadas indicam que lhe é atribuída uma carga excessiva. Ele é, de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. Sem negar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico (p. 76-77).

Para o Professor Douglas, um dos fatores de a reunião semanal não ter ido adiante é o fato de que muitos professores não querem ser questionados sobre sua prática, afinal, *“muitos são mais engenheiros do que professores”*, o que, para ele, é um problema do concurso seletivo de professores do Ifes que não exige que esse professor tenha formação pedagógica. Justamente por isso, essas reuniões para discutir sobre a prática, no intuito de provocar reflexões e uma outra visão sobre formas de trabalhar, além das trocas de experiências que são riquíssimas, mesmo isso não sendo hábito para o professor, seriam de grande valia no processo. Para Douglas, *o desafio é como a escola fazer um planejamento da maneira que garanta essa formação permanente para o professor e a troca de experiências.*

Mesmo não sendo semanais, as formações acontecem. E essa integração e formação vem, conforme a pedagoga Gabriela, com o objetivo de que os professores vejam nesses alunos não a sua deficiência, mas o que esse aluno pode conseguir e assim, *“saberem como realmente trabalhar e fazer uma avaliação diferenciada; não passando esse aluno por passar, mas realmente acreditando que esse aluno tem condições de aprender no seu tempo”*.

Entendemos que as formações são importantes não só para que o professor domine os conteúdos curriculares, mas para que seja capaz de compreender seus alunos com deficiência, além de suas especificidades e necessidades, no intuito de levá-los à construção de outros conhecimentos, numa perspectiva reflexiva. Essa "não é uma prática que se realiza apenas circunscrita a seu contexto; está dimensionada num âmbito social maior, que representa também diferentes interesses e valores que a condicionam" (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2008, p. 79).

Ou seja, esse professor vai adentrar o universo desse aluno, observando suas perspectivas e anseios, bem como seus conhecimentos prévios, proporcionando a construção de uma consciência que permita, a esse aluno, entender suas limitações e contextos para que possam intervir no que está posto, para transformar não só o espaço, mas suas vidas, pois esse indivíduo é tão capaz de aprender quanto o dito "normal", não impedindo seu acesso do saber, mas garantido-lhe.

Vemos que não há receitas, mas possibilidades, novas metodologias que são fruto de observações, reflexões, dedicação e empenho dessa prática docente. Esses possíveis são adequados à necessidade de cada momento, de cada aluno, por meio de ações como registro, avaliação e planejamento, os quais são discutidos e reinventados em outros caminhos.

Mesmo diante disso, o João diz que *"os professores são fantásticos, eles te tratam como você não tem deficiência, te tratam normal, te ensinam do mesmo jeito que ensinam para as outras pessoas e te ajudam bastante e não olham suas limitações"*.

Porque o professor... você vai lá, você vai aprender com ele e você vai levar para o resto de sua vida. Então, o que eu tenho visto muito aqui é a qualidade dos professores. Claro que tá certo que tem alguns professores que são mais amigos, mas tem uns professores que são casca grossa. Mas o que eles te passam é fundamental. São extremamente profissionais. Te direciona mesmo ao caminho, sabe? Você tá estudando o quê? Quer fazer o quê? Qualquer pergunta em relação à segurança do trabalho, dentro da área deles ou fora da área deles, de acordo com o conhecimento deles, eles te respondem. Então, o que eu tenho a destacar aqui é exatamente isso: a qualificação dos professores. E isso, não só pra mim, como pra todos dentro da escola (Aluna Viviane).

Conforme os professores eram entrevistados, percebíamos que a inclusão tem sido assumida como novo paradigma educacional e social por aqueles que defendem

uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e sem preconceito, no intuito de abarcar a diversidade que existe em nosso meio social. Evidenciamos, também, pelas falas desses professores, uma visão comprometida politicamente com relação à forma com que assumem seu trabalho e a dedicação que dispensam a tal feito. Falamos isso com base no distanciamento do estigma e da valorização do aluno enquanto sujeito de direitos.

Outro ponto de destaque é a relação desses docentes com seus alunos, que se constitui em um diálogo aberto e franco. Não vi os alunos tendo receio em se dirigir aos professores, mas vi liberdade para explanarem suas dúvidas e inquietações.

Acreditamos que quando esse jovem com deficiência entra no Ifes, ele está exigindo novos posicionamentos, principalmente, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem promovidos pela escola, cobrando o aprimoramento da formação de professores com enfoque em práticas e concepções pedagógicas diferenciadas.

Outra questão levantada com os entrevistados diz respeito aos aspectos apontados como impeditivos para uma prática pedagógica realizada para alunos com deficiência, tais como a falta de capacitação, a falta de acessibilidade estrutural e a organização pedagógica do *campus*.

O ingresso do aluno com deficiência impõe também a necessidade de se rever a organização pedagógica e física, os critérios de reprovação e de aprovação e, principalmente, a formação de docentes.

Os dados revelam a importância das formações continuadas dos profissionais do ensino técnico sobre as especificidades educacionais de alunos com deficiência e aos alunos do Proeja, considerando que muitos docentes não tiveram formação em educação especial. Cremos não ser possível pensar uma escola inclusiva sem investir na formação continuada de professores, na reflexão e no debate sobre as mudanças pedagógicas e atitudinais, sobre o currículo e a avaliação, para, assim, garantir a igualdade de aprendizagem e a permanência desse aluno no espaço do Ifes. Essa formação tem sido determinada pela LDB/96 (BRASIL, 1996) e pela Portaria Nº 1.793, publicada em dezembro de 1994, que, entre outros documentos,

recomendavam que no currículo dos cursos superiores se ofertasse a disciplina com conteúdos de Educação Especial. Mesmo com essa assecuridade, Prieto (2005) constatou em sua pesquisa que:

Quanto à formação inicial do professor, constata-se que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Eles ingressam nos sistemas de ensino, por meio de concurso público, na maior parte dos casos sem ter o mínimo contato com esta temática. Sequer têm informação sobre os princípios da educação inclusiva, e aí muitos têm a falsa ideia que gerenciam ou trabalham numa escola que é obrigada a permitir o acesso (a matrícula) desses alunos, e não a perspectiva de construção de uma escola que acolha a todos e não expulse ninguém (PRIETO, 2005, p. 104).

Para Pletsch (2010), não basta apenas oferecer conhecimentos sobre as peculiaridades desses alunos com deficiência no seio escolar, é necessário também promover espaços para que se discuta e debata sobre a cultura escolar que toma como base práticas homogêneas, visando à inclusão de todos, além de debater o trabalho colaborativo que pode ser e que tem sido desenvolvido entre o Napne e os professores. Citamos as sábias palavras de Bueno (2004) ao dizer que a inclusão:

Exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado, e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...], mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (p. 27).

Para a professora Joana, esse apoio é mais na reta final, ou então muito no final e não durante o processo. E ela continua: *“bom seria se a gente tivesse no início, durante o processo. Eu acho que ainda falta muito, deixa a desejar um pouco”*. Para a Professora Anésia, a equipe pedagógica deveria:

[...] sentar, ter planejamentos diferenciados com os professores pra ajudar esses alunos que precisam, entendeu? Eu acho que seria uma forma do pedagogo sentar com os professores pra planejar, pelo menos para dar um incentivo inicial, entendeu? Mostrando para o professor que fazer um ou dois planejamentos para uma aula é importante.

Contrapondo a essas falas, mesmo sendo um *campus* centenário, a política de inclusão de alunos com necessidades educativas específicas teve ações educativas

no intuito de levar formação específica a esses professores. De que forma? Como não existe um material de orientação para lidar com esse aluno da educação especial no ensino médio ou na educação profissional, a psicóloga Nara conta que, junto com a equipe do Napne, construíram um material com base nas instruções e legislações do MEC, um roteiro de orientação para os professores sobre a adaptação curricular, as estratégias de sala de aula e um roteiro de relatório para preencher com relação ao planejamento de aula e a avaliação. Tais relatórios deveriam ser entregues para que a equipe pudesse acompanhar a prática desse professor.

Esse material foi passado aos professores em uma reunião específica, no intuito de planejar, montar, pensar, orientar e sanar as dúvidas referentes à inclusão, principalmente em relação a ações para incluir o aluno com deficiência, e quanto às adaptações curriculares, ou seja, de como lidar com esse aluno logo no início do semestre, *“e, às vezes, no meio do semestre, a gente tem que tomar algumas atitudes, porque o que você falou no início é esquecido” (Psicóloga Nara)*. A pedagoga Maria diz que os professores foram orientados a realizarem um planejamento pensando no aluno com deficiência, num trabalho e numa avaliação diferenciados, pois existe amparo legal para isso. *“Na formação continuada sempre foi discutido esse método, essas práticas pedagógicas com relação a esse público que não era dito como normais. Sempre foi discutido isso” (Estagiária Carolina)*.

Realizada a orientação, a equipe acompanha esses professores, de forma que, quando necessário, o aluno e a família são chamados para uma conversa. *“A gente se reúne sempre que a gente vê essa necessidade e tenta pensar nas saídas que a gente tem” (Psicóloga Nara)*. A professora Joana fala dos encontros que havia na escola com os professores toda segunda-feira para dialogar, ler e compartilhar experiências. *“Hoje tem, mas o que que depende? A gente depende muito do tempo da gente trabalhar, né. Então não tem batido muito, tanto que as oficinas de libras elas não estão muito cheias, mas a escola oferece alguns espaços”*.

O governo federal tem ofertado alguns cursos, primeiro no âmbito do sistema TEC NEP, houve algumas oficinas feitas aqui no campus vitória por exemplo, em 2008 sobre todas as deficiências, depois teve um curso de educação à distância que quem quisesse tinha representante dos campi

que podia participar fazer esse curso, também pelo sistema TEC NEP, e de vez em quando sai essas formações, mas geralmente nesse sentido, o curso a distância. Oficina de libras a gente tem conseguido manter uma certa regularidade. Então, quase todo ano a gente tem conseguido colocar oficina de libras aqui. Alguns alunos fazem só, estagiários, servidores. Só é difícil porque... assim, você tirar tempo do seu cotidiano pra fazer isso, é complicado (Professora Joana).

Têm ocorrido avanços significativos nesse sentido como a formação de LIBRAS, a especialização em Proeja, a disciplina de libras e EJA no ensino superior. A Professora Joana ressalta a importância dessa parceria entre as coordenações – Proeja e Letras, Proeja e Matemática - para fazer isso se tornar possível. Sobre isso, a aluna Viviane diz que os professores são qualificados, mas precisam melhorar, pois precisa de professores com qualificação na área social para atender da melhor forma esses alunos.

Outro momento são as reuniões intermediárias, realizadas pela equipe pedagógica, que têm a participação também dos alunos. Nelas, os alunos avaliam os professores e os professores avaliam a turma. O professor Douglas diz que é um momento de troca, de reclamação de um e de outro. E dessas reuniões *“o professor sai com a responsabilidade depois com a turma de tentar conversar e superar os problemas. Eu acho que isso é bom porque, essa ação ela é boa, não é só os alunos do Proeja, mas de um modo geral”*.

Ou seja, a todo o momento a equipe tenta envolver professores e alunos, ouvindo-os e tendo um *feedback* de como está o aprendizado. *“Aí, às vezes, o aluno vem aqui, ele conversa, fala. Então, a gente fica sabendo de algumas coisas, aí a gente coloca, chama o professor e conversa, seja para fazer um planejamento junto”* (Psicóloga Nara). Essa orientação, reuniões específicas e acompanhamento existem, mas

[...] na prática, os professores nem todos acompanham esse processo, nem todos se interessam que tem que fazer isso, e aí, o que a gente sente aqui, na prática, é que eles gostariam que esse planejamento chegasse pronto para eles, os recursos, a metodologia fosse dita. E a maioria reclama de que não há preparo para eles para isso.

A justificativa é que não há preparo do ponto de vista de formação para lidar com esses alunos em sala de aula. A pedagoga Maria diz que isso *“não é uma inverdade. Eu fico pensando que se eu tivesse na posição deles, talvez, tivesse com a mesma*

*difficuldade, embora seja pedagoga e tenha tido muito mais do que muitos deles. Não é fácil, realmente*". A estagiária Carolina diz que essas ações estão sendo desenvolvidas aos poucos, que precisam só de expandir mais.

“Já tem tudo isso: uma especialização direcionada, um núcleo de atendimento às necessidades especiais, tem a boa vontade, mas não tem muita coisa concreta. Então o que precisa é concretizar mesmo”.

A professora Joana disse que *“lfes tem feito alguma coisa, por exemplo, o aspecto físico, a gente tem tido alguns avanços. Não são significativos, não são grandes, ainda tem muita coisa a se fazer, mas, de uma certa forma, eu acho que o lfes vem ouvindo esses alunos e a gente tem procurado atender”*.

Essas falas vêm ao encontro do que Rosita Edler de Carvalho (2009) declara sobre o processo de inclusão nas escolas:

[...] a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para participação promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola...e, por certo, com os objetos do conhecimento e da cultura (p. 112).

Mesmo diante das dificuldades e dos entraves na efetivação de ações que visam à inclusão, o lfes *campus* Vitória tem se movimentado no sentido da perspectiva inclusiva. Concordamos com Mendes (2013) quando afirma que

[...] pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos necessários, para todos que dela necessitam, a curto prazo, na realidade de nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível pensar em um projeto de inclusão consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis atualmente (p. 69).

Conforme Carvalho (2009), a “Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática” (p.160).

Finalizamos, afirmando que o processo de inclusão não é um modismo, ou apenas uma imposição legal, algo provisório ou um equívoco a ser reparado. Mas é a busca por uma sociedade mais justa, sem discriminação, sem preconceitos, com igualdade de condições para todos e com uma inclusão universalizada a todos os serviços, instituições e espaços.

### 3.9 NOVOS APRENDIZADOS, NOVOS CONHECIMENTOS: A CONSTITUIÇÃO ACADÊMICA NO CHÃO DO IFES

Na tentativa de saber como acontecia a participação dos alunos com deficiência nos projetos, eventos e visitas técnicas da escola, vimos que todos os alunos entrevistados, de alguma forma – pois alguns trabalham e com isso não conseguem participar de todos os movimentos da escola, – têm se permitido participar dos eventos promovidos pela escola ou até mesmo têm buscado ir em outros espaços, visto que a escola disponibiliza informações via e-mail para esses alunos, sobre palestras, cursos, e outros eventos, para que eles fiquem cientes dos movimentos que a escola tem realizado e assim obtenham outras aprendizagens, novos conhecimentos e experiências.

O Ifes *campus* Vitória tenta envolver, da melhor forma possível, a todos, fomentando a participação dos alunos em eventos pedagógicos. Outro auxílio para a participação dos alunos nesses eventos é o Projeto integrador que, para a professora Joana, é um facilitador, pois, por meio dele, os professores podem levantar os problemas e as necessidades não só do Ifes *campus* Vitória, mas da sociedade e da comunidade como um todo.

Além de levar esse aluno a participar dos projetos, mesmo diante as limitações, pois *“tem aluno que não pode correr no palco, no teatro, por exemplo. Então, a gente cria a situação ideal para cada um, mas isso é geral, pra todos a gente faz essa distinção. E as outras atividades, atividade cultural, atividade das próprias disciplinas eles participam normalmente”* (Professora Joana).

Para além disso, alguns alunos relataram que, no final do ano passado, a Coordenadora Ana Clara promoveu a Semana de Segurança do Trabalho, o que mobilizou os alunos a auxiliarem no apoio e a participarem do evento, além das visitas técnicas realizadas. No caso da visita técnica, os alunos alegaram ser o ponto-chave do evento, pois o aprendizado é maior na prática do que só na teoria

[...] você estudando na prática lá, aonde que você vai exercer é mais fácil de você pegar conteúdo, você obter nota pra passar. Porque você tá vendo só na sala de aula e blá, blá, blá, você fala, fala, todos conteúdos falados, difícil, né? Então você indo lá e eles explicando... hooo, acontece isso, isso,



isso...isso aqui é material tal, tal. Cada um arranja um jeito de assimilar aquilo na sala de aula, do jeito dele (Aluna Bruna).

Durante a pesquisa, um dos Projeto que estava sendo realizado pela escola era o Minionu<sup>38</sup> que, conforme os alunos, foi algo que a coordenadoria abraçou, elaborou e passou para a diretoria, transformando-o em projeto da instituição. Para alguns, esses projetos significam uma oportunidade de ser selecionado para trabalhar em uma das empresas que promovem o projeto do qual participam, no caso a Petrobras, o que leva o aluno a se dedicar ainda mais aos estudos e a cumprir os critérios que são ter boa nota e ser assíduo.

A aluna Cristiane diz que houve uma melhora significativa na sua oratória, na forma de se colocar, na sua dicção, além de que *“esse projeto ajudou muito. A visão, assim, de mundo ampliou os horizontes, perfeito! Não é só viajar, viagem é só o lucro, é só uma parte. O conhecimento é perfeito”*. Para outros, foi uma libertação, pois até mesmo seu comportamento mudou:

Antigamente eu não participava. Eu era muito acanhada, muito cheia de vergonha. Então eu não participava. Hoje eu já participo, eu já falo em qualquer lugar, comigo não tem mais essa coisa, antigamente eu nem falava, nem ouviam a minha voz. É tanto que na igreja perguntaram para meu pai se eu era muda. É esses eventos que me ajudaram também (Aluna Neide).

Para a aluna Viviane, esses movimentos contribuem para a formação dos alunos *“pois são coisas que você não está acostumada a ver, são coisas que você não está acostumado a ouvir, que não faz parte do seu ambiente, então tudo ali soma com a sua formação. Por experiência, na verdade”*.

A Pedagoga Gabriela relatou que, no semestre passado, o aluno Natan, cadeirante, participou do teatro. Depois o aluno João, junto com sua turma, organizou no Ifes um evento divulgando a questão da inclusão.

O único que tinha vergonha era João porque ele era pioneiro aqui. Depois que ele viu o potencial dele e que através dele chegaram mais outros alunos, eu acho que deu mais coragem para ele, deu um gás. Que

---

<sup>38</sup> Minionu é um projeto com função pedagógico-cultural que possibilita aos estudantes desenvolverem suas capacidades/ potencialidades de compreensão e de percepção frente aos acontecimentos internacionais.

Henrique<sup>39</sup> chegou com uma deficiência pior do que a dele e teve mais coragem de avançar. João ajudou Henrique a entrar aqui na escola, foi através dele que Henrique voltou, e Henrique ajudou João a se ascender. Então todos os eventos aqui, eles viajam (Estagiária Carolina).

Saindo das fronteiras, em 2013, eles foram com a turma para uma feira de mecânica de segurança do trabalho em São Paulo, ação em que se viu a necessidade de ter, junto com os alunos, alguém para auxiliá-los e acompanhá-los. Entre eles, logo identificaram uma aluna, que é enfermeira, para dar esse atendimento, pago pela assistência estudantil. Houve também uma preocupação quanto aos hotéis com acessibilidade, o que foi articulado por Gabriela, que acompanhou todo o procedimento com a direção da escola para conseguir o recurso, pois a turma foi de ônibus e os dois alunos, devido à longa viagem (14 horas), foram de avião com o coordenador.

Por estarem participando de um evento externo, eles acabaram precisando do recurso disponível da Política Estudantil da escola, que depende também do período que acontece o evento. A estagiária Carolina disse que, se fosse necessário, *“até fariam vaquinha para que todos pudessem participar”* e também fariam sorteio, pois *“sempre foi feito tudo pensando no aluno”*. Quanto ao esforço para que as possibilidades se concretizassem, a pedagoga Maria relata que

[...] a coordenaria fez um esforço muito grande para que os alunos pudessem ir. Pudessem participar. E os professores e os próprios colegas, todos se envolveram nisso aí, todos ajudaram. Então assim, um evento que eu tenho como exemplo foi esse. Houve essa mobilização. Eles foram, participaram, deu tudo certo.

Todo esse esforço é válido e reconhecido, conforme a fala do aluno João:

[...] as viagens de outro estado que a gente fazia visita técnica, igual eu fui na fábrica da FIAT, eu nem imaginava que ia visitar a fábrica da FIAT e eles me levaram. Me levaram para a Feira Internacional de Segurança do Trabalho em São Paulo também. Tipo, aí chega lá... aí já viram o quarto pra cadeirante, porque foi eu e um outro na vez que a gente dormiu no mesmo quarto. Tipo assim, a preocupação deles com a gente também. Porque nem bem chegamos no hotel e já tava com a chave na mão pra gente ir para o quarto descansar, porque a gente tava cansado.

Dentre os entraves encontrados, citamos a falta de estrutura de espaços como o aeroporto e o ônibus. Para o aluno João, o entrave para o uso de ônibus é o fato de

---

<sup>39</sup>Henrique era aluno cadeirante.

não serem adaptados para cadeirantes e, com isso, eles necessitam do auxílio de outras pessoas, causando, muitas vezes, constrangimento, visto que se os colegas da turma não estiverem presentes, colegas de outras turmas não auxiliam, *“Sempre na minha sala tinha os... 2 ou 3... sempre os 3 se prontificavam a subir, porque as outras pessoas, de outros cursos, da turma da noite, turma da tarde ninguém ajudava, só esses 3 mesmo, da nossa sala, que ajudava a gente pra visita técnica”*.

Para a estagiária Carolina, o entrave é quando os eventos não são exclusivamente do Proeja, pois quando são, sempre há outras maneiras para que esse aluno possa participar e, assim, o suporte a ele pode ser garantido. Mas o evento é de outra coordenadoria, fica mais difícil. *“Tanto que essa viagem que eles fizeram, um dos exemplos que tem, tinha uma viagem para fazer, mas a proposta do professor que estava organizando a viagem que achava melhor o deficiente físico não ir, porque, como é que ia levar ele? Como é que ele ia ficar lá? Entendeu?”*.

Mesmo com as dificuldades que fazem parte do processo, *“Eles participam. São envolvidos, estão aí, participam no dia a dia da escola”* (Pedagoga Maria). Dessa forma,

Qualquer atividade que você proponha aos alunos, seja ele especial e não especial e ele participando, só vai somar. Não só para ele, pra ele, para o professor, para a escola no todo. E pra eles mais ainda porque são pessoas que têm menos oportunidade. Então quando eles entram em uma ação, em uma atividade dentro da escola todo mundo participando, eles se sentem incluídos, né. E eles observam que tem a inclusão pelo menos nessa hora (Professora Anésia).

Essas viagens de estudo e participação discente em eventos científicos estão no Programa de Apoio à Formação Acadêmica, pelo PDI Ifes.

Outro documento que garante essa ação são os Anexos I e II da Portaria Nº 1.602, de 30 de dezembro de 2011, que asseguram, nos PROGRAMAS UNIVERSAIS, o Programa de Ações Educativas e Formação para a Cidadania

[...] que é um Programa Universal da Política de Assistência Estudantil do Ifes que visa promover a discussão de temas transversais ao currículo escolar. Será destinado a todos os discentes que estejam regularmente matriculados. Com objetivo de ampliar o arcabouço teórico dos discentes em temas relevantes para sua educação e participação cidadã (p. 03).

O Professor Douglas conclui dizendo que: *“A escola tem procurado inseri-los, dando apoio para que eles possam se integrar. [...] Eventos da escola, o setor pedagógico é muito receptivo. Eu acho que é um papel fundamental aí”*.

Observamos os esforços da coordenação em cumprir seu papel fundamental na prática educacional, visando mobilizar alunos, professores e funcionários num trabalho eficiente e cooperativo para que o instituto seja motivador, dinâmico, comprometido e que envolva seus atores sociais, estimulando a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um deles. Valorizando a convivência social e escolar, tentando compreender o mundo, enfatizando o respeito ao próximo num processo contínuo e que busca fazer desse sujeito um cidadão melhor, com uma formação que vá além do acadêmico, uma formação para a vida!

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se um desafio metodológico, pedagógico e pessoal investigar um Programa que pretende firmar-se como política pública e alcançar sustentação. Com a abordagem que trouxemos, quanto ao caminho histórico e à posição política frente às trajetórias distintas da Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos no Ifes *campus* Vitória, foi possível o entendimento da relação entre essas três modalidades em relação às práticas educativas promovidas no intuito de atender aos alunos com deficiência nessa instituição, o que é um espaço de conquistas que tem proporcionado possibilidades para uma mudança na qualidade de vida desses discentes que vislumbram uma tentativa de melhoria de vida, em especial de uma maior inserção social, ou mesmo da inserção no mercado de trabalho.

A relevância desse estudo é, principalmente, mostrar as possibilidades da inclusão dos alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio de uma prática pedagógica inclusiva que busque inserir a todos, fazendo uso também de estratégias, adaptações e de uma política inclusiva, no intuito de que todos possam ter condições de entrar, permanecer e sair formados, sendo esse o grande anseio de todos que entram nesse espaço.

Foi um processo doloroso, penoso e de grande esforço para a pesquisadora na intenção de que ele estivesse completo e representasse as vivências e as trajetórias que se configuraram em torno de todo esse tempo em que transcorreu a pesquisa. Apesar de sofrido, foi um momento esse de grande aprendizado, de ressignificações, de quebra de paradigmas que não se pode mensurar.

Nosso principal canal para esses possíveis foi o Napne, que adentrou a Rede Federal com a Ação TEC NEP, que se propôs a quebrar o “paradigma da exclusão” e incluir a todos, independentemente de suas diferenças e limitações.

O processo inclusivo deve ser apoiado e abraçado por toda a escola, desde os porteiros aos professores, profissionais da escola em geral, colegas de turma, enfim, todos que compõem esse espaço no qual está inserido esse aluno.

Quanto ao processo inclusivo, evidenciamos dificuldades e desafios, os quais têm sido transpostos dentro desse espaço e fora dele, pois esses alunos têm buscado vencer os desafios que se configuram em uma sociedade que ainda continua preconceituosa e cruel, não respeitando o outro e as diferenças. Por isso, na caminhada inclusiva é interessante preparar as pessoas para as mudanças que o processo vai acarretar e as transformações que terão que ocorrer, pois a inclusão desestabiliza uma estrutura já formada, sendo necessários outros métodos e um reaprender a ensinar, para não só incluir, mas para dar apoio e suporte não só para quem está entrando, como também para quem vai lidar, direta ou indiretamente, com esse aluno. Lidar com esse discente requer não só se preocupar com seus conhecimentos e desempenho acadêmico, mas também se atentar para os problemas vinculados à sua formação pessoal. Essa preocupação foi algo observado nesse espaço, pois se o aluno não está bem, não conseguirá compreender e discernir o conteúdo que é passado, atrapalhando o processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, os entrevistados foram unânimes no entendimento de que a inclusão é uma ação necessária, mas que primeiro a instituição deve se transformar para incluir, possibilitando que esses alunos se sintam inseridos na instituição e possam usufruir das mesmas oportunidades que são dadas aos demais alunos, principalmente no processo de aprendizagem.

Os professores entrevistados não se sentiram despreparados, mas apontaram a necessidade de maior apoio para lidar com esses alunos, pois esse processo é assimilado com aprendizagem, dedicação e tempo. Com isso, eles se sentiriam mais seguros nesse processo de ensino. Eles também revelaram o desejo de ter uma formação continuada com a participação de todos os professores (do ensino geral e da área técnica), e que sempre seja apontada a questão da educação inclusiva, para que a consciência dos professores mude em relação a esse aluno e, assim, se sensibilizem e abracem o processo inclusivo. Os professores também apontaram que é nesse espaço/ tempo que as trocas de experiências, os aprendizados e os novos saberes são produzidos, sendo ferramenta necessária à formação de todos.

A pesquisa mostrou também o anseio que os profissionais da escola têm de fazer com que a educação inclusiva seja uma realidade mesmo diante dos entraves que estão postos às diferenças e especificidades do aluno com deficiência que exigem do professor a reestruturação e a modificação de suas atividades e estratégias de ensino, o uso de uma avaliação que reconheça a peculiaridade desse aluno, seu ritmo e seu tempo, além de uma formação contínua e o desejo de contribuir com a humanização na Rede Federal de EPT.

Quanto à avaliação, a escola tem debatido esse assunto, visto que o aluno Pedro será o primeiro para o qual será aplicada essa nova forma de avaliação, de terminalidade específica. Nesse aspecto, é interessante o desenvolvimento de estudos que contemplem e desenvolvam essa temática.

Outro aspecto evidenciado pelos entrevistados se refere à formação dos professores, algo apontado não só por eles, mas também pelos alunos, os quais percebem a diferença no professor quando ele tem formação específica para o público com o qual irá trabalhar.

Em nossa pesquisa, ouvimos os alunos com e sem deficiência para conhecer os possíveis, os desafios e os entraves dentro do Ifes, apontando contribuições significativas na vivência desses alunos. Esses alunos lutam contra a discriminação e o preconceito dentro e fora desse espaço e são vitoriosos por ali permanecerem. Sentem-se capazes a cada aprovação nas disciplinas, a cada trabalho realizado, a cada momento que a eles é oportunizado ir à escola e a cada momento em que são atendidos quando precisam. O que para alguns é quase nada, para eles sinaliza um grande avanço, pois eles já contemplam a finalização e, dessa forma, sonham com um futuro melhor, digno e possível pois, para eles, agora é só questão de tempo para começarem uma nova trajetória em suas vidas. E são esses alunos que configuram um novo sujeito no Instituto (OLIVEIRA; CEZARINO; SOUZA, 2009, p. 11), que talvez não possa ser classificado como sujeito característico da EJA, não estando, entretanto, livre de (pré) conceitos quanto a sua especificidade (VIEIRA et al, 2011). Assim, a presença desse aluno aponta a necessidade de se

estabelecerem novas lógicas, novos olhares, fazendo frente às condições que têm sido configuradas nesse espaço.

Outro ponto de destaque é o fato de que o número de alunos com deficiência na instituição ainda é reduzido e os que entram é por meio do Proeja. As dificuldades que perpassam a trajetória desse aluno por causa da sua diferença não estão ligadas tanto à natureza dos problemas, mas à grandeza de suas implicações e à proporção da sua manifestação. Por isso, é necessário garantir que esses sujeitos possam desenvolver suas potencialidades, considerando-os sujeitos que desejam, que pensam e que também constroem.

Portanto, a escola deve buscar ser um espaço receptivo à pluralidade, à diversidade e à multiplicidade de significados, dos valores plurais e das muitas culturas que compõem a sociedade. E quando falamos dessa diversidade, estamos apontando para os sujeitos que são tidos como estranhos, diferentes e para as minorias (sejam religiosas, raciais, de gênero, étnicas, por deficiência entre outros), aos quais é dada uma chance nessa escola, que agora está se transformando para atendê-lo. E isso só é alcançado em uma escola plural que tem valores para oferecer ao universo de significados múltiplos que vão se constituindo. Uma escola que possibilite a participação efetiva desses diferentes segmentos, comprometida não só com a ordem de seus discursos, mas com uma ação concreta e real visando mudanças.

Nas falas dos alunos pode-se perceber que a cada dia eles têm que se superar para serem aceitos ou “tolerados” pelos demais colegas, exigindo uma personalidade forte para que não desanimem com os comentários, com os deboches, com as “piadinhas”, com a falta de sensibilidade, de ajuda e com o descrédito manifestado no olhar de alguns.

A escola orienta tanto os alunos com deficiência quanto os demais em um trabalho de sensibilização por meio de palestras, teatros e outras atividades, que tentam mostrar a importância da aceitação do outro e do respeito às diferenças, visando prevenir situações adversas que possam prejudicar a estadia do aluno com deficiência na escola. Ademais, apresentam o Napne como núcleo de suporte ao aluno com deficiência ou com outras necessidades, para que ele possa ter um



melhor desempenho e aproveitamento, bem como garantir sua integridade emocional e física. Esse trabalho de sensibilização também ocorre com o corpo docente e técnico, e com toda a comunidade escolar.

Somente assim, a escola estará se preparando para atender a essa demanda com planejamento institucional, preparação, orientação, e conscientização para criar e proporcionar um ambiente harmonioso, tranquilo, respeitoso, com equilíbrio e entendimento, que permita a todos os alunos terem ânimo para buscar novos conhecimentos, se aperfeiçoarem, e assim, apreenderem sobre socialização, interação e convivência em sociedade.

Quanto à preparação para receber o aluno com deficiência, o Napne visa proporcionar um ambiente acolhedor para esse aluno por meio de várias ações, entre as quais destacamos o reforço escolar concedido aos alunos que têm de superar dificuldades na aprendizagem, sendo usado o recurso da monitoria, ferramenta muito importante de interação para os alunos.

Diante das falas dos alunos, percebemos que o Napne é indispensável para que esses alunos entrem, permaneçam e possam concluir seus estudos, o que mostra a importância de a Educação Especial estar integrada a outras modalidades, mas também apresenta o desafio em integrar os professores e pensar como o programa pode contribuir com a participação social, política e cultural desse aluno.

Esse núcleo tem auxiliado esses alunos, propiciando-lhes maior segurança nas questões de aprendizagem com o acompanhamento não só da professora do núcleo, mas também da estagiária, que acaba auxiliando não só o sujeito com deficiência, mas todos aqueles que possuem alguma dificuldade.

Conforme os relatos dos alunos, o Napne os auxilia a superarem algumas barreiras que fazem parte dessa caminhada, sendo vital por dar a esse aluno atendimento diferenciado, apoio e suporte.

Outro ponto importante sobre a implantação do Napne no Ifes *campus* Vitória é que, mesmo diante das limitações, esse núcleo trabalha no intuito de quebrar as barreiras arquitetônicas e atitudinais, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos

específicos e no incentivo às formações com os professores, ampliando assim as discussões sobre a educação inclusiva.

Quanto à infraestrutura, o Ifes *campus* Vitória está caminhando para se estruturar nas questões de acessibilidade física e na quebra das barreiras arquitetônicas, visando a construção de rampas aos locais inacessíveis, como a área da educação física, de mais banheiros adaptados e de sinalização para alunos surdos.

O desafio do núcleo é a carência de recursos humanos, pois tem poucos profissionais para atender à demanda que, mesmo pequena, é bastante significativa quando se tem de dar conta de outras atividades simultaneamente. Enaltecemos aqui esses profissionais, pois o que observamos é que a permanência do núcleo só tem sido possível devido ao esforço deles, principalmente da Pedagoga Gabriela e da psicóloga Nara. Destacá-las não é só fruto das observações, mas também das falas dos entrevistados, as quais foram unânimes nesse apontamento.

Dessa forma, os alunos com deficiência estão chegando, as demandas estão aparecendo e, com isso, novas adequações são propiciadas para atendê-los. Os entraves encontrados fazem com que esses alunos se superem a cada dia, a cada instante para estar nesse espaço e dar continuidade aos seus estudos. Em relação às adequações e metodologias, os alunos reconheceram os esforços e o comprometimento da equipe pedagógica e da instituição com as diferenças, além de relatarem que tem observado os movimentos da escola no sentido de se transformar para melhor acolhê-los. Porém, relataram a necessidade de mais adequações e mudanças para que se sintam incluídos e para que o Ifes *campus* Vitória possa ser considerada uma instituição inclusiva. Creemos que essa preparação vai se constituindo à medida que esses alunos vão ocupando seus espaços dentro da Rede Federal.

A escola inclusiva deve se convencer de que os direitos desse aluno não se restringem somente ao campo da legislação, mas o cumprimento dessa formalidade da legislação deve estar articulado com a postura humana de respeito a esse aluno, de respeito ao outro, independente de suas singularidades, possibilitando assim, uma sociedade mais justa e igualitária, efetivando uma educação com o homem e

não para o homem, conforme defendido por Freire (2005), respeitando a leitura possível do mundo, compartilhado e buscando melhorar a sociedade, no intuito de que todos tenham acesso e possam experimentar os bens simbólicos e materiais.

Este trabalho trouxe algumas questões disparadoras no intuito de promover um debate e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas com vias a inclusão de alunos com deficiência no Proeja, Ifes *campus* Vitória, para compreender a importância e a configuração da presença desse aluno nesse espaço, apresentando a importância desse programa para esse aluno e para as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, considerando esses sujeitos produtores de outros/ novos saberes, apresentando os movimentos, a participação, o desenvolvimento e as experiências desse aluno para garantir o “seu lugar” nesse espaço.

Apontamos também que não houve a intenção de chegar a conclusões definitivas, mas, sim, de refletir quanto às possibilidades que o Ifes *campus* Vitória tem promovido para atender esse aluno, além de considerar as suas especificidades, visando a consolidação da educação inclusiva na instituição.

Porém, as limitações dessa pesquisa são grandes, o que aponta a importância da continuidade desse estudo para melhor compreender e aprofundar as questões aqui apontadas e levantadas, no intuito de construir algo novo, novas saídas, outras transformações. Encerramos com as palavras de Freire (2000), que nos diz que “não é, porém, possível, sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (p.53).

Portanto, esse trabalho é o conjunto de vozes daqueles que colaboraram para a sua construção, pois “a voz da escola, do professor, do aluno, dos técnicos e dos gestores vão dizer das verdades e dos poderes que configuram a ação pedagógica” (MACEDO, 2009, p. 134).

## 5 REFERÊNCIA

ABREU J., L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade.** Piracicaba: Ed. da Unimep, 1996.

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** Brasília: UNESCO, 2009. (p. 12 - 26). FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.).

ALMEIDA, D. B. de. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 231f. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar.** Campinas/SP: Papyrus, 1995.

ANJOS, I.R.S. Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2006. Acessado em 02 de maio de 2013.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva: a escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v.3. 26 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/aescola.txt>>. Acessado em 10 de março de 2013.

AZEVEDO, G.M.E. O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 149 f. **Dissertação** (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Acessado em 02 de maio de 2013.

BAIBICH, T. M. F; ARCOVERDE, Y.F.S. **O Preconceito em uma Instituição de Nível Superior:** um estudo sobre processo de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. In: Educação Superior em Debate: Democratização no Campus. Brasília: MEC/INEP. Vol 6, 2006.

BENTO, J. A. R. O Ifes e a Implementação de Políticas públicas de inclusão social: o caso da Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BEYER, H.O. **Inclusão e Avaliação na Escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais, 3ª Edição, Porto Alegre, Ed. Mediação, 2010.

BEZ, A.S. Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. RJ: Campus, 1992.

BORTOLINI, S. Desafios e estratégias para tornar o IFRS Câmpus Bento Gonçalves uma Escola Inclusiva. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Programa de pós-graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2012.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. **BRASIL**. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Disponível em:** <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso:01/09/2013.

BRASIL. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.

BRASIL. Parecer Nº 699/71. Regulamenta o capítulo IV da Lei Nº 5.692/71. 06 de julho de 1972. **Constituição Federal de Educação**. Rio de Janeiro.

BRASIL. Senado Federal/Secretaria de Informações. **Decreto Nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Nº 91.872**, de 4 de novembro de 1985.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Nº 93.481**, de 29 de outubro de 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial.1988.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Nº 914**, de 6 de Setembro de 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: jun/2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 8.899**, de 29 de junho de 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: set de 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei Nº 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 11 junho 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB Nº 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, maio de 2000a.

BRASIL. **Lei Nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000b.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001b. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01/09/2013.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001c. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.htm> Acesso em: 11 jun. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE Nº1**, de 18 de fevereiro de 2002b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho 2004a.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 5.478**, de 24 de junho de 2005a. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005b.

BRASIL. **Decreto Nº 5.840**, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - **Documento Base do Proeja**. Brasília/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC – SETEC, agosto de 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Nº 555/2007, prorrogada pela Portaria Nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 jan. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto N.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008b.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva, Comitê de Ajudas Técnicas**–Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009. BRASIL. Ação TEC NEP. Documento-base, 2010a.

BRASIL. **Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2010b.

BRASIL. Decreto Nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto Nº 6.571/2008. **Diário Oficial da União**, de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **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](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449)>. Acesso em 12 mar. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2013** - 31/1/2013.

BRAUN, P. & VIANNA, M. M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado**: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D. (org.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Edur Editora, Seropédica/RJ, 2011.

BREGONCI, A. M. Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. 2012, **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CALDAS, W. K. O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do Cefetes, Serra-ES: um estudo de caso. 2009, **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Revista Horizontes**, v. 24, n. 2, p.161-171, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf)>. Acesso em 13 fev. 2013.

CARVALHO, R. E. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos**. In: GOME, M. (Org.). Construindo as Trilhas para a Inclusão. Ed. Vozes, 2009. p. 36-50.



COMERLATO, D. M. Formação de professores em EJA. **Aprendendo Com Jovens e Adultos Revista do Pefjat**, Porto Alegre: RS, v. 2, n.1, p. 21-26, 2001. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao\\_professores\\_eja.pdf](http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao_professores_eja.pdf)>. Acesso em 01 nov. 2013.

CORTI, A.P.; SOUZA, R. **Que Ensino Médio queremos?** Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre o ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Relatório final).

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CURY, C. R. J. **Direito à diferença: um reconhecimento legal**. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

DAMASCENO, A. R. Educação Inclusiva e Organização da Escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica, **Tese** (Doutorado – Universidade Federal Fluminense), Niterói – RJ. Dezembro/2010.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA-Hamburgo**, Alemanha, jul 1997. Disponível em: <[http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfinte\\_a\\_Hamburgo\\_1997.pdf](http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfinte_a_Hamburgo_1997.pdf) /view>. Acesso em 11 fev. 2013.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da **Assembléia Geral das Nações Unidas** em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2013.

DIAS, M. M. S. O Ensino de História como Objeto de Pesquisa. In: **Saeculum: revista de história**. Nº 6/7. Jan/Dez 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FAVERO, E. A. G. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**, Brasília, n°26, p. 27-35. Jul./set. 2004. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/621/801>>. Acesso em 01 nov. 2013.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções**. Edufes, Espírito Santo, p. 139-176, 2005.

FERREIRA, W. B. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola**. Brasília: UNESCO, 2009. (p. 12 - 26). FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). Tornar a Educação Inclusiva.

FIGUEREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. v. 5, n2, p.32-38, jul/dez.2010.

FOGLI, B. F. C. dos S. A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições – “um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino FAETEC. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

FONSECA, V. da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FRANCLIN, N.; FARIA, R. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da AÇÃO TEC NEP. Nascimento, Franclin Costa do Nascimento; Florindo, Girlane Maria Ferreira; Silva, Neide Samico da Silva (Organizadores) **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Editora IFB, Brasília-DF, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (1ª ed de 1968). 46º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.).

**Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Revista de Ciências Sociais.** Piracicaba, v. 10, n. 21, p. 115-131, 1997.

GIROUX, A. H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓES M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Góes, M. C. R.; de Laplane, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores associados, 2004.

GOFFMAN, E. Estigma-Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada. Brasil: Zahar Editores, 1980. MOREIRA, L.C; BAUMEL, R.C.R. de. C. Currículo em Educação Especial: tendência e debates. **Educar,** Curitiba, nº. 17, p.125-137. Editora da UFPR.

GOMES, M. (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão.** – Petrópolis, RJ Vozes, 2005. – (Coleção Educação Inclusiva).

GONÇALVES, A. F. S. As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GOULART, L. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. **O Desafio de universalização do ensino médio.** Brasília: Inep, 2006. Acessado em 21 de junho de 2013.

HEIDEGGER, M. **Que é isto – a filosofia?** Identidade e diferença. Petrópolis, RJ. Vozes; São Paulo, Livraria Duas Cidades, 2006.

IFES. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** 2009.

IFES. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** 2010.

IFES. **Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes.** Portaria Nº 1.315 de 28 de novembro de 2011a.

IFES. **Anexo I da Resolução do Conselho Superior Nº 19/2011**, de 09.05.2011b. Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

IFES. **Anexos I e II da Portaria Nº 1.602**, de 30.12.2011c.

IFES. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução do Conselho Superior Nº 19, 09 de maio de 2011d.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2009–2013.

IFES. Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2014-2018. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Minuta do Projeto Pedagógico Institucional**. PPI. Janeiro/2014.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBANEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiania: Alternativa, 2004

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. s.ed. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

MANFREDI, S. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARO, C. A. A. de C. Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de capacitação profissional. 2012.

**Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MELO, F. R. L. V. et al. Ação TEC NEP: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da capes. **Viii Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial** – Londrina, de 05 a 07 de nov. de 2013 - ISSN 2175-960X.

MENDES, J. V. As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional do IFES Vitória: narrativas dos protagonistas. 2013, **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 1994.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, R.M.S A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão. 2008. 126 f. **Dissertação** (mestrado) - Programa de Pósgraduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Acesso em 11 de jul. 2014.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao>>. Acesso em 11 de jul. 2013.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, L. R. O. P.; SOBRINHO, F. P. N. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R. et al. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 269-279.

OLIVEIRA, E. C. de; CEZARINO, K. R. de A.; SANTOS, J. de S. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Proeja**. 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/88.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/88.pdf)>. Acesso em 21 de jun. 2014.

OLIVEIRA, E.C.; **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, jovens e adultos: avanços e desafios. Vitória/ES: Edufes, 2010.

OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. O estudante especial na escola regular: inclusão ou exclusão? In: **Reunião anual da ANPED**, 27, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, M. G. M.; Zen, E. T. O CEFETES como não-lugar: Limites e possibilidades na inclusão dos alunos do Proeja-IFES/vitória. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora Nau e EDUC, Rio de Janeiro, 2010.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-105.

ROCHA, M. L. Desvelando os Processos de Escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso. 2012, **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editora, São Paulo, 2006.

ROSA, V.F. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011.137f. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Acesso em 02 mai. 2014.

ROSS, P. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Revista Educar**. Curitiba, n. 23, p.203-224, 2004. Editora UFPR.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, A. C. A., Mascaro, Cristina Angélica Aquino de Carvalho, Siqueira, Carla Fernanda. Construção de Políticas e Práticas de Inclusão em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Seminário Internacional Inclusão em Educação**: Universidade e participação 3. 2013. Link: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSM9C883.pdf>

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTORETTO; M. L. **Os Fundamentos da Educação Inclusiva** - 2011. Disponível em: <[http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Inclusiva.pdf](http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf)>. Acesso em 21 jun. 2014.

SASSAKI, R. K. Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In: **Ensaio pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo e reflexivo. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 77-84, 2008. Disponível em: < [http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs\\_revistas/dialogia/dialogia\\_v7n1/dialogia\\_v7n1\\_4e13.pdf](http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v7n1/dialogia_v7n1_4e13.pdf)>. Acesso em 11 nov. 2014.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. **Currículo na escola inclusiva**: o estigma da diferença. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849\\_727.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849_727.pdf)>. Acesso em 11 nov. 2014.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. **A educação especial**. In: OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã. 2002. p.123-136.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMA, A.S. **Entre normais e anormais**: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N.M.C, SCHLÜNZEN, E.T.M e JUNIOR, K. S.(Orgs.). Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/ Cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A,2005.

THOMA, A. S., KRAEMER, G. M. **Identidade e diferenças produzidas no campo da educação de surdos**. In: Silva, Mozart Linhares, et al. (orgs). Estudos Culturais, Educação e Alteridade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p.257 – 272.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994

VIEIRA, T. S. et al. A Identidade como metamorfose: proeja entre o prescrito e o vivido. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**. ISSN 2179-6955 (Impresso), v. 01, n° 1, p. 24-32, 2011.

ZAMPROGNO, M. B. As Políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo, 2013, **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ZARDO, S. P. Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de educação da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –  
Solicitação de Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada por “Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA Ifes *campus* Vitória”. Passo a saber que este estudo tem como objetivo examinar as práticas educativas promovidas pelo Ifes *Campus* Vitória, voltadas para os educandos público alvo da Educação Especial que vêm se inserindo no curso Segurança do Trabalho do Proeja. Em qualquer etapa do estudo, terei acesso ao pesquisador responsável, Rosilene Gonçalves da Silva, que pode ser encontrado no endereço eletrônico [rosi.jesus@hotmail.com](mailto:rosi.jesus@hotmail.com), telefone (27) 99610-9365. As informações que eu fornecer para o pesquisador serão guardadas sob responsabilidade do pesquisador e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro. Como voluntário, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato das informações que eu fornecer. Li ou foi lido para minha pessoa às informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação neste estudo. Fica claro para mim quais são as finalidades do estudo, os riscos e benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será aplicada para minha pessoa e a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou de qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Rosilene Gonçalves da Silva (Pesquisadora)

Voluntário Participante \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA -**

1. A sua convivência com os estudantes tem possibilitado observar manifestação de postura preconceituosa em relação aos alunos do Proeja?
2. Quais os movimentos que a escola tem feito para garantir a permanência?
3. Você acha que a escola tem se preparado para receber os alunos público alvo da Educação Especial? Se sim, como?
4. Você se sente incluído na escola? E nas aulas (sala de aula, laboratório)? Por quê?
5. Quais ações que o NAPNE tem promovido para atendê-lo e inseri-lo nesse espaço?
6. Quais os movimentos que a escola tem realizado no sentido de garantir aos estudantes oportunidade de estágio e conseqüentemente abertura para inserção no mundo do trabalho?
7. Qual sua expectativa ao terminar o curso? Como vê sua inserção profissional no seu campo de formação tendo em vista o desafio do mundo do trabalho?
8. De que forma tem se envolvido e participado nas produções e eventos escolares? Acha que tem contribuído? De que forma essa participação tem somado em sua formação?
9. Existe algo que poderia ser melhorado para promover maior participação? O que e como? Quais são os desafios do campus?
10. O que merece ser destacado no trabalho realizado pelo campus pensando no direito à uma educação para todos?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA**

1. Você tem colegas com deficiência em sua turma?
2. Como você vê a presença de um aluno com deficiência em sala? E qual a interação com a turma, com o que é trabalhado em sala de aula, com o professor?
3. Você acha que os alunos com deficiência se sentem incluídos na escola? Por quê?
4. A sua convivência com os estudantes tem possibilitado observar manifestação de postura preconceituosa em relação aos alunos do Proeja?
5. Quais os movimentos que a escola tem realizado no sentido de garantir aos estudantes oportunidade de estágio e conseqüentemente abertura para inserção no mundo do trabalho?
6. Você acha que a escola tem se preparado para receber os alunos público alvo da educação especial? Se sim, como?
7. Qual sua expectativa ao terminar o curso? Como vê sua inserção profissional no seu campo de formação tendo em vista o desafio do mundo do trabalho?
8. De que forma tem se envolvido e participado nas produções e eventos escolares? Acha que tem contribuído? De que forma essa participação tem somado em sua formação?
9. Existe algo que poderia ser melhorado para promover maior participação? O que e como? Quais são os desafios do campus?
10. O que merece ser destacado no trabalho realizado pelo campus pensando no direito à uma educação para todos?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGA

1. Como tem se dado a comunicação do setor com os estudantes, público-alvo da Educação Especial, que estão cursando o ensino médio integrado no PROEJA – Curso Segurança do Trabalho?
2. A sua convivência com os estudantes tem possibilitado observar manifestação de postura preconceituosa em relação aos alunos do Proeja?
3. Sobre a permanência dos alunos da educação de jovens e adultos no Ifes, quais têm sido as estratégias e práticas da gestão institucional para conter a evasão e promover a inclusão? E quanto aos alunos público alvo da Educação Especial?
4. A escola se prepara para receber os alunos público-alvo da educação especial? Como trabalha isso (ou não) no seu cotidiano? Como tem se organizado?
5. Que ações o NAPNE tem promovido para atender e inserir esses estudantes?
6. Como são pensadas/organizadas as ações educativas por parte da equipe pedagógica com os profissionais que atuam na sala com esse estudante (seja público alvo da EE ou não)? E como se dá isso nos laboratórios, oficinas?
7. Quais os movimentos que a escola tem realizado no sentido de garantir a esses estudantes oportunidade de estágio e conseqüentemente abertura para inserção no mundo do trabalho?
8. Como é avaliado esse aluno público-alvo da Educação Especial para entrada no mundo do trabalho?
9. O que diria sobre a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nos eventos escolares?
10. Quais os entraves ou limitações que você tem encontrado para desenvolver a participação dos alunos nos eventos?
11. Existe algo que poderia ser melhorado no Campus? O que e como? Quais são os desafios do campus no atendimento a esse público.
12. O que merece ser destacado no trabalho realizado pelo campus pensando no direito à educação para todos.

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR(A) ÁREA TÉCNICA E SALA**

1. Como tem se dado a comunicação do setor com os estudantes, público-alvo da Educação Especial, que estão cursando o ensino médio integrado no PROEJA – Curso Segurança do Trabalho?
2. A sua convivência com os estudantes tem possibilitado observar manifestação de postura preconceituosa em relação aos alunos do Proeja?
3. Sobre a permanência dos alunos da educação de jovens e adultos no Ifes, quais têm sido as estratégias e práticas da gestão institucional para conter a evasão e promover a inclusão? E quanto aos alunos público-alvo da Educação Especial?
4. A escola se prepara para receber os alunos público-alvo da educação especial? Como trabalha isso (ou não) no seu cotidiano? Como tem se organizado?
5. Como são pensadas/organizadas as ações educativas por parte da equipe pedagógica com os profissionais que atuam em sala com esse estudante (seja público-alvo da EE ou não)? E como se dá isso nos laboratórios, oficinas?
6. Quais os movimentos que a escola tem realizado no sentido de garantir a esses estudantes oportunidade de estágio e conseqüentemente abertura para inserção no mundo do trabalho?
7. Como é avaliado esse aluno público-alvo da Educação Especial para entrada no mundo do trabalho?
8. O que diria sobre a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nos eventos escolares?
9. Você se reconhece como professor que age na perspectiva inclusiva?
10. Você recebe apoio para trabalhar com os alunos? Em caso afirmativo, qual a natureza desse apoio (pedagógico, material, etc)?
11. Como você vê o seu aluno? Quais critérios utiliza no momento de elaborar as atividades a serem trabalhadas com eles?
12. Você utiliza recursos diversificados na sala de aula? Quais?
13. Quais os entraves ou limitações que você tem encontrados nesse processo?
14. Existe algo que poderia ser melhorado na interação com a turma? O que e como? Quais são os desafios do campus?
15. O que merece ser destacado no trabalho realizado pelo campus pensando numa educação para todos?

**ANEXO**

## **ANEXO A – Carta de apresentação**

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Ao Senhor

Ricardo Paiva

Diretor Geral do IFES

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Avenida Vitória, n.º 1.729 – Jucutuquara - Vitória – ES

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização

Prezado Senhor,

1. Apresentamos a síntese do projeto de pesquisa intitulado “Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA Ifes *campus* Vitória”, orientado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Ao apresentarmos a síntese da pesquisa buscamos estabelecer parceria com essa unidade de ensino para desenvolvermos nossa pesquisa.

2. Síntese do projeto de pesquisa:

**2.1 Título:** Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA Ifes *campus* Vitória.

**2.2 Objetivo da pesquisa:** Examinar as práticas educativas promovidas pelo Ifes *Campus* Vitória, voltadas para os educandos público alvo da educação especial que vêm se inserindo no curso Segurança do Trabalho do Proeja.

**2.3 Público-alvo:** Jovens e adultos público alvo da Educação Especial, professores, funcionários do corpo técnico-pedagógico do NAPNE e do Curso de Segurança do Trabalho.

**2.4 Metodologia:** Estudo de Caso.



## 2.5 Coleta de dados:

a) a pesquisa será realizada por meio da entrevista com os diferentes sujeitos e análise de documentos;

b) num primeiro momento, obteremos as autorizações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa;

c) no segundo momento, realizaremos nossa aproximação nos diferentes tempos e espaços da escola.

3. As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

4. Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.<sup>a</sup>, emissão de autorização para realização. Nesta direção, esperamos obter da equipe gestora autorização para o início do processo de coleta de dados.

Vitória, 12 de fevereiro de 2014.

---

Rosilene Gonçalves da Silva

PPGE / UFES

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira

PPGE/UFES