

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

LEÔNICIO D'ASSUMPÇÃO DE SOUZA

**A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
NO CEFET-MG - BELO HORIZONTE**

**BELO HORIZONTE
2021**

LEÔNICIO D'ASSUMPCÃO DE SOUZA

**A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
NO CEFET-MG - BELO HORIZONTE**

Dissertação entregue ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Dra. Silvani dos Santos Valentim

**BELO HORIZONTE
2021**

S729p Souza, Leôncio d'Assumpção de
A percepção de alunos com deficiência sobre a inclusão na educação
profissional técnica de nível médio no CEFET-MG - Belo Horizonte / Leôncio
d'Assumpção de Souza. – 2021.
181 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Tecnológica.

Orientadora: Silvani dos Santos Valentim.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas
Gerais.

1. Educação especial – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Pessoas com
deficiência – Educação – Teses. 4. Ensino profissional – Teses. I. Valentim,
Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas
Gerais. III. Título.

CDD 371.9



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Leôncio d'Assumpção de Souza

**“A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO
CEFET-MG - BELO HORIZONTE”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 8 de setembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Izaura Maria de Andrade da Silva
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco
Universidade Federal de Ouro Preto

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Ex-Presidente Lula por todo empenho e investimento na educação e na rede federal de ensino, o que, dentre outros fatores, possibilitou a minha formação e a minha trajetória como pesquisador e profissional.

Agradeço à minha mãe, Adriana, por nunca medir esforços para me oferecer uma educação de qualidade e apoio nas minhas decisões. Agradeço aos meus irmãos, Cecília e Vinícius pela afetuosa relação que serviu de sustentação ao longo do caminho.

Agradeço ao Felipe, meu companheiro de vida, pela paciência, cuidados, amor e apoio incondicional e imprescindível pra a realização do mestrado.

Agradeço aos amigos Adam, Alysson, Flávia, Inalda e Lucas pelo apoio, por compreenderem minha ausência e sempre me perguntarem quando eu estava muito distraído: e o mestrado?

Agradeço às amigas Bruna, Fernanda, Ingrid, Juliana e Rafaela por sempre acreditarem em mim, por compreenderem as ausências e por me fazerem entender o verdadeiro sentido da amizade.

Agradeço às minhas amigas Dalva, Rafaela e Silvana, que com muita excelência são servidoras técnico-administrativas em educação, mestres e doutoras. São a minha referência e exemplo enquanto profissionais e pesquisadoras. Também, por me ajudarem, diariamente, nas dificuldades acadêmicas, profissionais e pessoais.

Agradeço à minha orientadora Silvani por todos os ensinamentos, liberdade, por acreditar em mim, provavelmente, mais do que eu mereça e tornar possível esta pesquisa e minha trajetória.

Agradeço às amigas Ariele, Geisi, Marina, Kellyne e Rana por tornarem o ambiente da pós-graduação mais leve, humano e possível. Entramos juntos no mestrado, dividimos pesquisas, aflições, desesperos, emoções e muitos risos.

Agradeço do Professor Marco da UFOP por ter me apresentado caminhos que foram decisivos na minha pesquisa e formação como pesquisado na área da inclusão.

Por fim, agradeço a todos os professores que tive o privilégio de ser aluno no mestrado e aos participantes da pesquisa que contribuíram prontamente ao estudo.

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças+
(Maria Tereza Egler Mantoan, 2013)

RESUMO

A presente dissertação é o resultado de inquietações, investigações leituras e discussões acerca da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) ofertada às pessoas com deficiência. O cenário nacional da empregabilidade das pessoas com deficiência é crítico e os números revelam que estes sujeitos estão totalmente à margem do mercado de trabalho, ocupam pouquíssimas vagas e quando ocupam, em sua maioria, são postos de trabalhos de base, elementares e de baixa remuneração. Atribui-se como causa deste fenômeno a baixa escolaridade das pessoas com deficiência, uma vez que 61% destas não possuem nenhuma formação ou apenas o ensino fundamental. Compreendendo o trabalho do ponto de vista ontológico, este se torna imprescindível para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo, não somente como uma fonte de renda, mas ligado a sentimentos e possibilidades, do pertencimento à transformação de se e do meio. Sendo assim e entendendo a educação profissional e tecnológica como uma proposta de formação de indivíduos para a vida em suas diversas dimensões, situando o trabalho como força motriz de transformações sociais, procurou-se investigar como e se ocorre a inclusão das pessoas com deficiência nessa perspectiva de educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, discutiram-se categorias como deficiência, diferença, inclusão, integração e segregação, como elas se apresentam e interagem. Optou-se por alguns pressupostos teóricos e metodológicos, dentre eles a educação especial na perspectiva inclusiva, corrente que defende que os alunos com deficiência convivam e estudem nas escolas e nas salas de aula comuns; A perspectiva social das deficiências, contraponto à exclusividade biológica e médica das deficiências, e entendendo o sujeito como singular e sua interação com o meio como ponto principal de análise. Por fim, a escolha metodológica recorre às experiências, às percepções desses alunos que estão inseridos no contexto aqui proposto, além de analisar dados documentais e informações sobre políticas educacionais a eles dirigidas. O campo da pesquisa se deu em uma escola que oferta tal modalidade de ensino, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais de Belo Horizonte. As análises centram-se em documentos institucionais, políticas de inclusão, dados de ingresso, permanência, evasão, conclusão e na percepção dos discentes obtidas por meio de questionários. Os participantes são alunos com deficiência da EPTNM que ingressaram na instituição entre 2016 e 2019. Os resultados da pesquisa revelam que as políticas nacionais de inclusão são robustas e abrangentes, contudo, as políticas e ações da instituição em questão ainda são precárias e descontinuadas. Identificou-se que os alunos tidos como egressos, na verdade não concluíram a habilitação técnica, somente o ensino médio comum. Nas análises das percepções dos alunos com deficiência foi possível identificar que, a partir de suas experiências, eles entendem que a escola não é inclusiva, sobretudo a partir das relações e comportamentos dos professores. Os alunos têm uma trajetória escolar marcada pela integração e segregação, perspectivas essas afastadas da inclusão. Constatou-se, portanto, que os alunos com deficiência não têm encontrado na EPTNM do CEFET-MG - Belo Horizonte uma possibilidade de formação que os possibilite o trabalho na área cursada.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Deficiência, Educação Profissional.

ABSTRACT

This dissertation is the result of concerns, investigations, readings and discussions about vocational and technical education at the High School level which is offered to people with disabilities. The national scenario of employability of people with disabilities is critical and the numbers reveal that they are totally on the margins of the labor market; occupying very little space in this arena and when they do occupy are mostly basic, elementary, low-paid jobs. The low level of education of people with disabilities has been taken as the cause of this phenomenon due to the fact that 61% of them have no education or only elementary education. Understanding work from an ontological point of view, it has become essential for the inclusion of people with disabilities in society, not simply as a source of income, but linked to feelings and possibilities of taking part in the transformation of oneself and the environment. Therefore, understanding professional and technological education as a proposal for training individuals for life in its various dimensions, placing work as a driving force for social transformations, we sought to investigate if the inclusion of people with disabilities in this perspective occurs and how. For the development of the research, categories such as disability, difference, inclusion, integration and segregation were discussed. Some theoretical and methodological assumptions were assumed, including taken special education in an inclusive perspective. This theoretical standpoint defends that students with disabilities should live and study in regular schools and in common classrooms. On the same hand the social perspective on disabilities disagrees with the biological and medical perspective on disabilities, and understands that human beings are unique and their interaction with the environment is the main point of analysis. Finally, the methodological choice resorts to the experiences and perceptions of these students who are inserted in the context proposed here, in addition to evaluating documents and information on educational policies aimed at those students with disabilities. The research took place in a school that offers this type of teaching, the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais in Belo Horizonte. The analysis focused on institutional documents, inclusion policies; data on admission, permanence, dropout, graduation and on the perception of students obtained through questionnaires. Participants are EPTNM students with disabilities who joined the institution between 2016 and 2019. The survey results reveal that national inclusion policies are robust and comprehensive, however, the policies and actions of the institution in question are still precarious and discontinued. It was identified that students considered as having graduated, in fact, did not complete the technical qualification part, only regular high school. When analyzing the perceptions of students with disabilities, it was possible to identify that, based on their experiences, they believe the Federal Center for Technological Education in Minas Gerais (CEFET-MG), Campus Belo Horizonte, is not all inclusive, especially based on the relationship established with teachers and their behaviors towards the students. These students had a school trajectory marked by integration and segregation, perspectives that are far from inclusion. It appears, therefore, that students with disabilities have not found in the EPTNM of CEFET-MG, a possibility of training that enables them to work in the area intended.

Keywords: Special Education, Inclusion, Disability, Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Ë Elenco do <i>Congress of Freaks</i> em 1924	28
Figura 2 Ë Roda dos expostos	45
Figura 3 Ë Exclusão, segregação, integração e inclusão.....	80
Figura 4 Ë Desenho da pesquisa.....	84
Figura 5 Ë Composição dos participantes.....	89
Quadro 1 Ë Relação de vagas gerais e cotas PcD	102
Quadro 2 Ë %Categorização dos alunos com deficiência	111
Quadro 3 Ë Solicitações de atendimento institucional	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Ë Vínculo dos participantes com a instituição	106
Gráfico 2 Ë Curso dos participantes	109
Gráfico 3 Ë Sistema escolar de origem dos participantes.....	109
Gráfico 4 Ë Relação com os colegas.....	114
Gráfico 5 Ë Relação com os professores.....	115
Gráfico 6 Ë Relação com os funcionários.....	116
Gráfico 7 Ë Preconceito e discriminação na escola.....	116
Gráfico 8 Ë Acessibilidade na biblioteca.....	119
Gráfico 9 Ë Acessibilidade nas quadras de esporte	120
Gráfico 10 Ë Acessibilidade no refeitório	121
Gráfico 11 Ë Acessibilidade nas salas de aula	121
Gráfico 12 Ë Acessibilidade pedagógica (ensino).....	123
Gráfico 13 Ë Acessibilidade pedagógica (%avaliação+).....	125
Gráfico 14 Ë Acessibilidade pedagógica (profissional de apoio)	127
Gráfico 15 Ë Expectativas pós-conclusão do curso.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CD	Conselho Diretor
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibulares
CORDE	Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NINA	Núcleo de Inclusão e Aprendizagem
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contexto.....	13
1.2 Objetivos.....	19
1.3 Justificativa.....	20
2 DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA: CONCEITOS E ABORDAGENS.....	21
2.1 O que diz a palavra deficiência?	21
2.2 Diferença.....	30
2.3 Modelo social da deficiência	34
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	42
3.1 Antecedentes históricos, políticos e pedagógicos	44
3.2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	62
<i>3.2.1 A inclusão na rede federal.....</i>	<i>65</i>
3.3 Trabalho, educação e pessoas com deficiência.....	72
4 NOTAS SOBRE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ...	77
5 MÉTODO.....	83
5.1 Campo	85
5.2 Documentos.....	85
5.3 Participantes.....	86
<i>5.3.1 Coleta de dados</i>	<i>91</i>
5.4 Análises.....	92
6 RESULTADOS E ANÁLISES	95
6.1 Dados documentais	95
<i>6.1.1 A instituição</i>	<i>95</i>
<i>6.1.2 Políticas de inclusão.....</i>	<i>96</i>
6.2 Percepções dos estudantes com deficiência	105
<i>6.2.1 Perfil dos participantes</i>	<i>105</i>
<i>6.2.2 Relações na escola</i>	<i>113</i>
<i>6.2.3 Acessibilidade arquitetônica</i>	<i>117</i>
<i>6.2.4 Acessibilidade pedagógica</i>	<i>121</i>

<i>6.2.5 Inclusão e expectativas</i>	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A - Levantamento Bibliográfico	155
APÊNDICE B - Termos de Consentimento e Assentimento	158
APÊNDICE C - Questionários	14

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de inquietações, discussões, leituras e pesquisas na área da educação especial, particularmente na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) das pessoas com deficiência. A educação especial, que será abordada em maior profundidade nos capítulos seguintes, é uma modalidade transversal de ensino ofertada às pessoas com deficiência, conferindo a esses sujeitos o direito à educação básica, superior e ao longo da vida. Já a EPTNM é uma modalidade de ensino voltada à formação integral da pessoa, visando a uma formação geral de nível médio e a uma habilitação profissional técnica. Portanto, a discussão feita neste trabalho adota como temática central a relação dessas duas modalidades de ensino (educação especial e EPTNM), os conceitos, as políticas, os desdobramentos, seus sujeitos-alvo e suas percepções.

Para o desenvolvimento da pesquisa e do tema que ela apresenta, foi necessário discutir algumas categorias como deficiência, diferença, inclusão e integração. Optou-se, também, por alguns pressupostos teóricos e metodológicos, dentre eles a educação especial na perspectiva inclusiva, corrente que defende que os alunos com deficiência convivam e estudem nas escolas e nas salas de aula comuns, afastando-se da perspectiva que advoga por escolas ou classes especiais. A outra abordagem teórica, diz respeito à escolha da concepção de deficiência, que aqui será compreendida a partir de uma perspectiva sociocultural, contraponto à exclusividade biológica e médica das deficiências, que entende o sujeito como singular e sua interação com o meio como ponto principal de análise. Por fim, a escolha metodológica recorre às experiências, às percepções desses alunos que estão inseridos no contexto aqui proposto, além de avaliar dados documentais e informações sobre políticas educacionais a eles dirigidas.

Foi eleita, para o campo da pesquisa, uma escola que oferta tal modalidade de ensino, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), por configurar-se como a maior instituição que oferta a EPTNM no município de Belo Horizonte. As análises centram-se em documentos institucionais, políticas de inclusão, dados de ingresso, permanência, evasão, conclusão e percepção dos

discentes, esta última obtida por meio de questionários. Os participantes são alunos com deficiência da EPTNM que ingressaram na instituição entre 2016 e 2019. A escolha desta temporalidade tem como objetivo incluir como participantes alunos matriculados e, também, alunos que já terminaram (ou poderiam ter terminado) o percurso formativo ofertado, que compreende um período de três anos.

1.1 Contexto

O Brasil, desde os anos de 1990, vem elaborando e implementando significativas políticas de inclusão das pessoas com deficiência, tanto na educação quanto no mercado de trabalho. No que tange à educação, destaca-se, dentre outras, a Lei n. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual confere à educação especial o caráter de modalidade de ensino, devendo esta ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4º, III). Esse ponto, provavelmente, é o mais importante quando o assunto é inclusão, já que a norma prioriza que as pessoas com deficiência estejam nas escolas comuns, junto aos demais alunos, e não em escolas especiais. Além dessa previsão, estabeleceu-se que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora [...] (Lei n. 9.394, art. 59).

Uma vez determinado que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer sobretudo nas escolas comuns, a política pública por trás dessa lei encarregou-se de prever condições mínimas para tanto. No trecho citado acima, observa-se a previsão de currículos e métodos específicos que garantam essa possibilidade, assim como se confere à educação o papel de formar as pessoas com deficiência para o trabalho competitivo, ou seja, por meio da educação, permitir que esses sujeitos convivam na sociedade comum e desenvolvam autonomia.

Outra medida que merece nota é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, vinculado à extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC). A política mobiliza uma acirrada discussão diante de dois paradigmas: a educação de pessoas com deficiência em escolas especiais/separadas ou a educação inclusiva . todos na mesma escola. Nesse contexto, parte-se da premissa pela qual

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

Essa política demarca, também, a posição do governo federal à época. Apesar de já existir legislação que previsse a educação inclusiva, ganha força política manifestar-se por meio do Ministério da Educação com um documento elaborado por uma equipe composta de diversos atores importantes da educação brasileira. Deve-se anotar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tornou-se orientadora para todas as ações seguintes que discutam educação e pessoas com deficiência (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

Ainda sob a perspectiva de contextualização, a Lei n. 13.416/2015 . Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como o Estatuto das Pessoas com Deficiência . , representa um grande marco normativo para a garantia dos direitos desse grupo. Nesse dispositivo, são arroladas diversas dimensões da vida das pessoas com deficiência assegurando, minimamente, o acesso, a participação, a proteção e a dignidade. Receberam capítulos específicos no texto a educação e o trabalho, que são duas dimensões importantes para esta pesquisa, uma vez que o contexto estudado é a educação de pessoas com deficiência no ensino técnico integrado. Entende-se que, se há medidas de garantia ao trabalho e que, para alcançar esses postos, os sujeitos necessitam de formação, trabalho e educação entendem-se como faces de uma mesma moeda. É provável que medidas

de garantia de postos de trabalho não sejam eficazes se a educação dos indivíduos não for fomentada adequadamente. No que diz respeito à educação na Lei n. 13.416/2015, cabe destacar que

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (art. 28).

Ressalta-se, nesse trecho, que devem proporcionar o acesso e permanência das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino. Mas não só proporcionar, também fornecer pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, com vistas à autonomia desses sujeitos. A educação profissional técnica é expressamente descrita nessa lei como modalidade assegurada às pessoas com deficiência, garantia de acesso, permanência com participação, igualdade de condições e de aproveitamento. Esses poucos trechos já certificam, do ponto de vista legal, que as pessoas com deficiência possam ter uma trajetória significativa na EPTNM.

No capítulo que dispõe sobre o trabalho, a Lei n. 13.416/2015 dedica-se à composição de diversas dimensões em que o mercado de trabalho deve estar preparado para absorver as pessoas com deficiência. Contudo, aponta-se para um problema que requer atenção: a habilitação profissional. A responsabilidade da formação para o exercício do trabalho e autonomia das pessoas com deficiência é uma obrigação do poder público, mencionado tanto no capítulo da educação quanto no capítulo do trabalho. Conforme a lei,

a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de

oportunidades com as demais pessoas (Lei n. 13.416/2015, art. 34, *caput*). [Além disso,] o poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse (Lei n. 13.416/2015, art. 36, *caput*).

A mesma norma ainda designa a habilitação profissional como o

[...] processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho (Lei n. 13.416/2015, art. 36, §2º).

A igualdade de oportunidades para o acesso ao trabalho é garantida no trecho destacado e, nesse ponto, cabe uma observação: garantir igualdade de oportunidades para acesso ao trabalho, entre outras dimensões, inclui o fomento a formação das pessoas com deficiência. Essa análise vai ao encontro dos itens da lei elencados no trecho acima, encarregando o poder público de ofertar habilitação profissional completa na área de interesse dos sujeitos que lhes garanta níveis de desenvolvimento competitivo. Desde a década de 1990, por meio da Lei n. 8.213/1991, existe no Brasil a previsão de reserva de vagas às pessoas com deficiência nas empresas privadas, tendo em conta o que segue:

a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados ... 2%; II - de 201 a 500 ... 3%; III - de 501 a 1.000 ... 4%; IV - de 1.001 em diante ... 5% (Lei n. 8.213/1991, art. 93).

Essa lei, sem dúvida, é uma política importante para o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, para sua participação na vida comum da sociedade e para sua autonomia como sujeitos. Contudo, a norma deixa claro que a pessoa, para ocupar uma vaga, precisa ser habilitada para tal, recaindo sobre a educação a responsabilidade de viabilizar esse direito. Outra medida que caminha nessa direção é o Decreto n. 9.508/2018, que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta+

(ementa). A quota reservada é de, no mínimo, 5% das vagas ofertadas nos editais. É nítida a evolução das políticas de acesso ao trabalho, mas ainda é necessário que esses candidatos com deficiência às vagas reservadas possuam as habilitações profissionais estipuladas para os cargos.

Ainda que previstas todas as garantias legais destacadas, estudos ¹e dados estatísticos apontam que, no Brasil, as pessoas com deficiência estão, em sua maioria, fora do mercado de trabalho e, quando empregadas, encontram-se em atividades com pouco grau de complexidade. Hammes e Nuernberg (2015) identificam como a principal barreira para a ocupação de postos de trabalho o [a.] baixo nível de qualificação deste público, decorrente do processo histórico de segregação, o que propicia a contratação dessas pessoas principalmente para cargos da base da pirâmide empresarial+ (HAMMES; NUERNBERG, 2015, p. 772). Há outros fatores, como o preconceito e aspectos ligados à cultura que se estabeleceu conferindo incapacidade a estes sujeitos que merecem nota, mas a falta de formação e habilitação profissional é uma variável, indiscutivelmente, decisiva.

Nessa direção, Clemente e Shimono (2015), apontam que os trabalhadores com deficiência representam 0,7% dos postos ocupados nas empresas brasileiras. Para os autores, um dos argumentos sustenta que a [a.] escolaridade incompatível com as vagas oferecidas seria a razão para o pouco nível de contratações.+ (CLEMENTE; SHIMONO, 2015, p. 38). No que diz respeito à percepção dos gestores quanto à ocupação de vagas por pessoas com deficiência, constata-se o mesmo. O Instituto Ethos realizou uma pesquisa em 2010 com as quinhentas maiores empresas do Brasil. No estudo, questionados sobre o baixo número de pessoas com deficiência em suas empresas, os gestores indicaram três causas: 10% relacionaram o problema à falta de interesse das pessoas com deficiência em suas empresas; 17% alegaram a falta de experiência da empresa em lidar com pessoas com deficiência; e 73%, ou seja, a ampla maioria, entenderam como principal entrave a falta de qualificação daqueles sujeitos para ocupar postos de trabalho em suas empresas (INSTITUTO ETHOS, 2010).

¹ Clemente e Shimono (2015), Hammes e Nuernberg (2015), Observatório Nacional do Trabalho (2017).

O Observatório Nacional do Trabalho, mantido pelo extinto Ministério do Trabalho, faz alguns apontamentos importantes no boletim especial de 2017. Identificou-se que 61,1% da população com deficiência não possuem nenhum nível de instrução ou apenas o ensino fundamental. Os estudos também revelaram que, no ano de 2015, havia 403.225 pessoas com deficiência em postos de trabalho formal, o que corresponde a menos de 1% dos postos totais de trabalho formal no país. No que diz respeito ao ramo de atividade, o observatório identificou que a maioria dos postos ocupados por pessoas com deficiência são de Alimentador de Linha de Produção, Faxineiro, Vendedor de Comercio Varejista, Operador de Telemarketing Receptivo e Operador de Caixa+ (OBSERVATÓRIO NACIONAL DO TRABALHO, 2017, p. 16).

Os dados expostos revelam que, no cenário nacional, é pequena a taxa de empregabilidade das pessoas com deficiência. Tanto os dados estatísticos, quanto as análises dos pesquisadores, incluindo a percepção dos gestores, indicam a precária formação e qualificação desses sujeitos como o principal motivo. Outro dado importante é o ramo de atividade das pessoas com deficiência, que, além de ocuparem escassos postos de trabalho, quando ocupam, em sua maioria, são cargos elementares, de baixa complexidade e remuneração.

O estado de Minas Gerais, onde se insere a instituição que é campo desta pesquisa, também apresenta dados preocupantes quanto à empregabilidade das pessoas com deficiência. Os dados do Observatório do Trabalho de Minas Gerais, mantido pelo governo do estado, expõem o seguinte cenário: em 2018, foram ofertadas em todo o estado 37.284 vagas de trabalho para pessoas com deficiência. Para essas vagas, se candidataram 1.458 pessoas com deficiência e apenas 162 ocuparam os postos disponíveis (OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DE MINAS GERAIS, 2018). Tais informações provocam a reflexão a, pelo menos, dois grandes problemas: o primeiro consiste em entender por que apenas 1.458 pessoas se candidataram embora houvesse 37.284 vagas; o segundo ponto, mais alarmante, busca compreender por que apenas 11% das pessoas que se candidataram conseguiram ser empregadas.

A partir de toda a discussão feita até aqui, parece estar claro que a legislação brasileira é robusta quanto as políticas de inclusão de pessoas com deficiência, tanto na educação quanto no mercado de trabalho. Os dados, contudo, demonstram que as pessoas com deficiência, reconhecidos os avanços, ainda têm baixa escolaridade e baixa colocação no mercado de trabalho. A legislação, por si só, não garante toda a efetividade desse processo, sendo necessário identificar outros fatores fora do campo legal, avaliando fenômenos de cultura, práticas sociais e outros processos que inviabilizam, ainda, a exclusão. Cabe ainda ressaltar que boa parte da legislação tem um caráter ambivalente, uma vez que, apesar da previsão da perspectiva inclusiva, a legislação deixa brecha para que a educação das pessoas com deficiência ocorra em espaços exclusivos. A legislação traz em seu texto o termo "preferencialmente" ao dizer a respeito dos alunos com deficiência no sistema regular. Portanto, essas questões tendem a tornar as políticas enfraquecidas e dependentes da interpretação dos sistemas escolares.

O problema da pesquisa está inserido neste contexto maior: avançada legislação sobre inclusão das pessoas com deficiência na educação e no trabalho, mas baixa escolaridade e empregabilidade desses sujeitos. Recorre-se, neste estudo, à investigação que intenta verificar se tem ocorrido a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional técnica de nível médio e, assim sendo, como se tem operado essa inclusão. Compreende-se que as variáveis que levam aos baixos níveis de escolaridade e empregabilidade das pessoas com deficiência podem se dar em diversos campos, sob diferentes análises. Este estudo centra-se na análise de documentos e nos sujeitos da educação, tendo em vista as seguintes questões: quais são as políticas de inclusão e permanência de alunos com deficiência? O que os dados de ingresso, permanência e conclusão revelam? E, por fim, qual a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão em sua trajetória formativa na educação profissional técnica de nível médio?

1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a inclusão de alunos com deficiência no

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, a partir de dados documentais e percepções desses sujeitos.

Para que fosse possível avaliar este processo, foi necessário:

- a) Identificar as políticas de inclusão e permanência de alunos com deficiência da instituição;
- b) Identificar e analisar os dados de ingresso, permanência e conclusão de alunos com deficiência da educação profissional técnica de nível médio da instituição;
- c) Obter a percepção destes alunos quanto à inclusão em seu processo formativo na instituição.

1.3 Justificativa

A partir do contexto exposto, que revela um cenário de baixa escolaridade e, por consequência, baixa empregabilidade das pessoas com deficiência, sobretudo em Minas Gerais, esta pesquisa vale-se do processo formativo para avaliar as questões de inclusão destes sujeitos na educação profissional técnica de nível médio. Admite-se que outros fatores são importantes à compreensão deste fenômeno; todavia, a escolha feita para o presente empreendimento ampara-se na perspectiva sociocultural das deficiências. Essa concepção, também conhecida como *modelo sociocultural das deficiências*, preconiza a relação do sujeito com o ambiente (PEREIRA, 2008). Tendo isso em vista, investigar as interações das pessoas com deficiência com a educação profissional técnica de nível médio pode fornecer pistas para a problemática aqui exposta.

2 DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA: CONCEITOS E ABORDAGENS

Antes de adentrar na temática da educação especial, em sua história e como ela se insere no contexto da educação profissional e na formação para o trabalho dos jovens com deficiência, faz-se necessário discutir o termo *deficiência*, suas origens, implicações e estigmas. Além disso, é importante delinear sob que olhares e perspectivas as deficiências têm sido abordadas.

Nas diversas falas e nos textos, sejam da academia, da população em geral ou ainda das próprias pessoas com deficiência, é comum perceber diversos termos para definir ou categorizar as ditas %deficiências+ e os sujeitos adjetivados por ela. Esses termos são impregnados de significação e trazem bagagens históricas das épocas em que foram empregados, denunciando a maneira como as deficiências eram e são entendidas ou observadas.

Este capítulo traz algumas perspectivas trabalhadas por pesquisadores e autores que se preocuparam com a história das pessoas com deficiência, de como as referidas deficiências foram apreendidas e %tratadas+ pela sociedade ao longo dos tempos, observando-se, também, os significados engendrados nos termos adotados, sejam significados de ordem etimológica ou mesmo cultural.

2.1 O que diz a palavra deficiência?

A palavra *deficiência*, como as demais palavras, possui raízes etimológicas disponíveis nos diversos dicionários publicados ao longo dos anos. A saber, no dicionário Houaiss (2009), *deficiência* vem do latim *deficientia*, que significa %alta+ ou %enfraquecimento+. A palavra pode ser designada como insuficiência ou ausência do funcionamento de algum órgão, perda de qualidade, falta, %p.a.] perda de valor, falha, fraqueza+ (HOUAISS, 2009, p. 606). Contudo, a simples análise etimológica da palavra é insuficiente para tratar desse substantivo, que deriva para o adjetivo *deficiente* ou, o mais aceito na atualidade, a expressão *pessoa com deficiência*. Portanto, é necessário recorrer às análises que imbriquem etimologia e aspectos históricos, sociais e culturais concernentes à ideia de deficiência.

Pereira (2008), em seu livro *Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções*, aborda de forma histórica e crítica o termo *deficiência* e os demais termos implícitos a ele, como *normal*, *anormal*, *anomalia*, *ineficiente*, assim como os termos explícitos de designação como *portador de deficiência*, *deficiente*, entre outros.

Segundo Telford e Sawrey (1977 *apud* PEREIRA, 2008), é possível observar, logo nos primórdios da escrita, as primeiras tentativas de conceituar as deficiências, orientadas, naquele momento, por crenças e fatores sobrenaturais, que são referendadas, mais tarde, pela Bíblia cristã. Essas conotações persistem hegemônicas até o século XVI, quando surgem novos olhares sobre a deficiência patrocinados pela medicina e pela ciência. Mantoan (1989) atribui aos médicos Cardano e Paracelso (século XVI) a iniciativa de estabelecer que as deficiências são de origem humana e não divina ou sobrenatural. Nos séculos seguintes, sobretudo no século XVIII, a medicina empreenderia esforços para elaborar uma classificação das deficiências, assim como feito com as doenças, inclusive as aproximando, embora hoje esteja claro que são condições distintas.

Novas concepções de deficiência aos poucos ganhavam força, principalmente no campo da medicina e da educação o que aproximava os fenômenos *doença* e *deficiência*. Sabe-se hoje que a ideia da classificação de doenças prosperou. Se naquele momento o interesse na classificação de doenças não contemplou objetivamente as deficiências, mais tarde, na segunda metade do século XX, surgiria uma classificação de deficiências inspirada na mesma ideia. (PEREIRA, 2008, p. 38).

Na década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU), em conjunto com a Organização Mundial da Saúde (OMS), empreende esforços na tentativa de amenizar essa questão ligada à terminologia e aos estigmas associados à deficiência. Termos como *entrevado* e *paralítico* são substituídos por *cadeirante* e *tetraplégico*, na intenção de se utilizar um vocabulário menos pejorativo (PEREIRA, 2008). No ano de 1975, ocorre a 30ª Assembleia Geral da ONU, que lança um documento de suma importância para a questão das deficiências e dos sujeitos envolvidos, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, chancelando na época o termo *pessoa deficiente*.

O termo *peessoa deficiente* refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida digna e/ou social normal, em decorrência de deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1975).

Ainda que o vocábulo *peessoa deficiente* não seja o mais adequado, ele representou uma evolução, entendendo que, até poucas décadas antes, os termos eram ainda mais pejorativos. A palavra é geral e refere-se ao grupo de pessoas com condições consideradas deficiências; entretanto, ainda há as nomenclaturas específicas para cada tipo de condição, que estão em permanente readequação, caso da *deficiência mental*, substituída por *deficiência intelectual* nos anos 2000 (SASSAKI, 2002).

Na atualidade, o termo mais aceito, que tem apoio até mesmo de movimentos sociais da causa, é *peessoa com deficiência*, evoluído de *peessoa deficiente* e de *peessoa portadora de deficiência*. Essa última expressão, a propósito, foi condenada pelo fato de que uma deficiência não pode ser portada por um sujeito, dado que se trata de uma condição e não algo que se carrega.

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra *portadora* (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo *portar* como o substantivo ou o adjetivo *portadora* não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena. (SASSAKI, 2002, p. 16).

Sobretudo a partir dos anos de 1980, a participação das pessoas com deficiência nas discussões que as envolvem foi fundamental para que um termo mais adequado fosse atribuído. Perreira (2008) e Sasaki (2002) defendem que esses sujeitos devem estar presentes em qualquer discussão que os implica diretamente; só assim, análises, nomenclaturas, políticas e estudos terão legitimidade.

As pessoas mais indicadas para definir incapacidade são as próprias pessoas com deficiência. Sem a participação das pessoas implicadas na discussão, as formulações serão vazias de experiência vivencial. (PEREIRA, 2008, p. 44).

Admite-se uma evolução, entendendo que as deficiências foram tratadas na Antiguidade por termos pejorativos, pressupostos sobrenaturais e exacerbada discriminação. Em seguida, foi referida por termos atribuídos exclusivamente pela medicina, que não se preocupou com os estigmas e a discriminação vinculados a essa lógica patologizante. Na atualidade, a discussão conta com a participação dos envolvidos e com uma parte da sociedade que tenta combater o estigma e o caráter pejorativo dos termos e conceitos. A grande questão, no entanto, envolve o termo e o conceito ainda presente: *deficiência*. Termo este que sugere o oposto de *eficiência*, ou seja, a pessoa com deficiência, segundo a etimologia dos termos, é uma pessoa sem eficiência, ineficaz e incapaz.

Rubem Alves (2013), em *Violinos e rebecas*, da obra *Concerto para corpo e alma*, apresenta de forma muito clara como o conceito de deficiência é demasiadamente pejorativo:

tenho uma enorme simpatia por aqueles que foram vítimas de um erro da natureza. O erro da natureza não pode ser escondido: ele está visível, evidente a todos os que têm olhos. O seu corpo é diferente dos corpos dos ~~normais~~, não é da forma como deveria ter nascido, pertence ao conjunto daqueles que ~~saíram~~ da norma, que são ~~normais~~. São então classificadas como pessoas ~~portadoras~~ de uma deficiência. Deficiência vem do latim, *deficiens*, de *deficere*, que quer dizer ~~ter~~ uma falta, ~~ter~~ uma falha. De *de + facere*, fazer, aquele que não consegue fazer. Um corpo imperfeito, erro da natureza. (ALVES, 2013, p. 35).

O conceito fica exposto em uma mistura de etimologia e expressão cultural proposta no conto de Rubem Alves, em que se deixa evidente que o termo *deficiência* vem acompanhado etimológica e culturalmente por uma proposta de incapacidade, de ter uma falta, de um ~~erro~~ da natureza, de um indivíduo que não é normal, de uma condição desviante. Essa cultura (re)produz a ideia de incapacidade, sendo ela percebida e apreendida pela sociedade como um todo, mas também pelas próprias pessoas com deficiência e suas famílias, o que é ainda mais grave.

Isso é facilmente percebido no caso dos portadores de deficiência, cuja imagem social reflete justamente o aspecto negativo e passivo dos mesmos. Em muitos casos, os próprios deficientes inscrevem seus discursos na formação discursiva da invalidez, da incapacidade, da tristeza, da inferioridade etc., reforçando o sentido de que o

deficiente é um eterno necessitado da caridade alheia, movida pela compaixão para com o sofrimento do outro. (MARQUES, 2001, p. 7).

O vocábulo *desviante*, mencionado acima, é recorrente entre os estudiosos² que abordam fatores sociais e culturais das deficiências, que entendem como desviante o indivíduo que não se enquadra dentro dos limites das diferenças estipuladas pelos detentores do poder em cada contexto, como a medicina, a escola, entre outros lugares sociais.

A própria noção de desviante vem tão carregada de conotações problemáticas que é necessário utilizá-la com muito cuidado. A ideia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento "médio" ou "ideal", que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social. (VELHO, 1985, p. 17).

Como expõe Velho (1985), considerar que um sujeito é desviante implica a existência de um padrão, comumente chamado de *normal*. O sujeito normal é aquele que se enquadraria dentro dos limites do padrão; logo, os que não se enquadram são os ditos anormais e suas variações: desviantes, deficientes, entre outros.

A necessidade de se trabalhar o desvio não se justifica, todavia, pela simples constatação do anormal. Justifica-se, sim, pela necessidade de se tornar hegemônico o modelo ideologicamente estabelecido como normal. (MARQUES, 2001, p. 1).

Outro ponto que merece destaque é a contribuição da ciência e da medicina para o fim da hegemonia que detinham as religiões para determinar as origens e explicações das deficiências. Entretanto, a medicina não só manteve como reforçou o estigma presente na dualidade normal *versus* anormal. Apesar de levar a discussão das deficiências para um campo mais objetivo e racional, distanciando-se das explicações sobrenaturais, a medicina não rompeu com o padrão de homem normal; o que mudou foi o ponto de observação nos sujeitos: se antes era o corpo e a alma, agora é o corpo e a mente.

Mais uma vez, não quero negar a importância da contribuição de um grupo à história da ciência. A possibilidade de relativizar os valores ocidentais correspondeu a um progresso evidente. No entanto,

² Conferir os trabalhos de Velho (1985), Pereira (2008) e Marques (2001).

permaneceu a preocupação de delimitar, um tanto rigidamente, comportamentos normais, embora numa perspectiva menos etnocêntrica. A ideia de que uma sociedade ou cultura estabelece um modelo rígido (em certos casos mesmo único) para os seus membros e que tal fenômeno é essencial para a continuidade da vida social permaneceu vigorosa. A pluralidade de comportamentos dentro de uma cultura é vista dentro de limites bem marcados. (VELHO, 1985, p. 17).

Nesse sentido, é possível destacar que, de fato, ocorreram mudanças, mas não houve ruptura com a necessidade de se estabelecer padrões que regessem corpos e comportamentos. Da Antiguidade até a contemporaneidade, dos termos e tratamentos mais hostis até o termo aceito hoje . pessoa com deficiência . , as diferenças não são aceitas, o que se aceita é a média, o cidadão médio, aquele que possui o corpo e mente igual, ou muito parecido, à média da população geral. Descartam-se, portanto, aqueles que fogem a isso ou quando o desvio é perceptível. É a partir dessa constatação que talvez se ergua uma das críticas ao positivismo, pensamento que estabeleceu regras extremamente rígidas, normalizadoras, subvalorizando experiências individuais e contextos específicos. A lógica da ciência forneceria um critério ideal de como o cientista ou a comunidade científica deveria agir ou pensar, tendo, portanto, um caráter normativo em vez de descritivo+(GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 13).

Outros dois termos ligados à deficiência são *normal* e *anormal*. Como já tratado, o termo *deficiente* está intimamente conectado ao conceito de normalidade que determina os normais e os anormais. Pereira (2008) postula que, na atualidade, há uma resistência moral nas pessoas, que não lhes permite dizer que tal indivíduo é anormal, mas com muita facilidade, rotulam-se sujeitos como normais, não sendo necessário grande elaboração para entender que a existência do normal e do anormal são interdependentes, assim como só existe o alto se existir o baixo. Logo, são termos antagônicos que estabelecem uma diferença entre estes e aqueles. Ainda que existam esforços para negar, *anormal* e *anormalia* estão muito presentes quando se opta pelo termo *deficiente* ou *deficiência*.

Desta forma, tenta-se fazer arranjos com ressalvas incabíveis à luz da etimologia. Ora, os termos norma, normal, deficiência, anormal e anomalia são conexos, e deveriam, por isso, ser considerados em conjunto quando se pretende conceituar ou se referir à deficiência.

Isso, de fato, não acontece quando se afirma (verbalmente ou sob a proteção de alguma classificação) que uma pessoa com deficiência foge ao modelo físico de homem padrão . ou de homem normal, mas há um explícito desconforto ao se afirmar que a pessoa com deficiência, efetivamente, não é uma pessoa normal. (PEREIRA, 2008, p. 50).

Apesar de pouco usada de forma explícita, a palavra *anormal* está presente nas entrelinhas de todo o discurso das deficiências. *Anormal*, segundo o dicionário Houaiss vem do latim medieval *anormalus*, que designa um adjetivo a quem desvia claramente de uma norma, pessoa irregular, aquele que apresenta desenvolvimento físico, intelectual ou mental defeituoso. Ainda nesse mesmo verbete, refere-se àquilo que gera surpresa ou inquietação pelo seu caráter imprevisto ou inexplicável; excepcional, insólito (HOUAISS, 2009, p. 141). Trazer para a discussão o termo *anormal* é imprescindível, já que *anormal* é aquele que escapa a uma norma preestabelecida por diversos contextos sociais, mas, sobretudo, aquele que causa surpresa e inquietação, como observado na descrição do vocábulo. As pessoas com deficiência vêm provocando e inquietações nos locais em que se apresentam no decorrer da história, acarretando as mais diferentes reações e sentimentos, da repulsa à supersolidariedade.

Diretamente ligado aos conceitos de normal e anormal, os termos *anomalia* e *anômalo* partilham origens etimológicas com *normal* e *anormal*. *Anômalo* é adjetivo para aquele fora da norma estabelecida; diferente do normal; anormal, estranho, irregular (HOUAISS, 2009, p. 140). Se *anomalia* é um termo pejorativo, o quão não seria *aberração*? *Aberração* é um dos termos utilizados para designar imperfeição, deformidade <nasceu com uma aberração anatômica>. Desvio de qualquer regra; anomalia, anormalidade (HOUAISS, 2009, p. 140). Os vocábulos *anomalia* e *aberração* são dotados de estigmas que remetem à ideia de monstruosidade e, apesar de sua etimologia e significados serem similares aos de *deficiência*, *deficiente* e *anormal*, esses termos trazem consigo uma bagagem histórica de épocas em que tais sujeitos eram tratados como monstros de fato, inclusive aproveitados pela cultura circense. Os *freak shows* ou *show* de horrores consistiam em circos onde a atração eram corpos e mentes ditos monstruosos e anômalos que causassem surpresa e inquietação, reunindo diversos tipos de condições que pudessem ser alvo de interesse do público. Tratava-se, assim, da

mercantilização das deficiências, como ilustra a Figura 1. Tal atividade foi bastante explorada nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra nos séculos XIX e XX (CORTINE, 2011).

Figura 1 . Elenco do *Congress of Freaks* em 1924



Fonte: Wikimedia Commons (1924)

Deficiente ou *defeituoso*, *anormal* ou *anomalia*, seja qual for a nomenclatura eleita dentre essas, partem, portanto, de pontos em comum dos significados, estando sempre em perspectiva a invalidez, a não capacidade, o defeito e a forma irregular de ser. O movimento que tem sido realizado pela academia e por entidades e associações de pessoas com deficiência é o de abandonar termos como esses que comportem maior significação pejorativa do ponto de vista histórico e cultural. Ressalte-se que *deficiência* pode ser tão depreciativa quanto as demais palavras, tendo em conta toda a discussão apresentada neste estudo.

Na área da educação, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, alguns termos têm sido empregados às pessoas com deficiência: *criança especial*, *criança excepcional*, *aluno com necessidades especiais* ou ainda *aluno com necessidades específicas*. O objetivo desses usos lexicais parece ser a dissolução do tão falado estigma presente em *deficiência* ou *deficiente*; porém, ainda que haja mais sutileza,

tais termos trazem consigo a marca da anormalidade e da discriminação, rotulando alunos como %excepcionais+ ou %especiais+ em favor dos outros. Ora, qual pessoa não possui necessidades específicas? Adentrar nos conceitos de especial e excepcional, torna-se, com isso, mais complexo. Segundo o dicionário Oxford Languages³, *especial* é %que não é geral, que diz respeito a uma coisa ou pessoa; individual, particular+, tendo como termos semelhantes *anômalo*, *anormal*, *atípico* e *incomum*. Retoma-se, assim, a discussão inicial da anormalidade.

Pereira (2008) convida a uma reflexão quanto aos termos empregados, seus estigmas e significados, assim como a necessidade de romper com a ideia de normal e, logo, a de anormal, considerando-se que os sujeitos e suas experiências vão muito além da comparação entre %estes+ e %aqueles+. Sendo assim, o autor acrescenta à discussão o termo *diversidade funcional*, ou *diferença funcional*, elaborado e apresentado no Fórum de Vida Independente, em 2005, na Espanha. Essa expressão, em princípio, rompe com a ideia de pessoa incapaz, ineficiente, que não funciona, em favor de uma noção de %funcionamento diferente+. Haveria uma diferença entre o fim e o meio; por exemplo, uma pessoa cega não consegue ler um texto escrito, mas consegue %ê-lo+ pelo sistema braile. Dessa forma, com efeito, o meio não é o mesmo, mas o fim o é: ambas as pessoas, a vidente e a cega, vão apreender as informações do texto, e é isso, em última análise, o que importa.

Pela primeira vez, em toda a história da deficiência, dispomos de uma terminologia que não ressalta as limitações, pois não está baseada no padrão de normalidade proposto pela medicina. A nova terminologia pretende eliminar o aspecto negativo dos termos conhecidos, ao mesmo tempo em que reafirma a essência da diversidade humana e contribui efetivamente para a construção de uma imagem social digna e coerente das pessoas com diversidade funcional. (PEREIRA, 2008, p. 54).

A terminologia *diversidade funcional*, ou *diferença funcional*, viabiliza uma possível solução aos estigmas e conceitos tradicionais atrelados à palavra *deficiência*. Neste trabalho, contudo, o termo a ser adotado para designar esse grupo de pessoas será *pessoas com deficiência*, sob o entendimento de que ainda é o termo disposto nos

³ O conteúdo presente no recurso dicionário da busca do Google é fornecido pela Oxford Languages para diversos idiomas, inclusive para a língua portuguesa. Mais informações em: <https://languages.oup.com/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

recentes documentos legais e na literatura científica, adotado e aceito pela própria comunidade e movimentos sociais das pessoas com deficiência.

Esta seção não pretendeu esgotar a discussão acerca dos termos ligados à deficiência nem apresentar todas as palavras postas em uso. A proposta consistiu em trazer para a análise como alguns dos termos utilizados na atualidade relacionam-se com um léxico abandonado, evidenciando pontos de contato entre eles, seja na etimologia ou na cultura. Ainda que privilegiado pelos grupos dos próprios sujeitos, o termo *pessoas com deficiência* não rompe com toda a história discutida aqui; ele, em certa medida, suaviza, melhora, sutaliza, mas não rompe. O vocábulo *diferença funcional*, ou *diversidade funcional*, também veicula uma proposta de transgressão, já que, ao afastar o foco das limitações, não prevê determinações de normalidade ou padrão e entende que os sujeitos outrora denominados pessoas com deficiência são apenas pessoas que funcionam diferente e não são incapazes ou irregulares.

Ademais, importa advertir que a mudança de nomenclatura, o abandono de um termo e adoção de outro, não resolve as problemáticas que circundam a efetiva inclusão das pessoas com deficiência. Porém, é um passo importante na desconstrução da cultura da anormalidade e da incapacidade, sendo necessário, também, ampliar e difundir uma cultura pautada nas diferenças, em seu reconhecimento e valorização..

2.2 Diferença

Afastar-se da ideia de que há pessoas normais e anormais é um movimento que coloca a ordem social vigente em temor. Adotar o juízo de que todos os seres humanos são diferentes, incompletos, mutáveis e sujeitos a diversas condições funcionais ao longo da vida reflete a fragilidade e a instabilidade da experiência humana. Discutir o termo *diferença* e como ele pode superar a noção de deficiência é algo que transcende a mera substituição de um vocábulo por outro: consiste em retirar os ditos *normais* da sua zona de conforto e desconstruir a ideia de *estes* e *aqueles*, colocando em questão, inclusive, a perspectiva da diversidade.

De acordo com Marques (2001), a condição de anormalidade atribuída às pessoas com deficiência não foi organicamente se constituindo; trata-se de uma elaboração intencional, uma estratégia de poder. Para o autor, a modernidade foi uma época em que o desejo pela padronização tornou-se marcante, sendo preciso [p.] criar a categoria da anormalidade para se estabelecer o antagonismo normal *versus* anormal; ou seja, era necessária a existência do anormal para se tomar o normal como referência (MARQUES, 2001, p. 1).

Ao assumir o normal como ideal de homem, era preciso criar o anormal, para que a contradição fosse estabelecida. Nesta perspectiva, torna-se possível afirmar que a anormalidade constituía uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não seria possível instituir a noção de normal. O fato de se tornar evidente o traço da anormalidade alheia traz em si o simultâneo evidenciamento da normalidade de outrem. O anormal constitui, pois, o contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial de normalidade. (MARQUES, 2001, p. 1).

O padrão de *homem normal*, assim como o de *anormal*, consiste em uma construção necessária aos dominantes e estrategicamente elaborada para que o exercício do poder fosse mantido. A ordem social, proposta e executada na modernidade, utilizou-se da identificação e da categorização dos normais e anormais para justificar ações de toda ordem, até mesmo perversas. Inclui-se nessas ações a institucionalização compulsória e agressiva das pessoas classificadas como anormais. Cabe ressaltar, também, que o grupo dos anormais, a depender da época e do contexto local, servia para indivíduos que colocavam em questão a ordem social, tendo em vista sua religião, orientação sexual e demais manifestações que pudessem abalar a estrutura construída para o normal.

A estratégia, que se baseia nas relações de poder e seus objetivos, chega ao ápice quando os dominados, como indica Foucault (1989), aceitam e reproduzem o discurso do dominante, tomam-no para si, cumprem o papel estabelecido, e, com isso, a verdade dita torna-se verdade de fato.

O estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma

'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade [...] que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1989, p. 29).

Toda essa discussão que envolve a construção da normalidade e da anormalidade como estratégia para o exercício do poder é relevante para que seja possível refutar o paradigma do homem padrão normal e regular. Independentemente da origem em que a normativa é construída, seja ela de ordem social, filosófica, médica ou religiosa, a construção do anormal serve somente à dominação e ao conforto e privilégio dos que não se localizam nesse grupo. Torna-se imperioso, portanto, ultrapassar a ideia do termo *deficiência*. Vale ressaltar, novamente, que romper com o termo vai além de abandonar seu uso, mas, sobretudo, desconstruir de maneira crítica todo o estigma e as limitações gerados e internalizados pela sociedade como um todo e, principalmente, pelos próprios sujeitos com deficiência.

Discutir as diferenças como fenômeno inerente a todos os seres humanos parece um dos caminhos para o processo de renúncia à cultura da anormalidade e da incapacidade estabelecida em torno das pessoas ditas com deficiência. A palavra *diferença* é objeto de interpretação a partir de diversas perspectivas; contudo, seja na linguística, na filosofia ou na sociologia, o termo remete-se à ideia de pluralidade, de diversas formas, de vários modos, de variações, entre outros. Burbules (2008) soma ao debate sobre os conceitos de diferença elementos que podem ajudar na compreensão de qual diferença é esta proposta deste empreendimento. O autor convida à seguinte reflexão: a diferença quando entendida como variedade, variação e versão, ainda não rompe com a noção de categorias e padrões uniformizadores. Pensar a diferença, por exemplo, do ponto de vista das diversidades, implica determinar este grupo e aquele grupo, esta identidade e aquela identidade, ou ainda estes grupos e suas variações, aqueles grupos e suas variações.

São todos, em graus variados, espécies do pensamento categorial; e todas correm o risco de assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes. Ao manter as diferenças entre as categorias e normas que são coerentes com o interesse dos grupos

dominantes, e às vezes definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe livre expressão+, mas em um âmbito extremamente limitado . além disso, um âmbito que é implícito, e que não se abre facilmente à renegociação ou à contestação. (BURBULES, 2008, p. 190).

Torna-se forçoso abrir um parêntese para explicar a contraposição entre *diferença* e *diversidade* exposta por Burbules (2008). Em primeiro lugar, cabe reconhecer e destacar seu papel, sobretudo político, no discurso das diversidades e identidades. Segmentos sociais que foram e são historicamente segregados, marginalizados e hostilizados enxergaram a diversidade como ponto de união necessário entre os pertencentes de um mesmo grupo para reivindicarem direitos fundamentais e como campo de pesquisa investigar diversos fenômenos. Apesar disso, de certa forma, as diversidades ainda são grupos homogeneizadores, que vão determinar as diferenças e características destes+ em detrimento daqueles+. A discussão não se pauta na desconstrução das diversidades ou identidades, e sim no entendimento pelo qual as diferenças não cabem em nenhuma classificação, categoria ou grupo. Essa visão compreende como a única categoria possível a de ser humano, em que todos os seus membros são diferentes, inacabados, que reformulam permanentemente suas identidades. Portanto, lidar com as diferenças é lidar com o ser humano na totalidade de seus aspectos, e, como registra Burbules (2008), a diferença é um dado pré-categorial.

Nessa mesma direção, Mantoan (2013), ao falar da questão da inclusão escolar, diferenças e identidades, ressalta que

a diferença tem sido uma referência pela qual alguns grupos discutem seus traços a partir de concepções de comunidade+, enfatizando as necessidades comuns desses grupos, na sociedade em geral; é uma referência pela qual demonstramos a desconfiança pós-moderna em relação a discursos unificadores, universalizantes, que povoam a escola e a sociedade em geral. Entretanto, a inclusão coloca em xeque a estabilidade da identidade, usualmente compreendida como algo fixado, imutável; denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado destas e vai de encontro a todo modelo e padrão identitário tão celebrado pelas escolas. (MANTOAN, 2013, p. 103).

A autora estabelece uma reflexão acerca do caráter insuficiente que as categorias apresentam, especialmente quando o aspecto é a inclusão escolar, ressaltando que os seres humanos não se reproduzem a modelos predefinidos e que as classificações confinam a diferença em desvios de um modelo escolhido ou inventado+(MANTOAN, 2013, p. 103).

A discussão aqui empreendida considera a diferença como uma proposta de rompimento com o conceito de deficiência e com todas suas implicações e está pautada na aceitação de todos os sujeitos, dispensando-se categorias, modelos ou comparações. Burbules (2008) e Mantoan (2013) chamam a atenção para a distinção entre dois conceitos: *diferença* e *diferença entre*. Este último consiste em uma sutil e perigosa tendência na qual a inclusão se esbarra constantemente. A *diferença entre* nada mais é do que a manutenção do sistema vigente, dentro de previsões estipuladas pela sociedade, que vê *estes* e *aqueles*, baseando-se na *identidade idealizada e fixa do aluno modelar*+(MANTOAN, 2013, p. 103). A *diferença*, por sua vez, é a aceitação do outro, do diverso, sem disputa, sem comparações, uma aceitação incondicional do ser humano tal como ele é: plural, mutável, *incategorial*+

2.3 Modelo social da deficiência

Abordaram-se até agora algumas considerações sobre a palavra *deficiência*, a forma como ela e suas variantes têm sido empregadas, seus manejos históricos e significados contextualizados. Outros pontos questionados são o próprio uso do termo *deficiência*, a construção do sujeito anormal e a maneira pela qual o conceito de diferença e o reconhecimento das diferenças surgem como um caminho útil ao rompimento com a ordem vigente de idealização, discriminação e exclusão. Ainda cabe, contudo, uma reflexão acerca das perspectivas ou modelos com que as deficiências foram abordadas ao longo da história, inclusive para justificar a opção desta pesquisa pelo modelo social da deficiência ou, como alguns autores chamam, *modelo sociocultural da deficiência*.

Como brevemente mencionado, até a Idade Média, qualquer discussão que envolvesse as pessoas com deficiência estava inscrita no campo religioso ou espiritual. Dessa forma, atribuía-se às deficiências um caráter de castigo divino ou de obra do mal, uma punição. A explicação das deficiências, assim como a possibilidade de cura, era de ordem sobrenatural, de sorte que o sujeito que nascesse ou ~~contraísse~~ alguma deficiência deveria buscar no divino sua reabilitação (PEREIRA, 2008).

Uma das fontes de pesquisa utilizadas pelo Modelo Religioso para se conhecer a deficiência e os rituais e crenças associados a ela nas sociedades antigas é a Bíblia. A pesquisa em textos religiosos, como a Bíblia, demonstra que em torno das deficiências, e algumas doenças em particular, havia crenças e rituais específicos. A deficiência era considerada como um castigo ou maldição e o contato com pessoas com deficiência era evitado, às vezes proibido por rigorosas leis religiosas e sociais. (PEREIRA, 2006, p. 56).

Como mostra Pereira (2006; 2008), a Bíblia cristã referenda essa associação entre deficiência e divino, castigo e cura. Além disso, o indivíduo que apresentava alguma deficiência ou doença era responsabilizado por tê-la, quando não sua família, que eram culpados por, provavelmente, terem cometido algum pecado, do qual decorreria aquela sanção divina.

Na Roma antiga, sublinha Martins (2015), as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas, o que era mesmo previsto na Lei das XII Táboas, determinando que os pais estavam autorizados a assassinar ou abandonar os filhos recém-nascidos que ~~apresentassem~~ defeitos, havendo, porém, uma exigência a ser cumprida: a de apresentá-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar a sua anormalidade+ (MARTINS, 2015, p. 14). A situação era presumivelmente mais dramática com respeito às pessoas escravizadas, as quais, nascendo com ou tendo adquirido uma condição considerada deficiência e que as impedisse de executar tarefas, poderiam ser abandonadas em qualquer local para morrer.

Essas práticas na Roma antiga não eram as únicas, pois também havia casos em que certas pessoas com deficiência, quando conseguiam sobreviver, tornavam-se mercadoria, vendidas em um mercado especial de atrações. Como mencionado, as pessoas com deficiência ao longo da história foram sistematicamente utilizadas

como atrações de circos e também como atrações em estabelecimentos comerciais, exploradas como bobos da corte. Faz-se notar que muitos dos famosos bobos da corte eram, de fato, pessoas com deficiência intelectual ou com alguma síndrome rara (MARTINS, 2015).

Grandes figuras históricas, consideradas os pais da filosofia ocidental, ainda que sob o discurso de busca pela razão, entendiam como prática viável o extermínio das pessoas com deficiência. No que dizia respeito aos que receberam corpo mal organizado, Platão e Aristóteles propunham que se deveria deixar que morressem [...]. Aristóteles, a propósito, afirmava que devia haver uma lei que proibisse alimentar toda criança considerada disforme (MARTINS, 2015, p. 16). Destaca-se daquele período a valorização estética do corpo humano, cabendo aos corpos que fugissem àquele ideal a eliminação.

A historiografia das abordagens das deficiências na Antiguidade e na Idade Média não se dá de forma linear, pois condicionada a regiões, países e acontecimentos de interesse ora dos monarcas, ora da Igreja. A situação dos cegos é uma delas. Em determinados períodos da história, pessoas com deficiência visual foram consideradas seres místicos e dotadas do poder da adivinhação; com efeito, eram oráculos para alguns gregos (MARTINS, 2015).

Acerca do cristianismo, a história das pessoas com deficiência tem idas e vindas. A princípio, reservava-se-lhes a eliminação, tendo em vista que esses sujeitos, ou suas famílias, seriam pecadores. Seguramente, também não se admitiam nos templos do Senhor pessoas com doenças ou deficiência. Porém, em um segundo momento, ainda na Idade Média, o cristianismo adaptou-se a uma necessidade crescente de caridade, razão pela qual igrejas e asilos religiosos começaram a acolher pessoas com deficiência abandonadas por suas famílias. Assim, fundados sobre o espírito daquela época, castigo e benevolência atravessariam a existência das pessoas com deficiência (PEREIRA, 2008).

Para Martins (2015), um terceiro momento nesse fio histórico traduz-se como um retrocesso, pois a Igreja, que se encontrava em uma perspectiva de caridade e

assistência às pessoas com deficiência, decidiu-se pelo retorno ao extermínio. Essa conjuntura consistiu em um período da Idade Média em que a Igreja Católica empreendeu a luta contra as bruxas, a feitiçaria e as anormalidades. Sendo assim,

qualquer comprometimento tido como anormal era geralmente percebido como consequência de possessão demoníaca e de feitiçaria, ficando o tratamento a cargo dos sacerdotes. Assim, de forma extremamente supersticiosa, as pessoas com deficiência eram vistas pelas demais como apresentando poderes especiais de feiticeiros ou bruxos (MARTINS, 2015, p. 22).

Aparato jurídico-religioso próprio da época, a Inquisição representou um momento em que milhares de pessoas com deficiência foram torturadas e exterminadas, pois

[...] tanto os espíritos malignos quanto os seres lendários e de comportamento malévolos e desumanos são invariavelmente representados por seres com o rosto monstruoso, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos. [...] O povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma alma também deformada. (CARMO, 1991, p. 24).

Nessa dinâmica histórica, a Igreja viu-se em uma situação de perda de controle, ante a emergência da burguesia, os questionamentos ao poder divino do rei, dentre outras variáveis, volta-se à caridade. Segundo Martins (2015), o estigma deixa de ser a danação da alma, e o sujeito com deficiência começa a ser encarado como digno de vida, mas uma vida amparada pela caridade, pelo exílio, pelo trancamento e pela institucionalização.

Conforme Pereira (2008), a concepção religiosa quanto às deficiências foi hegemônica até o iluminismo. Mesmo um pouco antes, a partir do século XVI, essa concepção começou a perder força, graças à eclosão da ciência moderna e da medicina. Cabe ressaltar que não se tratou de uma história linear nem de ruptura por conta do surgimento do paradigma médico: a visão religiosa não desapareceu; a questão foi a predominância de um discurso sobre o outro.

O avanço da medicina modificou profundamente a concepção de deficiência. Essa nova abordagem começou a ganhar importância num período em que a Igreja ainda detinha e impunha a palavra final

sobre o corpo, saúde e as deficiências. As influências de Newton e a visão mecanicista do universo resultaram numa nova forma de olhar o mundo, o homem, o corpo e as deficiências. O conceito de corpo foi influenciado por essa mesma visão de mundo e ele passou a ser considerado e tratado como uma máquina. (PEREIRA, 2008, p. 66).

Aos poucos, o que estava sob o poder das religiões passa ao domínio da ciência, sobretudo da medicina, que começa a ditar os padrões de normalidade. Como exposto anteriormente, a ciência e a medicina possuíram papel importante na evolução da abordagem das deficiências. Contudo, elas não só mantiveram um sistema de valor sobre a normalidade, como o reforçaram. Se antes a pessoa com deficiência apresentava tal condição em decorrência de algum fator sobrenatural, e a cura realizava-se de forma sobrenatural ou pela eliminação da pessoa, na perspectiva médica, a origem das deficiências está no campo biológico. Até essa constatação, observaram-se avanços, mas não coube à medicina somente explicar as origens das deficiências; ela encarregou-se de tentar tratá-las (PEREIRA, 2008). No contexto anterior, o padrão de normalidade observava o corpo e a alma; com a medicina, o padrão passou a observar o corpo e a mente, sendo necessário seu *ajuste* caso não correspondessem com o estabelecido, o normal.

Os resultados desse empreendimento são perversos. Primeiro porque, sob condição experimental, diversas pessoas foram conduzidas a procedimentos desumanos e internações compulsórias em manicômios e hospícios, onde se buscava ajustar corpos e comportamentos a todo custo. O fato que se impunha era que corpos e mentes considerados desviantes colocavam em questão o caráter frágil do ser humano, inacabado e heterogêneo.

Salienta-se que não se pretende ignorar os avanços proporcionados pela ciência e pela medicina quanto à promoção da qualidade de vida das pessoas com deficiência, a exemplo do desenvolvimento da reabilitação motora e de especialidades que contribuíram para o tratamento de questões ligadas aos processos mentais, como a psicologia, a psicanálise e a terapia ocupacional. A crítica, todavia, opõe-se a duas dimensões sustentadas pelo modelo médico clássico: o determinismo do padrão de normalidade e a crueldade praticada em nome do reajuste. Este último parece historicamente distante, mas, ainda no final do

século XX, reportavam-se casos que colocavam a medicina em questão, como a instrumentalização de uma verdadeira *tecnologia biopolítica da segregação* no interior do então hospital-colônia de Barbacena, muito bem retratado em *Holocausto brasileiro*⁴, de Daniela Arbex.

Algumas práticas médicas, sobretudo da psiquiatria, deixaram claro o caráter desumano e experimental com o qual as pessoas com deficiência eram tratadas. No caso da lobotomia, por exemplo,

para ser considerado completamente curado, o paciente deveria ser capaz de voltar a viver em sociedade, com a família, ou retornar para sua atividade profissional, o que era praticamente impossível depois de ter parte do cérebro destruída. O conceito de cura ou melhora nunca fora devidamente esclarecido, tanto que as observações pós-operatórias eram restritas e feitas durante pouco tempo, o suficiente para se criar um relato de pesquisa. (MASIERO, 2003, p. 567).

Portanto, o protagonismo da perspectiva médica trouxe consigo a sujeição da pessoa com deficiência aos médicos. Sem a pretensão de esgotar o assunto, embora apresentando e ilustrando a transição do modelo religioso para o médico, deve-se reconhecer os avanços alcançados, mas necessariamente estabelecer a crítica a esse processo, bem como seu alinhamento ao determinismo manifestado no rígido padrão de normalidade sobre corpo e mente humanos.

Nas últimas décadas, a participação das pessoas com deficiência nas discussões que as envolvem, seja no campo político ou acadêmico, tem questionado a hegemonia médica sobre o campo das deficiências. A presença de pessoas com deficiência na vida social e nos cenários de produção de ideias foi de suma importância para o desenvolvimento de novas concepções+(PEREIRA, 2006, p. 77). Destaca-se a concepção emergente segundo a qual as limitações desses sujeitos verificam-se essencialmente no campo social e são impostas pela cultura, o que afasta essa visão da pauta que se dedica ao corpo considerado anormal.

Essa visão radicalmente diferente é chamada de Modelo Social da deficiência, ou teoria da opressão social. Enquanto respeita a importância das pesquisas científicas, esta abordagem reivindica

⁴ ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

mais pesquisas fundamentadas nas teorias sociais da deficiência, uma vez que as pesquisas devem contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. (OLIVER, 1998 *apud* PEREIRA, 2006, p. 77).

A questão não se ampara na negação da medicina e da reabilitação, mas entende-se que há condições, muitas das quais permanentes, e que estes sujeitos em interação com o meio sofrem limitações. Ou seja, o meio precisa ser investigado como um produtor de barreiras que impedem a vida plena das pessoas com deficiência na sociedade comum. As deficiências têm, cada vez mais, sido reconhecidas como um fenômeno sociocultural multiface, formado e influenciado por aspectos sociais, políticos, culturais e éticos, ao invés de uma questão meramente médica, física ou pessoal+(PEREIRA, 2008, p. 74).

Dessa forma, o modelo social ou modelo sociocultural, não ignora as deficiências. Nessa perspectiva, porém, elas não são o ponto principal de análise, que é o sujeito inserido em uma sociedade e que nela compartilha uma estrutura e uma cultura. (PEREIRA, 2008). Nesse sentido, desloca-se do *indivíduo* e parte-se para o *meio*, que nesta pesquisa é a escola. Abordar, pelo ponto de vista sociocultural, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente institucional de educação não significa ignorar as condições desses alunos, mas compreender que as restrições vivenciadas por eles se manifestam, sobretudo, pelas barreiras colocadas pelo meio. O entendimento mais apurado em torno das barreiras existentes nos diversos contextos da sociedade contribuiu para o desenvolvimento de análises que buscam melhorar a experiência das pessoas com deficiência, como, por exemplo, os estudos no campo da acessibilidade.

A percepção desta pesquisa é a de que a interação das pessoas com deficiência com o meio compreende uma seara importante e necessária para a discussão da inclusão escolar. Ademais, acredita-se que haja maior contribuição para o entendimento desse fenômeno quando se parte do modelo sociocultural, da escuta dos sujeitos da experiência e, também, da noção de diferença como caráter inerente ao ser humano.

Por fim, ainda vale registrar que o Estatuto das Pessoas com Deficiência, também conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) define que são consideradas pessoas com deficiência aquelas “[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A definição de pessoa com deficiência adotada na mais recente legislação brasileira, está ligada à perspectiva biopsicossocial. Tal modelo parte do pressuposto que as deficiências devam ser abordadas em um conjunto de caráter biológico, psicológico e social, prevendo análises e interpretações multiprofissionais e interdisciplinares. Ainda sim, neste estudo, mantem-se o foco no modelo social das deficiências, sem desprezar os fatores biológicos, mas ocupando-se majoritariamente das questões sociais e culturais das deficiências.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Tendo em vista a temática desta pesquisa: a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional técnica de nível médio, recorreu-se à pesquisa bibliográfica para compreender alguns aspectos históricos, políticos e pedagógicos, assim como esse tema vem sendo abordado e pesquisado na academia. Cabe ressaltar que o campo desta pesquisa se deu em uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo assim, a pesquisa bibliográfica teve como objetivo investigar os estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência nas instituições pertencentes a esta rede. Primeiro porque há uma necessidade de recorte para que fosse factível, e o outro ponto que embasa essa decisão é o fato de que a rede federal possui particularidades em detrimento de outros seguimentos que ofertam tal modalidade, do ponto de vista das políticas e propostas pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), consiste no levantamento, exploração e análise de materiais publicados a cerca de uma temática. Diferente da pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica recorre a documentos já tratados, fontes secundárias de informação. Essa pesquisa [a.] permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente. (GIL, 2008, p. 45). Para realizar uma pesquisa bibliográfica, torna-se necessário tomar algumas decisões, como os locais de consulta, os termos de pesquisa, os recortes e delimitações.

A base dados escolhida foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), eleita justamente por reunir a produção acadêmica da pós-graduação brasileira em texto completo. No que tange as estratégias de busca, elegeu-se termos que fossem capazes de recuperar os trabalhos com a temática proposta, sendo a primeira estratégia a busca por "educação profissional + pessoa* com deficiência*" no título ou no resumo, recuperando 39 trabalhos. Contudo, 16 destes trabalhos foram excluídos por não tratarem diretamente da temática, ora falavam sobre a formação e atuação de profissionais da área da saúde para lidar com as

deficiências, ora de inclusão na educação fundamental ou na rede privada, restando 23 trabalhos.

A segunda estratégia foi a busca pelo termo %NAPNE+⁵ que recuperou 31 trabalhos, contudo, 9 destes já haviam sido recuperados na estratégia anterior, restando 22 inéditos. A soma total dos documentos recuperados pelas duas estratégias foi de 45 trabalhos, sendo 13 teses e 32 dissertações. No que se refere as datas, não foram estipulados recortes temporais, buscou-se toda a produção disponível na base independente do ano de publicação. Dentre os 45 trabalhos recuperados, o mais antigo data do ano 2010 e o mais recente de 2020, ano em que a pesquisa bibliográfica foi realizada. A relação dos trabalhos recuperados e selecionados está exposta no Apêndice A.

A revisão de literatura viabilizou significativa parte da construção teórica desta dissertação, além disso, foi possível perceber o que e como a academia vem investigando nessa temática. Alguns resultados e constatações das pesquisas exploradas ajudaram na compreensão de que os fenômenos aqui estudados não são exclusivos da instituição em questão, abarcam um cenário nacional comum. Dentre os 45 trabalhos explorados, todos são de abordagem qualitativa. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, boa parte combina pesquisa documental e algum campo com participantes, seja a aplicação de questionários e/ou entrevistas. No que diz respeito aos participantes, as pesquisas apresentam as seguintes configurações:

- a) gestores e/ou professores;
- b) alunos e/ou ex-alunos;
- c) combinam alunos, docentes, técnicos e gestores.

⁵ NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) é um projeto implementado pelo Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais), desenvolvido exclusivamente para a Rede Federal de Educação Profissional, que consiste em um núcleo em cada unidade das instituições da rede. Portanto, diversas pesquisas na área envolvem esses núcleos, sendo indispensável o uso desse termo nas estratégias de busca.

As pesquisas recuperadas revelam que o maior interesse de investigação é centrado em dados documentais e na visão dos professores e gestores sobre a inclusão dos alunos com deficiência na educação profissional técnica de nível médio. Outro ponto observado é o objeto de análise das pesquisas, correspondendo a quatro tipos:

- a) políticas de inclusão da rede federal como um todo;
- b) políticas de inclusão de instituições ou regiões específicas;
- c) processos de inclusão cursos específicos;
- d) processos de inclusão de deficiências específicas.

3.1 Antecedentes históricos, políticos e pedagógicos

Definidos alguns conceitos e entendimentos acerca da deficiência nos capítulos anteriores, parte-se agora para a discussão da educação profissional ofertada para essas pessoas. Para isso, recorre-se à história, políticas e estudos que tratam da relação entre pessoas com deficiência e educação profissional. Optou-se por não segmentar a história dessas modalidades, a proposta é uma discussão que mescla, em texto único, educação, educação especial e educação profissional. Esse caminho foi adotado sobretudo em função do fato de que a história da educação das pessoas com deficiência está intimamente ligada à instrução profissional, como poderá ser observado adiante.

Afirmam Silva (2011) e Martins (2015) que as pessoas com deficiência, até meados do século XIV, eram consideradas anormais, doentes incuráveis, desvalidos de sorte. Toda assistência que tinham, quando tinham, era de responsabilidade das suas famílias. Somente em 1543 surgem instituições de caráter assistencial em favor dos diversos grupos desamparados, como doentes, órfãos, viúvas e recém-nascidos com deficiência. Uma delas é a Santa Casa de Misericórdia, que se instalou em várias províncias do país e foi mantida por políticos, ricos e nobres burgueses.

Januzzi (2012) aborda essa questão de forma interessante, atribuindo à criação das *rodas dos expostos* uma das variáveis que levaram para a Igreja e para a educação as pessoas com deficiência. Segundo a autora, as rodas dos expostos se estabeleceram por diversas regiões do país: em 1726 em Salvador; em 1738 no Rio de Janeiro; e em 1825 em São Paulo. A dinâmica funcionava de forma que os pais poderiam depositar seus filhos em um mecanismo giratório, feito uma roda que ficava anexada às paredes da instituição, como exemplificado na Figura 2. Assim, abandonavam crianças, dentre elas, aquelas com alguma deficiência sem a necessidade de se identificar. Toda essa prática poderia %a.] ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estava impossibilitados de criá-los+ (JANUZZI, 2012, p. 8). Quando essa possibilidade torna-se prática regular, algumas províncias convocam religiosas para administrar e educar aquelas crianças. Sendo assim, surge a possibilidade de %a.] não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação+ (JANUZZI, 2012, p. 8).

Figura 2 . Roda dos expostos



Fonte: Centro Histórico-Cultural Santa Casa

Foi nesse contexto da assistência caritativa, voltada para os desvalidos da sorte por meio de organizações da sociedade civil, que o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil iniciou-se. As organizações assistenciais foram criadas no período colonial, sendo os principais motivadores e protagonistas o Estado e a Igreja. (SILVA, 2011, p. 25).

De forma geral, a educação das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo foi evoluindo à medida em que tais sujeitos começaram a ser reconhecidos como seres humanos válidos e, então, dignos de educação, de acesso ao trabalho e de ter garantida a saúde, pois, por muitos anos, não integravam à sociedade.

Estudos sobre a história da educação da pessoa com deficiência mostram que, até o fim da idade média, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou mortas assim que o desvio era identificado. Há registros de que o atendimento assistencialista no Brasil teve início no século XVIII com as Confrarias Particulares. No século XIX, houve a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional dos Surdos e Mudos, que atendiam cerca de 0,12% da população com deficiência auditiva e visual no país, o que denuncia, desde então, a falta de interesse do império na educação dessas pessoas. Na primeira metade do século XX, o êxodo rural, o crescente urbanismo e a necessidade de escolarização para a ascensão social resultaram na pressão pela ampliação das oportunidades escolares. (OLIVA, 2011, p. 21).

A década de 1850 foi marcada pela criação de duas instituições que vão atuar no acolhimento e na formação das pessoas com deficiência: em 1854, funda-se o Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambas as instituições tinham como proposta oferecer a seu público educação e certa capacitação profissional por meio de oficinas de treinamento em atividades profissionais elementares como colchoaria, confecção de objetos de vime, encadernação e sapataria. Contudo, o serviço prestado por esses institutos não era gratuito, e, além disso, previam-se vagas limitadas aos que não podiam arcar com os custos (SILVA, 2011). É possível perceber, desse modo, que a educação da pessoa com deficiência surge e desenvolve-se atrelada à formação profissional, inicialmente sob uma perspectiva assistencialista e, aos poucos, alinhando-se a uma ideologia liberal, na qual se prevê que todo indivíduo deve produzir de maneira autônoma sua subsistência, estabelecendo-se a livre concorrência e a competitividade como norte ideológico do processo educacional e formativo.

Foi um liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, considerada a mão de obra viável enquanto não se aceitou a imigração europeia. [...] foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada. (JANUZZI, 2012, p. 6).

A educação, de modo geral, modifica-se ao passo que a sociedade se transforma e se complexifica, influenciada por fatores políticos, sociais e econômicos. O Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, foi marcado por um crescente movimento de industrialização, que alterou profundamente sua estrutura econômica, assim como sua organização social, antes de base agrícola exportadora e que então passou a se configurar urbano-industrialmente. Para atender a essa nova configuração social, o Estado começa a atuar na organização escolar, preconizando o ajuste dos indivíduos às regras no interior do universo do trabalho e da ordem social.

Nesse cenário de industrialização, em 1909, eclodem as Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais, segundo Silva (2011) e Candido *et al.* (2019), foram estabelecidas nas capitais dos estados e visavam à formação de operários para suprir as necessidades do novo mercado em ascensão. Além disso, pretendiam educar pelo trabalho os considerados desvalidos de sorte e organizavam-se no contexto de um ensino profissional primário, como previa o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (Decreto n. 7.566/1909, preâmbulo).

O ensino ofertado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices desvinculava-se do ensino comum, estabelecendo-se, portanto, a dualidade no sistema que, de um lado, previa formação primária e profissional aos indivíduos de classes baixas e, de outro, ensino propedêutico aos filhos dos pertencentes às classes dominantes. No que diz respeito às pessoas com deficiência, a criação da rede de Escolas de Aprendizes e

Artífices representou grande exclusão a esses sujeitos, uma vez que, em suas diretrizes, previa-se uma série de condições e prerrogativas necessárias ao ingresso.

Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício (Decreto n. 7.566/1909, art. 6º, *caput*, a e b).

Tal realidade estendeu-se por alguns anos. Segundo Silva (2011), os decretos seguintes, que atualizaram os regulamentos das Escolas de Aprendizes e Artífices, permanecem estabelecendo a exclusão de pessoas com deficiência do acesso a essas escolas. Percebe-se, além do dualismo presente na oferta de dois tipos de ensino, um para cada classe social, a manutenção do alijamento das pessoas com deficiência da educação formal e da sociedade como um todo. Toda essa dinâmica operou-se tendo em vista um projeto em que o Estado mantinha as instituições para a formação de mão de obra e não estava inclinado a disponibilizar recursos para a formação de indivíduos que não fossem integrar o mercado de trabalho, os considerados *com defeito*, improdutivos.

No cenário internacional, ainda na primeira metade do século XX, a educação profissional da pessoa com deficiência apresenta iniciativas para a reabilitação e a recolocação ocupacional dos soldados mutilados em guerras. Silva (2011) aponta que, na Primeira Guerra Mundial, foram criados espaços denominados *depósito de inválidos*, que, além de prestar serviços médico-cirúrgicos, ofereciam formação para a *reabilitação profissional* daqueles indivíduos, como mecânica, sapataria e carpintaria. A princípio, o objetivo seria estimular que pessoas com deficiência trabalhassem no suporte à Guerra, depois em uma recolocação no mercado de trabalho. Posteriormente, essas instituições começam a ofertar o ensino profissional para outras pessoas com a mesma condição, além dos mutilados em batalhas.

No Brasil, o processo de industrialização em franca ascensão e as mudanças socioeconômicas catalisadas pela abolição da escravatura e pela expansão da cafeicultura comportaram-se como determinantes na configuração da educação profissional no país, expandindo a rede federal de escolas de formação para o

trabalho, cujo público-alvo eram os %desafortunados+ e os %populares urbanos+, que mais tarde iriam incorporar-se aos trabalhadores assalariados (OTRANTO; PAMPLONA, 2008). Conservavam-se, por conseguinte, o dualismo no sistema de educação e a exclusão das pessoas com deficiência, que continuavam sendo educadas em instituições isoladas e especiais, em grande parte desvinculadas do sistema formal de educação e fundadas num modelo de capacitação profissional de nível primário, de caráter assistencialista, caritativo ou terapêutico.

Conforme nota Cunha (2005), nas primeiras décadas do século XX, a concepção de educação no Brasil dividia-se em duas vertentes, uma mais tradicional, pautada na disciplina e no ajuste do indivíduo às regras do Estado, e a outra mais moderna, apoiada nos escolanovistas, articulando liberalismo e modernização.

Na época do %Manifesto+, o campo educacional se dividia numa formação autoritária, que reunia os católicos, os fascistas e os simplesmente defensores da ordem estabelecida; e noutra formação, onde estavam os liberais, que lutavam por uma %educação nova+. Estes últimos se dividiam, por sua vez, numa tendência elitista e noutra igualitarista. A esta última se aliavam raros educadores socialistas, entre %utópicos+ e %científicos+. (CUNHA, 2005, p. 229).

O propagador da vertente mais moderna e de perfil igualitarista, segundo Silva (2011), Cunha (2005) e Assunção (2014) foi Anísio Teixeira, inspirado por seu professor John Dewey da Universidade de Colúmbia. Recém-chegado ao Brasil, Anísio idealizou os princípios pedagógicos escolanovistas, articulando a implementação de uma política educacional que promovesse a democratização do ensino, nos moldes do %novo liberalismo americano que via no redirecionamento da escola o meio eficaz de diminuir as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo+ (ASSUNÇÃO, 2014, p. 202). Torna-se necessário abrir um parêntese para mencionar que o escolanovismo é um movimento que apresentou, dentre outras características, uma nova ideia pedagógica, embora constituído pela elite e distante de um projeto de rompimento com o dualismo presente na sociedade, na educação e na divisão social do trabalho (SAVIANI, 2008).

Os ideais da Escola Nova são difundidos no sistema educacional brasileiro graças a uma porta aberta pelas políticas %inovadoras+ do governo Vargas (1930-1945). %Os

princípios da Escola Nova foram fundamentais para a organização educacional do país e para a implementação do modelo de educação direcionada às pessoas com deficiência+ (SILVA, 2011, p. 34). Naquele momento, o estado de Minas Gerais poderia ser considerado o precursor na implementação do modelo escolanovista, por meio do secretário de educação do estado, Francisco Campos, que articulou uma reforma no ensino primário do estado e trouxe um grupo de psicólogos-professores para a formação de docentes nos ideais da Escola Nova. Entre esses professores, merece óbvio destaque Helena Antipoff, importante influenciadora na educação especial (SILVA, 2011; MARTINS, 2015).

Daqui em diante, serão abordados os fatos históricos sob um recorte mais direcionado a Minas Gerais, estado onde se encontram a instituição e os alunos que são o foco desta pesquisa. Borges e Campos (2018), no artigo intitulado *A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva*, identificam três fases na educação especial: (1) Anos 1930-1950, fase das classes especiais; (2) Anos 1950-1990, fase das escolas especiais; e (3) De 1990 até a atualidade, fase da educação inclusiva. Dentro dessa perspectiva, serão feitas conexões com a educação profissional e o cenário nacional.

O primeiro momento, que compreende o período de 1930 a 1950, encontra-se ancorada nos ideais da Escola Nova (SILVA, 2011). O Regulamento do Ensino Primário de 1927 previa classes especiais em Minas Gerais, sob influência do escolanovismo, que defendia a existência de uma escola única capaz de atender a todos, consideradas as características e potencialidades individuais, contudo, essas potencialidades eram consideradas inatas, imutáveis, em detrimento dos aspectos sociais, econômicos e políticos. Sendo assim, os ditos %anormais+ na época começaram a ter acesso à escola regular em classes especiais. No entanto, essas classes previam um modelo de escolarização diferenciado, em que a organização escolar estabelecia que as salas deveriam comportar, no máximo, quinze alunos, atender aos %débeis orgânicos+ e %retardados pedagógicos+. Além disso, as atividades eram diferenciadas, dando preferência ao ensino ao ar livre, a trabalhos manuais, jogos e exercícios de ortopedia, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento motor (BORGES; CAMPOS, 2018).

De acordo com Borges e Campos (2018), foi atribuído à Helena Antipoff o trabalho de instruir as classes especiais a partir da homogeneização. Por meio de testes psicológicos, os alunos eram encaminhados para as classes A, B, C, D ou E, dependendo do resultado dos testes. Segundo essa lógica,

[...] as classes nas escolas mineiras passaram a ser identificadas por letras (A, B, C, D, E). A classe A para os alunos que tivessem as notas mais altas nos testes psicológicos e as classes B para os alunos medianos. As classes C para aqueles que tivessem um atraso de até 3 anos. [...] Já as classes D seriam denominadas de classes de educação individual e absorveriam as crianças com atraso visível, com particularidades físicas ou psíquicas fora do comum e que necessitassem de condições escolares especiais. Por fim, as classes E para as %crianças difíceis+. Estas seriam as crianças que apresentavam problemas comportamentais. (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 72).

Para Silva (2011), apenas as classes D e E eram consideradas classes especiais. Elas reuniam os alunos com resultados abaixo do que era reconhecido como ideal nos testes de coeficiente intelectual; portanto, a categoria de excepcionais. Borges e Campos (2018) destacam que o regulamento admitia como alunos das classes especiais os %bébês orgânicos+ e %retardados+; contudo, uma vez estabelecidas as casses especiais, estas também começaram a receber órfãos e crianças com problemas comportamentais. Para essas autoras, %o conceito de anormalidade funcionava como um guarda-chuva conceitual da época e abarcava uma grande quantidade de termos, diagnósticos e classificações+(BORGES; CAMPOS, 2018, p. 73). As classes especiais passaram a funcionar como um %depósito+ de alunos que não correspondiam ao perfil idealizado pela escola, ultrapassando a questão das deficiências, mas mantendo o alinhamento com o que já se discutiu neste trabalho: o padrão de normalidade.

Cabe ressaltar que esse modelo aplicado por Antipoff no Brasil teve origem na França, no início do século XX, quando Binet e Simon estabeleceram testes para avaliar o desenvolvimento intelectual das crianças com vistas à colocação escolar. Essa psicometria determinava a normalidade ou a anormalidade do sujeito baseando-se em seu desempenho e comportamento na escola (RAHME, 2014).

Antipoff, defendendo as classes especiais, justificava que um professor satisfeito com a maior parte de seus alunos conseguiria seguir o planejamento de ensino sem enfrentar contratempos e preocupações com alguns poucos retardatários. A principal premissa das classes especiais seria a possibilidade de se ofertar um ensino individualizado, observando-se as necessidades individuais de metodologias de aprendizagem (BORGES; CAMPOS, 2018).

Apesar disso, mesmo entre as classes estabelecidas, com os ideais e conceitos bem definidos, a prática não se mostrou interessante, por conta da grande resistência dos professores em assumir o papel de educadores. A proposta começou a definir e, naquele momento, Helena Antipoff propôs uma instituição formada pela sociedade civil, sem fins lucrativos, que apoiasse os docentes no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que compunham a dita infância excepcional. Isto posto, surge em 1932 a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais e, em 1935, o Instituto Pestalozzi, uma escola especial (BORGES; CAMPOS, 2018).

Aos poucos, as escolas especiais foram se constituindo como local de escolarização das crianças com deficiência, e as classes especiais permaneceram atendendo à clientela que não podia ser denominada de excepcional e que, ao mesmo tempo, não se encaixava nos critérios de normalidade impostos socialmente. (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 74).

Dessa forma, as classes especiais continuariam a existir. A partir daquele momento, porém, o foco delas seriam os alunos que não se enquadravam nas classes principais, alunos que não possuíam as referidas deficiências, mas que se achavam em níveis de aprendizagem considerados abaixo do normal. Já os alunos com deficiência passaram a deslocar-se para as escolas especiais, o que é compreendido por Borges e Campos (2018) como a segunda fase (1950-1990) da historiografia contemporânea da educação especial, a etapa das escolas especiais. Importa destacar que não há uma rígida ruptura temporal, vez que algumas classes especiais em escolas comuns continuaram a coexistir mesmo com o surgimento das escolas especiais.

Antes de adentrar na segunda fase que se iniciou em 1950 em Minas Gerais, destaca-se no cenário nacional da educação profissional na década de 1940 o

surgimento de um sistema educacional paralelo ao sistema público, voltado à formação profissional e marcado pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENCA), em 1946. Segundo Silva (2011), até a fundação dessas instituições, a oferta da educação profissional era protagonizada pela rede federal nas Escolas de Aprendizes e Artífices.

Nessa época, ocorreu a Reforma Capanema, que, por meio das leis orgânicas de ensino, reformulou a educação profissional no país. A educação profissional, que antes era oferecida no ensino primário, veio a ser oferecida no ensino secundário. Nessa reforma, preservou-se o dualismo de eixos formativos, uma vez que coexistiam o ensino profissional e os cursos clássicos e científicos, que visavam preparar os alunos para as universidades. Os egressos dos cursos técnicos poderiam até se candidatar a uma vaga na universidade, desde que em área correlata com sua formação técnica, já os alunos do ensino clássico e científico não tinham restrições a cursos específicos para se candidatar (SILVA, 2011). Cumpre ressaltar o papel da escola como instância reprodutora do modelo de divisão social do trabalho, ao se estabelecer um cenário dual de ensino e limitações de acesso a cursos superiores por parte da classe operária. Assim, a escola constituía-se agente da manutenção de classes por meio da formação para o trabalho.

A necessidade de se fazer transitar a educação profissional do ensino primário para o secundário está intimamente ligada às necessidades do capitalismo, tendo em conta três dimensões: a primeira relaciona-se à circunstância na qual a produção estava cada vez mais moderna, requerendo mão de obra qualificada, o que exigiu uma nova etapa escolar. O segundo aspecto refere-se à orientação pela ordem social, papel também atribuído à escola na condição de agente de formação para a cidadania, de noções de responsabilidade civil, além da disseminação de uma cultura de conformação e conciliação de classes. Por fim, a lógica do consumo respondeu pela terceira causa dessa mudança no sistema de educação profissional no Brasil: uma vez que os produtos e serviços se modernizaram, tornou-se crucial capacitar os indivíduos para o consumo (SAVIANI, 2008).

No que diz respeito às pessoas com deficiência, a Reforma Capanema, por meio das leis orgânicas reafirmou a exclusão. Assim como no estatuto das Escolas de Aprendizagem e Artífices de 1909, as leis orgânicas da década de 1940, que organizaram e reformularam o ensino médio e o ensino profissional, apresentavam critérios para o ingresso de alunos que excluía as pessoas com deficiência, como se pode observar no Decreto-Lei n. 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial):

Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão: I - Para os cursos industriais: a) ter doze anos feitos e ser menor de dezessete anos; ter recebido educação primária conveniente; c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados. (Decreto- Lei n. 4.073/1942, art. 30).

À vista disso, Silva (2011) define bem a situação de exclusão que se estabeleceu naquele cenário, entendendo que,

ao predefinir como critério para admissão nos cursos profissionais a capacidade física e mental ou a ausência de defeitos físicos ou distúrbio funcional, a legislação educacional barra e exclui do acesso a essa modalidade educacional o aluno com deficiência, considerado *a priori*, na maioria das vezes, como incapacitado físico e/ou mentalmente, sem uma avaliação criteriosa de suas potencialidades e dos meios e recursos educacionais para desenvolvê-las. (SILVA, 2011, p. 40).

Dessa forma, a educação profissional ofertada pelo sistema formal de educação afastou-se da pessoa com deficiência. Restaram a elas, portanto, cursos profissionalizantes, como os oferecidos pelo Instituto Benjamin Constant, que não se equiparavam aos ofertados sistema regular. Por seu turno, a educação especial geral foi-se configurando em uma organização escolar distinta da comum. Retorna-se, agora, à discussão feita por Borges e Campos (2018), adentrando o período entre as décadas de 1950 e 1990, considerado pelas autoras a segunda fase da educação especial em Minas Gerais.

Entre os anos de 1950 e de 1990, as escolas especiais assumem o protagonismo da educação dos alunos com deficiência. Nesse período, destacam-se, em Minas Gerais, o papel do Instituto Pestalozzi, da Fazenda do Rosário e da Escola Estadual Yolanda Martins Silva, anexada ao Hospital de Neuropsiquiatria Infantil de

Minas Gerais. As três instituições escolarizavam crianças com deficiência, mas cada qual em uma perspectiva diferente. Paralelamente ao fortalecimento das escolas especiais, as classes especiais continuaram funcionando no estado, mas seu público foi sendo alterado aos poucos. As mudanças foram processuais, não ocorreram por rupturas ou quebra de paradigmas. A atuação das três instituições demonstra isso. (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 74).

O Instituto Pestalozzi, criado a partir da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, foi construído em terreno doado pelo governo do estado, responsável pela remuneração dos professores. A construção dessa instituição, segundo Borges e Campos (2018), deve-se à inquietação de Antipoff sobre os problemas das classes especiais em escolas comuns, razão pela qual passara a acreditar que o melhor modelo seriam as escolas especiais. Junto ao instituto, passa a funcionar o Consultório Médico Pedagógico, para avaliação e acompanhamento das crianças, composto por médicos, pedagogos e psicólogos. Mesmo em pleno funcionamento da instituição, uma questão recaía sobre Antipoff e a equipe do Instituto Pestalozzi: após a conclusão do ensino primário, onde aqueles alunos %menores desajustados+ e aquelas crianças %excepcionais+dariam continuidade a seus estudos?

Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos, nem de se empregar em ocupações profissionais, resolveu a sociedade Pestalozzi adquirir uma propriedade rural e nela instalar uma escola granja para menores desajustados e crianças excepcionais. (ANTIPOFF, 1992, p. 128, *apud* SILVA, 2011, p. 36).

Diante desse impasse, instituiu-se a Fazenda Rosário, um sítio de quarenta alqueires, localizada a 26 quilômetros de Belo Horizonte. Situada no município de Ibirité, a fazenda encontrava-se num ambiente rural que, para Antipoff, parecia adequado para atender às demandas das crianças e dos jovens com deficiência; ademais, representava uma alternativa para garantir o futuro desses indivíduos por meio de profissionalização (BORGES; CAMPOS, 2018). Antipoff via no trabalho um agente no desenvolvimento mental, além de ser uma oportunidade de adaptação dos excepcionais e dos menores desajustados à sociedade (SILVA, 2011).

Importa frisar que, em todo o percurso histórico feito até aqui, desde meados do século XIX, a educação das pessoas com deficiência sempre esteve ligada à

educação de %menores desajustados+, %crianças difíceis+ ou %crianças com desvio moral+. Percebe-se também que eram inseridos em um mesmo grupo todos aqueles não se achavam submetidos ao padrão físico, moral e comportamental esperado. Tratava-se das deficiências e das delinquências no mesmo campo.

Como visto, a educação especial desenvolveu-se na coexistência com o ensino comum, ainda empreendida majoritariamente por organizações da sociedade civil que se destinavam sobretudo às pessoas com deficiência. Silva (2011) destaca, dentre elas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Brasil (APAE), fundada na década de 1950 sob influência de movimentos estadunidenses, trazidos por Beatrice Bemis.

Motivados por ela, um grupo, congregando pais, amigos, professores e médicos, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais . Apae do Brasil. A entidade passou a contar com a sede provisória, onde foram criadas duas classes especiais, com cerca de vinte crianças. A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Surgiu, assim, a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Pereira. (CASTRO, 2015, p. 18).

As APAEs expandiram-se por todo o Brasil, atuando na área de educação, saúde, assistência social e cultura. Segundo Silva (2011), em 1958, funda-se o Centro de Aprendizagem Ocupacional no Rio de Janeiro, cuja proposta era oferecer às pessoas com deficiência educação para o trabalho e tentar garantir empregos a elas, mediante centros de colocação.

Retomando a perspectiva das três fases da educação especial em Minas Gerais (BORGES; CAMPOS, 2018), no ano 1960, mesmo diante do protagonismo das escolas especiais, o governo do estado promoveu uma regulamentação das classes especiais nas escolas comuns, prevendo que os alunos que não alcançassem níveis esperados em classes preliminares seriam considerados AE (alunos especiais) de CE (classes especiais). Para essas classes, de alunos %mentalmente retardados+, estava prevista uma equipe técnica, formada por professores especializados, enfermeiros, psicólogos, dentre outros. As atividades deveriam contemplar terapia

ocupacional, jardinagem, criação de animais domésticos, atividades artísticas ou práticas especializadas em oficinas pedagógicas.

Segundo Borges e Campos (2018), a década de 1970, em plena Ditadura Militar, foi marcada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por força do Decreto n. 72.425, de 1973:

o CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Decreto n. 72.425/1973, art. 2º).

O CENESP começou a atuar na articulação nacional da educação especial e, conforme Silva (2011), a instituição, por meio dos seus documentos e diretrizes, reconhecia a igualdade de direito à educação a todos os indivíduos, mas também considerava as necessidades individuais para o sucesso no processo educacional. Essas diretrizes viriam a estabelecer objetivos e um deles seria a iniciação ao trabalho, por meio de oficinas pedagógicas, para que os educandos com deficiência pudessem obter autossuficiência social, levando em conta uma formação geral e uma instrução profissional.

Para Borges e Campos (2018), mesmo com os esforços do governo para regulamentar as classes especiais, na segunda fase (de 1950 a 1990) predominou o modelo das escolas especiais, em que os alunos com deficiência foram migrando gradativamente das classes especiais existentes nas escolas comuns para as instituições especiais. Contudo, aquelas classes não deixaram de existir; elas passaram a ser ocupadas por alunos que não possuíam deficiências, mas que não atingiam os níveis esperados pelo sistema educacional. O cenário que se configurou foi formado por escolas especiais, a maioria privada e filantrópica, assumindo a educação dos alunos com deficiência. De outro lado, as classes especiais nas escolas comuns compuseram-se de %alunos difíceis+ ou com problemas de aprendizado.

Os anos finais da década de 1970 e toda a década de 1980 caracterizaram-se, no Brasil, pelo crescimento de movimentos sociais que buscavam a garantia de participação das pessoas com deficiência nos mais diversos segmentos da sociedade. Esses movimentos foram organizados por associações específicas de pessoas com deficiência, fundações e fraternidades. Em nível mundial, não foi diferente, tanto que, em 1981, a ONU instituiu o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. A partir desse momento, segundo Silva (2011), várias associações de pessoas com deficiência reuniram-se em torno da reivindicação por igualdade e garantia de direitos. Culminou-se, em 1980, no 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes do Brasil, congregando cerca de quinhentos participantes. Articulados, os diversos segmentos das pessoas com deficiência participaram, inclusive, da Assembleia Nacional Constituinte, contribuindo para que a Constituição Federal de 1988 contemplasse direitos educacionais a esses sujeitos.

A terceira e última fase da educação especial que Borges e Campos (2018) apresentam eclodiu naquele contexto, prolongando-se até a atualidade. Ela é inaugurada com a discussão de pesquisadores da educação especial que se encontravam em duas correntes distintas: uma adepta à educação especial em classes especiais ou, ainda, em escolas especiais. A outra adepta à educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, que os alunos com deficiência fossem admitidos em escolas comuns e estudassem nas mesmas classes que os demais alunos. Dá-se início, portanto, a grandes empreendimentos para formatar uma escola única para todos.

A LDB de 1996 prevê que o aluno com deficiência seja matriculado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Na referida lei, a educação especial é vista como modalidade de ensino, que perpassa por todos os níveis de educação e compreende, além do ensino comum, o atendimento educacional especializado. A legislação nacional dita, pois, a nova organização escolar da educação especial, homogeneizando sua operacionalização entre os estados brasileiros. Apesar disso, a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns é tarefa complexa que envolve uma série de questões estruturais, metodológicas, de acessibilidade, de formação docente, dentre outras. Borges e Campos (2018) asseguram que a

educação especial na perspectiva inclusiva é um novo desafio, é a pauta do momento, uma vez que atravessa os diversos níveis de ensino.

As classes especiais cumpriram um papel importante na primeira metade do século 20, quando abriram suas portas para os alunos com deficiência. No entanto, a partir da intensificação da oferta de ensino nas escolas especiais, elas passaram a receber outra clientela, as crianças com dificuldades de aprendizagem. Esse modelo demonstrou falhas e acabou se esgotando. Acabaram as classes especiais e surgiram as salas de aula inclusivas. O paradigma atual traz novos desafios: como considerar as especificidades de sujeitos tão diversos em um modelo único, a sala de aula inclusiva (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 81).

Alinhando-se a essa perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência, antes mesmo da Constituição de 1988, foi criada em 1986 a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) na condição de órgão interministerial, responsável por articular as políticas direcionadas às pessoas com deficiência entre as diversas áreas do governo e elaborar políticas de integração da pessoa com deficiência (SILVA, 2011).

No cenário internacional, em consonância com esse movimento, aconteceu em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O evento resultou em um importante documento conhecido como Declaração de Salamanca, que é bem sintetizado por Bofe (2012):

Necessidades educativas especiais . é uma expressão que foi consagrada na Declaração de Salamanca (1994) e se refere a todas as crianças, jovens e adultos que durante a sua vida escolar apresentam alterações no processo de aprendizagem, temporárias ou permanentes, que requerem das escolas decisões e atitudes diferenciadas daquelas que usualmente ocorrem para o conjunto dos alunos. Também se refere a alunos que moram na rua, alunos que trabalham, alunos com altas habilidades ou superdotados, alunos procedentes de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e aos alunos com deficiência. (BOFE, 2012, p. 11).

A Declaração de Salamanca estabelece que o princípio fundamental da escola inclusiva é possibilitar que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Porém, no contexto da

educação profissional da pessoa com deficiência ao longo da década de 1990 e no início do século XXI, os princípios da integração e da normalização, assinala Silva (2011), sustentavam como diretriz a ideia de que as pessoas com deficiência precisavam ser normalizadas para se integrarem à vida social, de maneira que esses sujeitos permanecessem segregados em classes especiais e oficinas pedagógicas até que conseguissem adequar-se o suficiente para ocupar o espaço comum na sociedade. As oficinas pedagógicas se propunham a normalizar/ajustar o indivíduo às condições excludentes de acesso e permanência nas escolas de educação profissional regular e no mundo do trabalho+(SILVA, 2011, p. 52).

O final da década 1990 é reconhecido pela busca da inclusão social+, na qual a educação tem peso significativo. O acesso a essa inclusão social, importar reiterar, foi discutido e aclamado por grupos historicamente vulneráveis (SILVA, 2011). Os debates e reivindicações impulsionados por movimentos sociais, partidos políticos, organizações e associações de grupos minoritários intensificaram-se nesse período. O colapso que se estabelece devido às desigualdades sociais ocasionadas pelo capitalismo começa a ser colocado em questão e os legisladores precisaram se articular em prol das reivindicações.

Em resposta a elas, destaca-se o Decreto n. 3.298, de 1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, prevendo que

os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal [prestassem] direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social; II - formação profissional e qualificação para o trabalho; III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e IV - orientação e promoção individual, familiar e social. (Decreto n. 3.298/1999, art. 15).

Essa legislação incumbiu ao Estado a obrigatoriedade de fornecer educação profissional e qualificação para o trabalho às pessoas com deficiência no ensino regular. No art. 32 do mesmo decreto, determina-se que os serviços de habilitação e

reabilitação profissional deveriam oferecer os recursos necessários para atender a todas as pessoas com deficiência.

Em 1996, no Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), vinculado ao Ministério do Trabalho, surgiu com propostas para dar conta das demandas de segmentos da sociedade que vinham sendo marginalizados ao longo da história, na perspectiva da inclusão social. Emergiu, então, um plano específico de educação profissional para as pessoas com deficiência inicialmente em parceria com as APAEs e depois atuando ao lado dos CEFETs, do SENAI e do SENAC, compreendendo o período de 1994 a 2008 (SILVA, 2011).

Além dessas articulações, o governo empreendeu esforços prevendo recursos financeiros, necessários à inclusão e à formação docente para o atendimento especializado da pessoa com deficiência, o que reafirmou a perspectiva inclusiva da educação especial, inclusive no escopo do ensino profissional.

A educação especial, na perspectiva inclusiva, é reafirmada nas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica [Resolução n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação]. De acordo com tais diretrizes, o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quanto à matrícula na classe comum do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). (SILVA, 2011, p. 72).

A realidade daquele momento era a educação especial na perspectiva inclusiva, que integra a terceira fase esquematizada por Borges e Campos (2018), tanto na educação geral quanto na educação profissional. Como visto na história da educação das pessoas com deficiência (SILVA, 2011; BORGES; CAMPOS, 2018; BOFE, 2012; CUNHA, 2005; ASSUNÇÃO, 2014; CASTRO, 2015; OLIVA, 2011; MARTINS, 2015), a educação desses sujeitos, em suas origens, quase sempre esteve atrelada à instrução e à capacitação profissional, seja para recolocação profissional e autonomia, ou para fins terapêuticos ou de *reajuste*. O movimento da educação das pessoas com deficiência iniciou-se dotado de caráter assistencialista e caritativo promovido por instituições filantrópicas fora do sistema regular de ensino,

mas, aos poucos, estabeleceu-se como direto e inserido no âmbito formal da educação: primeiro em classes especiais, depois em escolas especiais e, mais recentemente, sob uma perspectiva inclusiva, dentro da escola comum.

3.2 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A partir desse breve histórico, é possível compreender, em certa medida, a trajetória que leva as pessoas com deficiência da completa exclusão educacional a um cenário no qual ocupar escolas comuns representa um direito positivado e também aceito e defendido pela maioria dos pesquisadores. A educação profissional para as pessoas com deficiência acompanha esse movimento em busca da inclusão e se identifica em um formato distinto daquele original, orientado pelo caráter terapêutico das habilidades manuais e pela qualificação para o trabalho.

No Brasil, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) consiste em um conjunto de instituições vinculadas ao Ministério da Educação [a.] especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas+ (BRASIL, 2008). As instituições que integram essa rede são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Essa rede é consolidada por meio da Lei n. 11.892, de 2008, que reúne as instituições já existentes e cria os IFs. Dentre outros objetivos, as instituições desse grupo têm como finalidade [a.] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos+(BRASIL, 2008).

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados por essas instituições distanciam-se daqueles estabelecidos no início do século XIX. Apesar de ainda pairar sobre essa modalidade a questão do dualismo escolar a proposta desses cursos é, indubitavelmente, uma evolução. Tais cursos, em sua maioria, oferecem

2.400 horas de formação propedêutica (disciplinas da formação geral, incluindo sociologia, filosofia, educação física e artes) e 1.200 horas de formação técnica em diversas áreas de atuação, considerando-se os arranjos produtivos das regiões onde se instalam. Outro ponto que merece destaque é que, diferentemente do que se observava em meados do século XIX, agora os egressos dos cursos técnicos de nível médio podem candidatar-se a vagas em qualquer curso de nível superior. Com essa nova configuração, a educação profissional técnica de nível médio fornece, em sua proposta, condições de verticalização educacional e transformação social na vida dos estudantes.

Segundo Silva (2011), Marx entendia como avanço um movimento em que as escolas profissionais, uma vez orientadas pelo trabalho, integrassem a educação técnica, física e intelectual. É bem provável que a proposta educacional ofertada agora pela RFEPCT se aproxime da educação politécnica defendida por Marx. Contudo, vale ressaltar que o conceito de Marx no que diz respeito ao trabalho é mais amplo e não se restringe às forças produtivas.

Marx entende o trabalho de forma ampla, como processo que envolve um conjunto de ações implementadas pelo ser humano para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com o objetivo de produzir as condições necessárias a sua existência. Nesse sentido, a educação para promover essa formação envolve dimensões socioeconômicas, éticas, políticas e culturais, e não pode ser reduzida ao domínio de técnicas de trabalho (SILVA, 2011).

Ainda sob a perspectiva de se pensar uma formação que atue nas diversas dimensões do sujeito, com vistas à superação de problemas sociais, destaca-se a visão de Gramsci, que, em sua proposta de escola unitária, previa a articulação entre cultura humanista e o trabalho como princípio educativo (SILVA, 2011). Embora não tratem exatamente da mesma proposta, as ideais de escola politécnica e escola unitária apresentam pontos de contato ao contestarem as desigualdades sociais e o dualismo educacional quando observavam sistemas muito distintos de formação.

Nas palavras de Silva (2011, p. 154), a escola unitária é uma escola direcionada a formação de intelectuais de todas as classes sociais, que une mãos e mentes, não contrapondo o trabalho manual do trabalho intelectual. Portanto, ainda que existam contradições na educação, sobretudo quando se colocam em observação a escola pública e a particular, ou o ensino médio comum e o ensino médio técnico, não se pode desprezar a proposta pedagógica da RFEPCT, sistema promotor de práticas de ensino, pesquisa e extensão que envolvem ciência, cultura, atividades políticas, agremiação estudantil e elevados índices de acesso ao nível superior.

Outra questão é a proposta de *educação tecnológica*, termo que pode ser fácil e equivocadamente atribuído a tecnologias educacionais ou a uma dimensão específica da educação profissional (BERTRAND, 1991 *apud* GRINSPUN, 2009). Diversamente disso, a educação tecnológica é uma proposta pedagógica amparada no paradigma das mudanças e revoluções na sociedade contemporânea, requerendo preparar os alunos nos mais variados segmentos que se pode alcançar. O mais significativo é o papel da educação em preparar cidadãos de forma técnica e politicamente competente para enfrentar as mudanças (GRINSPUN, 2009, p. 44). O objetivo, hoje, é viabilizar uma formação do indivíduo para viver na era tecnológica, mas de forma humana e crítica, não de mera instrumentação. Dentre as características da educação tecnológica, destaca-se que ela

[...] não impõe o ensino de novas tecnologias, mas sim promove o despertar para a interpretação do contexto atual à luz de seus condicionamentos e fundamentos; [...] exige uma interação da teoria e prática [...] busca interagir ensino e pesquisa fazendo com que se entendam as questões vivenciadas pelos educandos [...] procura identificar a partir do trabalho as novas exigências impostas pelas relações sociais e de maneiras podemos superar as dificuldades existentes. (GRINSPUN, 2009, p. 64).

Ante a proposta da RFEPCT e algumas de suas aproximações com a escola politécnica de Marx e com a escola unitária de Gramsci, não se pretende esgotar o assunto ou estabelecer que os conceitos postos em relação são rigidamente confluentes. Busca-se provocar, na realidade, uma reflexão quanto aos pontos de contato. Ademais, cabe registrar que, ao se falar de educação tecnológica, e mesmo acreditando que essa seja a

possibilidade de uma educação justa e humana para os filhos da classe trabalhadora, sabemos que tal concepção de Educação Tecnológica não é o remédio para todos os males, nem solucionará todos os problemas *presentes na e decorrentes da* educação que presenciamos hoje. Mas importa dizer que tal concepção *vai além* de muitas outras, instigando-nos na tentativa de sua implementação na sala de aula. (DURÃES, 2008, p. 178).

Apresentadas e brevemente discutidas o estatuto da RFEPCT, sua proposta e a maneira pela qual ela representa um avanço no cenário da formação dos indivíduos, em especial como agente de transformação social, parte-se às elaborações centradas na oferta dessa modalidade de educação às pessoas com deficiência.

3.2.1 A inclusão na rede federal

O cenário brasileiro da educação das pessoas com deficiência no final dos anos de 1990 foi diretamente influenciado pela LDB de 1996. Como explorado, nesse documento, estabelece-se que a educação dirigida às pessoas com deficiência seja ofertada, preferencialmente, no sistema escolar comum. Logo, vivencia-se nesse período o paradigma da educação inclusiva em seu ápice, no qual os estudos e toda experimentação ainda eram recentes. A par disso, no ano de 2000, é institucionalizada uma política de inclusão específica para a rede federal, o Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). Incluíam-se entre as *necessidades educacionais específicas* as condições de deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as manifestações de superdotação e altas habilidades. Cabe advertir que a consolidação da RFEPCT e criação dos institutos federais deu-se em 2008 pela Lei n. 11.892, a despeito de diversas instituições já ofertarem as modalidades de ensino da rede, como os CEFETs e escolas técnicas das universidades, o que havia demandado essa política ainda no ano de 2000.

O programa foi articulado entre a Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica, todas integrantes do MEC, que empreenderam esforços e constituíram um trabalho em várias etapas.

Os trabalhos foram iniciados com uma pesquisa que identificou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

instituições que já desenvolviam, de alguma forma, cursos para pessoas com necessidades específicas. Depois disso, foram desenvolvidas outras ações: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento a mais tempo. Dessa busca surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos . INES e com o Instituto Benjamin Constant . IBC, dentre outros. (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 16).

O Programa TEC NEP envolveu um estudo prévio, empregando esforços para mapear as instituições federais que já articulavam ações isoladas na tentativa de incluir alunos com deficiência para absorver práticas exitosas e com potencial de replicação. Segundo Nascimento e Faria (2013), a implementação do programa fez-se em três momentos. A primeira fase (de 2000 a 2003), intitulada pelos gestores do programa como *Mobilização e sensibilização*, foi um espaço de apresentação do programa aos representantes gerais e locais das instituições, por meio de uma Oficina de Trabalho realizada em junho de 2000: *PNE . uma questão de inclusão*.

A oficina buscou mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na educação profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam. [...] Além disso, dever-se-ia envidar esforços para preparar a infra-estrutura, recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao processo didático-pedagógico inclusivo da instituição. (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17).

O segundo momento (de 2003 a 2006), chamado de *Consolidação dos Grupos Gestores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP*, consistiu em uma tentativa de descentralização do programa, para que fosse viável uma expansão significativa. Nessa fase, estabeleceram-se o Grupo Gestor Central e os Grupos Gestores Regionais, compreendendo, em princípio, cinco regiões do país: Norte (CEFET-PA); Nordeste (CEFET-RN); Centro-Oeste (CEFET-MT); Sudeste (CEFET-MG); Sul (CEFET-SC) (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Foram criados, dentro das instituições federais, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), com a proposta de atuar

diretamente no processo de inclusão. Esses núcleos deveriam ser compostos por um coordenador e por uma equipe multiprofissional, variando de acordo com cada instituição. Eles deveriam contar, por exemplo, com pedagogos, assistentes sociais, docentes, bibliotecários, intérpretes da língua brasileira de sinais (Libras), pais de alunos, dentre outros, articulando a permanência e promovendo o êxito das pessoas com deficiência na rede federal.

Nascimento e Faria (2013) descrevem as estratégias de implementação do Programa TEC NEP por meio dos NAPNEs. Dentre elas, põe-se destaque à (i) implantação de uma política de educação profissional para pessoas com necessidades específicas, no país; à (ii) importância da experiência acumulada dos demais atores sociais (sistema público de estados e municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas do seguimento das pessoas com deficiência, Sistema S); e ao (iii) compromisso de preparar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a expansão das oportunidades de educação profissional para pessoas com necessidades específicas e para a relação entre teoria e prática (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Designado como *Formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas*, o terceiro momento desse processo acontece depois da consolidação da Ação TEC NEP em toda a rede federal. Essa etapa consistiu em fornecer formação em atendimento educacional especializado para os integrantes dos NAPNEs de todo o país. Uma vez formados, esses sujeitos poderiam replicar as experiências nas instituições em que atuam. O plano de formação contou com diversos cursos em variados níveis, desde cursos FIC (Libras, Braille, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologias Assistivas), até cursos de pós-graduação, como a especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, oferecida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em parceria com o CEFET-MT (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Após a instrumentalização desse projeto, a rede federal passou a ser, para outros sistemas, referência em infraestrutura e inclusão social. O programa contava ainda

com uma quarta etapa, que não pôde ser concluída, em virtude da extinção da Coordenação de Ações Inclusivas no interior da SETEC, em junho de 2011. Desde então, NAPNEs continuam existindo em instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, porém sem a Coordenação Geral vinculada à SETEC. O que se verifica é que as instituições articulam isoladamente suas ações de inclusão das pessoas com deficiência (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

A previsão de núcleos como o NAPNE nas unidades de todas as instituições pertencentes à rede federal reflete um avanço significativo nas políticas de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio. Os referidos núcleos mostraram-se ainda mais necessários quando entrou em vigor, no ano de 2016, a previsão legal de reserva de vagas às pessoas com deficiência nessas instituições, por meio da modificação de dispositivos constantes da Lei n. 12.711/2012, empreendida pela Lei n. 13.409/2016:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Lei n. 12.711/2012, art. 5º, *caput*).

Apesar das políticas de inclusão, tanto a que cria os NAPNEs quanto a que estabelece reserva de vagas às pessoas com deficiência, sabe-se que as dimensões para o processo de inclusão não terminam por aí. Alguns estudos vêm revelando particularidades nas implementações das políticas nas instituições que, somadas, constituem um amplo campo de análise.

A pesquisa realizada por Silva (2011) aponta que, no ano de 2005, no Brasil, apenas 0,3% das matrículas na educação profissional técnica englobava pessoas com deficiência. Outro ponto importante é que, desse percentual de matrículas, 84% ocorriam em escolas privadas. Ou seja, não bastasse o número baixo de matrículas, a rede federal ainda não era alcançada pelos alunos com deficiência. Não muito diferente disso, Santos (2011) denuncia em seu estudo que, em 2010, eram muito baixos os índices de matrícula de pessoas com deficiência nas instituições da rede

federal em relação ao total de alunos com deficiência: dos 908 alunos com deficiência matriculados no ensino médio em Brasília, somente sete encontravam-se nas instituições da RFEPC. Já no Paraná, dos 1.929 alunos com deficiência matriculados no ensino médio, apenas onze estavam nos institutos federais. Estabelecia-se, portanto, o problema do acesso (SANTOS, 2011).

Rosa (2011) avaliou a implementação das políticas de inclusão na RFEPC, observando os dez anos da Ação TEC NEP e o estabelecimento dos NAPNEs. Identificou-se que, mesmo após uma década, várias instituições ainda não contavam com os NAPNEs. Em muitas outras, faltava apoio institucional, ainda que abrigando o projeto dos núcleos. De forma geral, observou-se precariedade nas condições de trabalho nos núcleos, compreendendo falta de infraestrutura e de recursos financeiros e humanos. Mesmo sob previsão legal, o atendimento educacional especializado não é uma realidade presente em boa parte das instituições da rede.

Bortolini (2012), por sua vez, ao avaliar a inclusão de pessoas com deficiência no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, registrou que havia condições físico-estruturais, incluindo recursos para a inclusão na instituição; contudo, evidenciou problemas de outra ordem, revelando que

o principal desafio para a construção de uma instituição inclusiva é a mudança da cultura da instituição, da mentalidade do corpo docente e técnico [...]. Superados os entraves de ordem legal, e garantidos os aportes financeiros para a realização das adaptações arquitetônicas e a aquisição de equipamentos, material didático e uso de tecnologias que permitem a acessibilidade física e na comunicação, o principal entrave passa a ser a persistência de preconceitos sobre a inclusão, que dificultam o ingresso e, principalmente, a permanência, com sucesso, de alunos com NEEs. (BORTOLINI, 2012, p. 120).

Dalla Alba (2016) avaliou a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e assinalou algumas questões que remontam aos estudos realizados em 2011, aqui também apresentados. Em 2015, as unidades do IFAM localizadas na capital do estado reservaram 82 vagas às pessoas com deficiência em seus cursos; não obstante, apenas doze alunos ingressaram. A autora também investigou o funcionamento dos NAPNEs na instituição, e dados revelaram que 50%

dos professores não conheciam o núcleo e não sabiam exatamente suas funções. Ainda sobre os NAPNEs, 28,5% dos professores disseram não se sentir preparados para participar de ações promovidas pelo núcleo. Por fim, Dall'Alba (2016) estimou que o maior entrave para a inclusão na instituição analisada é o envolvimento dos professores com o NAPNE, entendendo que este deve atuar sobretudo com o corpo docente, de forma direta.

Maekava (2020) investigou os processos de inclusão no Instituto Federal de São Paulo e, para isso, recorreu a uma diversidade de participantes em sua pesquisa, que incluíam alunos com deficiência, a equipe do NAPNE e professores. No que diz respeito a suas percepções, alguns estudantes disseram que as disciplinas técnicas do curso são as que possuem os maiores entraves, dentre os quais a falta de acessibilidade. Relataram, também, que existem alguns problemas nas relações interpessoais, principalmente com os professores. Estes últimos, por seu turno, relataram que a maior dificuldade reside em manter o conteúdo programado com a turma quando há a necessidade de alguma atenção a alunos com deficiência. Os docentes também narraram que boa parte dos problemas de inclusão é consequência do *déficit* cognitivo de alguns alunos com deficiência.

Entre os principais problemas apontados pelos estudantes, as estratégias pedagógicas e recursos adaptados utilizados pelos professores foram considerados inadequados ou insuficientes. [...] Em consonância com as queixas dos discentes pode-se apontar a carência de formação dos professores em Educação Especial, salientada pelos profissionais, o que acaba por não favorecer condições de escolha e utilização dos recursos mais adequados, ou adoção de estratégias de ensino que permitam o acesso aos conteúdos e favoreça o desenvolvimento de habilidades intelectuais. (MAEKAVA, 2020, p. 98).

O estudo apresentado por Maekava (2020) não se diferencia substancialmente dos demais, que foram apurados na década de 2010. Apesar de ser possível observar avanços no acesso por meio das cotas, as vagas não estão sendo adequadamente preenchidas, o que demanda estudos para investigar se o problema está localizado nos processos seletivos ou em outras questões que impedem a candidatura dos alunos com deficiência às instituições da rede federal. Os NAPNEs têm papel central no que diz respeito à permanência: na maioria dos estudos, credita-se a esses

núcleos o sucesso de alunos com deficiência nas instituições. Ainda haveria, porém, pouco apoio da alta gestão das instituições a essa política, o que enfraqueceria o trabalho.

Outra questão que se manifesta exaustivamente nas pesquisas⁶ é falta de formação docente para lidar com as deficiências. Os cursos técnicos integrados ao nível médio possuem como corpo docente professores advindos das licenciaturas (ministrando, em geral, disciplinas de formação geral) e professores com formação nas áreas dos cursos, em especial das engenharias e das ciências exatas. Se a formação inicial para as diferenças e deficiências nas licenciaturas já é considerada precária, nos cursos de bacharelado a situação torna-se ainda mais complexa. Outra vez, evidencia-se o papel dos NAPNEs, que, em muitas instituições, fornecem ou viabilizam formações para a inclusão.

As pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional técnica de nível médio da rede federal indicam que, apesar da lei de cotas, um número baixo de alunos com deficiência ingressou nesse sistema, dado muito inferior à quantidade de vagas reservadas. Os motivos que levam a esse fenômeno ainda não entraram em pauta na academia. Outro ponto marcante é a permanência, já que ela se mostra submetida à atuação dos NAPNEs e às forças políticas que dominam a instituição. A proposta desses núcleos é muito bem recebida pelos pesquisadores que investigam o campo; no entanto, ao se observar a prática, a maioria deles carece de poder dentro das instituições. A consolidação do processo de inclusão fica, então, dependente da gestão vigente na instituição ou da articulação e do idealismo de alguns servidores. Por fim, os estudos pouco abordam a questão dos egressos. Na maior parte das pesquisas, identifica-se um número relevante de evasão, sendo ela uma outra demanda da área. Deve-se investigar, ao lado dos alunos com deficiência evadidos, os motivos que os levaram ao abandono do curso.

⁶ Conferir em Rosa (2011), Santos (2011), Bortolini (2012), Mendes (2013), Zamprognio (2013), Fortes (2017), Lisboa (2017) e Maekava (2020).

3.3 Trabalho, educação e pessoas com deficiência

Ainda no que diz respeito à educação profissional e às pessoas com deficiência, torna-se necessário discutir a dimensão social do trabalho que as envolve. O contexto exposto, logo na introdução desta dissertação, traz à tona a problemática que se estabelece no Brasil: a realidade da baixa escolaridade e empregabilidade das pessoas com deficiência. Os dados apurados⁷ reportam números alarmantes: 61% das pessoas com deficiência não possuem nenhum grau de escolaridade ou apenas o ensino fundamental. Quanto à empregabilidade, apenas 0,7% dos postos de trabalho formal no país são ocupados por pessoas com deficiência.

Evidentemente, atribui-se à vulnerável escolaridade desses sujeitos a razão da baixa ocupação de postos de trabalho. Além disso, as pessoas com deficiência empregadas ocupam, em sua grande maioria, postos de trabalho de base, ou seja, elementares, de baixa complexidade e remuneração. Mesmo com a existência de medidas legais que garantam um número mínimo de pessoas com deficiências nas empresas públicas e privadas, tais postos são subocupados.

Deve-se ressaltar que se pretende abordar o trabalho sob um amplo prisma, do ponto de vista ontológico, que conflui com o pensamento de Marx exposto por Silva (2011) e designa um processo que envolve um conjunto de ações empreendidas pelos seres humanos para [transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si [mesmos] com o objetivo de produzir as condições necessárias para sua existência+(SILVA, 2011, p. 150).

A importância do trabalho do ponto de vista material é indiscutível. Sabe-se, no interior da ordem econômica do capital, que o sujeito que não é herdeiro dos donos dos meios de produção precisa de uma fonte de renda que lhe proporcione alimentação, saúde, moradia, vestimenta e lazer. Contudo, o trabalho para o ser humano vai além da venda de sua força para obter recursos; ele consiste em atividades que contribuem para que o sujeito construa sua identidade, seu sentimento de *pertença* e parte relevante de suas relações interpessoais. Ademais,

⁷ Clemente e Shimono (2015), Instituto Ethos (2010), Observatório Nacional do Trabalho (2017).

o trabalho como prática é necessário para que o sujeito participe da vida em sociedade, transforme sua realidade social e . outra dimensão muito importante . se forme politicamente.

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, para as pessoas com deficiência, que foram sistematicamente excluídas da sociedade até meados do século XIX, todos os aspectos do trabalho são indispensáveis a sua inclusão na sociedade. O sentido do trabalho para as pessoas com deficiência, além da promoção de uma vida mais digna do ponto de vista material, produz implicações decisivas para a inclusão, uma vez que *no e pelo* trabalho esses sujeitos também transformam as %microsociedades+ em que estão inseridos. A desconstrução da figura de anormalidade das pessoas com deficiência, assim como da cultura da incapacidade que as circundam, tornar-se-á possível quando elas estiverem inseridas irrestritamente em todos os espaços, sobretudo no trabalho, pois este transversa âmbitos de ordem social, educacional, cultural, política e econômica. Ainda nessa perspectiva, diz Saviani (2007, p. 154) que,

no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

O autor defende uma abordagem pela qual o trabalho como ato educativo esteve na gênese da constituição do ser humano. Todavia, com a complexificação das sociedades, com a instituição da propriedade privada e da modernização dos processos de produção, insurge a divisão social do trabalho. Nessa direção, o princípio educativo do trabalho, que então se encontrava a favor do homem, é substituído pelo trabalho fragmentado e pela educação instrumentalista.

Mesmo que estabelecido esse contexto, há alternativas que se aproximam da promoção do trabalho como princípio educativo e de suas dimensões: a educação tecnológica. Como já tratado, tem-se nessa proposta educacional elementos que a colocam no lugar de agente de transformação social, de fomento à crítica, de produção do conhecimento em todas as suas facetas, de formação humana e técnica. Cumpre acrescentar que, para Saviani (2007, p. 163), pode-se entender que ~~o~~ ensino tecnológico e ~~o~~ ensino politécnico, em Marx, consideram-se sinônimos.

O trabalho e educação encontram-se no limiar das discussões que envolvem os problemas sociais. O que Marx defendeu no século XIX ainda cabe no século XXI, uma vez que o paradigma ainda se verifica na necessidade de

[...] modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual. (MARX, 1869 *apud* LOMBARDI, 2011, p. 138).

Por mais que a baixa empregabilidade das pessoas com deficiência seja atribuída à baixa formação, ou seja, a problemas na oferta da educação, Bezerra (2017) soma a esse debate elementos importantíssimos: o capitalismo neoliberal, o discurso da produtividade e a competitividade. É inegável que quase todas as relações de emprego dão-se por meio da exploração da força de trabalho dos indivíduos. Tendo isso em vista, os empregadores estão em busca de trabalhadores que julgam possuir habilidades e potencialidades necessárias ao avanço da competitividade da empresa. Isto posto e levando em consideração que as pessoas com deficiência ainda são vistas como menos capazes ou improdutivas, as chances de elas serem empregadas reduzem-se consideravelmente, nada obstante o grau de escolaridade que tenham alcançado.

Admitida a questão aludida por Veiga (2007), as exigências das empresas quanto à produtividade dos empregados e a relação que ainda se faz entre as pessoas com deficiência e a improdutividade ou a incapacidade, não se pode negar que a baixa qualificação desses sujeitos é um elemento da realidade. Um fato que reforça essa ideia são os dados de ocupação de vagas por pessoas com deficiência no serviço

público: em 2017, apenas 11% das vagas reservadas para as pessoas com deficiência foram ocupadas (KAFRUNI *et al*, 2018).⁸ Sabendo-se que a ocupação de vagas no serviço público ocorre mediante concurso, exigem-se do candidato um dado nível de escolaridade ou de certificação e um aproveitamento objetivo nas provas, questões essas ligadas diretamente à formação e à qualificação.

A partir do entendimento de que o trabalho promove a transformação de si, do outro e do meio, tem-se nele grande potencial de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo. O alijamento das pessoas com deficiência do mercado de trabalho, ou sua ocupação restrita a postos de trabalho de base, inviabiliza a transformação da sociedade em um ambiente de inclusão e reconhecimento das diferenças. Nesse contexto, as pesquisas vêm mostrando que o trabalho para as pessoas com deficiência é salutar e compreende diversas dimensões. Dentre elas, talvez a mais abordada seja a questão relativa à autonomia, uma vez que através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independente e autônoma+(MENDES *et al.*, 2004).

Ainda na década de 1990, Januzzi já enunciava que, sem a possibilidade de trabalho, a pessoa com deficiência veria aumentada sua exclusão, acentuando, então, sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, [tornando-se] aquele que precisa emprestar a voz de outrem para se fazer ouvir+(JANUZZI, 1992, p. 22). Ademais, o trabalho também [p.] propicia ao homem reconhecer-se nele e em seus produtos, como um ser da práxis; numa atividade de auto-reconhecimento enquanto sujeito da história+(SILVA, 2000, p. 46).

Por fim, faz-se necessário afirmar que, por meio do trabalho, as pessoas com deficiência podem deslocar concepções ainda dominantes, as quais sustentam barreiras atitudinais. Isso porque, tendo como base o construcionismo social, os significados (e a possibilidade de mudança destes) são construídos a partir das interações (LIMA *et al.*, 2013). Sendo assim,

⁸ Em 2017, foram reservadas 24.854 vagas na Administração Pública para pessoas com deficiência; contudo, apenas 2.327 delas foram ocupadas. Restaram-se, portanto, 19.527 vagas abertas (KAFRUNI *et al*, 2018).

é o que as pessoas fazem juntas que viabiliza a existência de determinadas linhas de ação e interpretação. O potencial de significação está no relacionamento e na forma como as pessoas enunciam e suplementam suas conversas, coordenando suas ações. À medida que se compartilha determinada descrição de mundo, gera-se possibilidade de ação e de realidade. (LIMA *et al.*, 2013, p. 47).

O trabalho, apreendido igualmente como prática social, possibilita o aprimoramento da subjetividade dos sujeitos e a construção de novos comportamentos. Lima *et al.* (2013, p. 57), definem que “[...] à medida que o trabalho da PcD [pessoa com deficiência] é reconhecido pelos outros, ele torna-se visível e a PcD deixa de ser invisível para a sociedade.”

Essas questões, brevemente aqui apresentadas, trazem à tona a necessidade de observar no trabalho seu potencial catalisador da inclusão. O trabalho, entendido tanto do ponto de vista do emprego quanto do sentido ontológico, produz condições para que as pessoas com deficiência garantam sua autonomia, participem da sociedade, ocupem lugares políticos e de decisão. Por meio da interação, o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho é capaz de modificar imaginários sociais fabricados em torno das deficiências. No meio desse caminho, encontra-se a educação profissional, essa que se pretende admitir-se na perspectiva da educação tecnológica, deverá promover às pessoas com deficiência formação humana, crítica e cidadã, bem como habilitação profissional que as permitam utilizar o trabalho como agente de transformação e inclusão.

4 NOTAS SOBRE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir brevemente alguns conceitos sobre termos os quais, ainda que pareçam autoexplicativos, requerem elaborações para que se aclare o estatuto da educação inclusiva aqui defendida.

A *exclusão* é, possivelmente, o termo mais objetivo e de fácil entendimento. Ele nomeia todo o processo de completa negligência, negação e impedimento das pessoas com deficiência à escola. Ao longo da história, embora as sociedades passassem a entender que essas pessoas não deveriam ser mortas ou abandonadas, ou seja, que elas deveriam ter garantido o direito à vida, não lhes era dada a oportunidade ou o direito à escolarização. A *exclusão* marcou um período ainda fundamentado em concepções que, apesar de reconhecerem o direito à vida, não permitiam ou consideravam que sujeitos com deficiência pudessem educar-se. Portanto, o destino das pessoas com deficiência estava fadado a restritas opções, sendo elas: o enclausuramento em suas casas; em instituições de foro prisional como asilos e hospícios . estes com enfoque nas deficiências intelectuais; e em instituições filantrópicas de caridade, desprovidas de pretensões educacionais (SILVA, 2009).

Segundo Silva (2009), é a partir de concepções pós-renascentistas, da evolução da medicina e de importantes transformações sociais, sobretudo na Europa, as pessoas com deficiência que começaram a ser apreendidas como *curáveis*+ou *ajustáveis*+. Nessa perspectiva, nas instituições onde eram apenas detidas, elas passaram a receber diversos tratamentos e, por entusiasmo de alguns, receberam alguma educação. Logo, estabeleceu-se uma vertente médico-pedagógica pela qual esses sujeitos passaram a se educar, viabilizando a instituição de escolas especializadas, clínicas-escola, escolas anexadas a hospitais, dentre outras.

[Em] Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e mais tarde como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil

de todo o país. Em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, em 1962, mais tarde chamada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e, posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação, os quais dependiam do Ministério dos Assuntos Sociais. (SILVA, 2009, p. 138).

Nesse contexto, marcado por uma educação ofertada às pessoas com deficiência em instituições especializadas orientadas por um espírito médico-pedagógico, resta claro o caráter de *segregação*. Parte-se, então, da completa impossibilidade do acesso à educação, a exclusão, para o encaminhamento da pessoa com deficiência a instituições especializadas, muitas das vezes em condição de internato, distante da sociedade como um todo, a segregação. Tratou-se, por um lado, de um modelo de educação dirigido às pessoas *normais* e, por outro, de uma escola destinada às pessoas consideradas com deficiência.

Avançando-se na linha da história, tem-se que o período pós-guerra caracterizou-se pela ascensão de movimentos sociais e, nesse bojo, encontraram-se movimentos a favor da inserção das pessoas com deficiência no seio social. Como informam Borges, Pereira e Aquino (2012), emerge naquele momento o movimento pró-integração das pessoas com deficiência na escola, que se originou nos países escandinavos e ganhou força e grande repercussão nos Estados Unidos. Desembarcando no Brasil na década de 1970, esse modelo promovia a ideia de *integração*,

[...] cuja metáfora é o sistema de cascata, [...] uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 1997, p. 8).

O termo *integração*, por vezes, é utilizado genericamente para designar o processo de entrada das pessoas com deficiência em espaços aos quais não tinham acesso. É preciso, contudo, prestar a devida atenção a esse seu uso linguístico, que,

conforme Souza (2017), esvazia todo o percurso histórico e conceitual. A integração, no caso da educação das pessoas com deficiência, vai além do significado etimológico do termo, pois representa um movimento marcado por práticas seletivas, em que [...] o aluno deficiente tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade, tem que se enquadrar aos pré-requisitos da classe. Caso ele não o faça é colocado no ensino especial+(MRECH, 1999, p. 12).

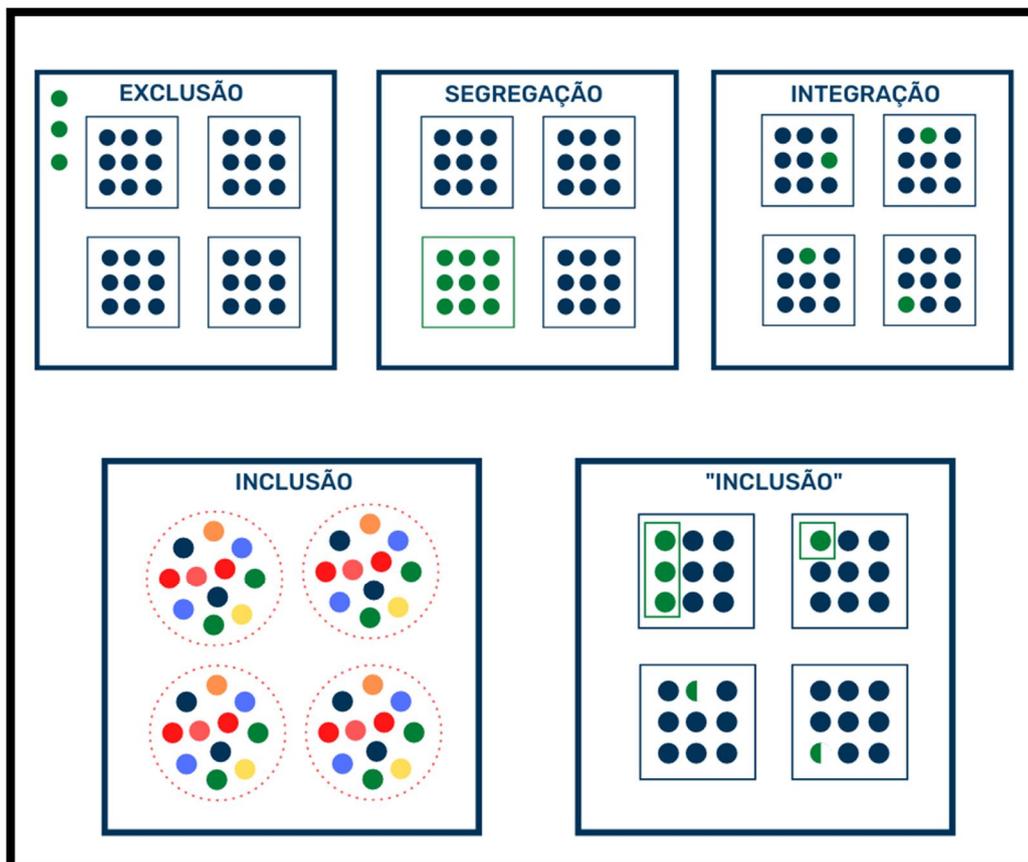
A integração encerra consigo uma gama de contradições, tornando essa concepção mais próxima da segregação do que do ideal buscado pelos movimentos legítimos das pessoas com deficiência. É em substituição a esse paradigma que surge o pensamento pela inclusão. A chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975. Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas cujo significado bem como a efetivação da sua prática trouxe muita discussão e polêmica+(BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 4).

A inclusão vai deslocar a questão das limitações do sujeito e questionar as limitações da sociedade em se abrir à convivência e à completa participação de todos. Ela, afinal, consiste em

[...] adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. (SASSAKI, 2005, p. 21).

Diversamente da integração, que requeria esforço somente do sujeito que pretendia ser integrado, a inclusão demanda da escola e da sociedade uma mudança de postura que permita a todos, qualquer que seja a condição, a plena convivência e participação. Não constitui em uma medida única, senão em uma permanente disposição para transformar-se, levando em conta o caráter multiplicativo das diferenças e heterogeneidade do ser humano. O paradigma da inclusão encontra-se ancorado na ideia exposta na Declaração de Salamanca, na qual [...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças+(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23).

Figura 3 . Exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Na Figura 3, foram dispostos, de forma ilustrativa, os conceitos trabalhados neste capítulo. Na primeira imagem, apresenta-se a exclusão, na qual os alunos com deficiência encontram-se totalmente aliçados das escolas. Já na segunda imagem, demonstra-se o estado de segregação, marcada pela existência de duas espécies distintas de instituições: escolas especializadas para as pessoas com deficiência e escolas comuns para os demais. A integração, apresentada na terceira ilustração, consiste na inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns, porém sem nenhum tipo de modificação na escola . essa proposta pretende *ajustar* e normalizar os sujeitos aos moldes ditos normais. A quarta imagem representa a inclusão, proposta ou estágio em que as escolas se abrem às diferenças, e não só isso, já que também as valorizam, considerando que todos podem aprender e conviver uns com os outros, independentemente das idiosincrasias que apresentem. Por fim, representa-se a chamada *"inclusão"*, entre aspas, que configura a prática de escolas que se dizem inclusivas, mas que somente operam a mera *inserção* do aluno com deficiência nas escolas comuns e ainda insistem em

procedimentos segregacionistas ou de integração, mantendo o aluno isolado das atividades comuns da escola.

Na ilustração que representa a inclusão, desenharam-se as escolas em círculos com aberturas e diversas cores representando os alunos, tendo em vista que a proposta de escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças. Nessa perspectiva, não se pretende reduzir as possibilidades de diferença somente entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Conforme apresentado no capítulo 2 desta dissertação, a inclusão tem a ver com a *diferença* e não a *diferença entre* (MANTONA, 2011). Consiste ela em compreender que todos os seres humanos são diferentes, possuem características únicas e que não cabem em formatações rígidas; por isso, a escola é representada na imagem como círculos de bordas permeáveis, síntese de um currículo aberto e que se movimenta.

Na imagem que representa a %inclusão+ entre aspas, delinea-se a crítica feita às escolas ou práticas ditas inclusivas, porém dotadas de um currículo ainda fechado, rígido e normalizador. Ela simboliza com semicírculos verdes os alunos com deficiência que não possuem acesso pleno à escola e ao currículo. Na %inclusão+, nega-se a esses alunos conteúdo e participação, prática essa por vezes denominada *flexibilização* ou *terminalidade específica*. Além disso, são representados pelos ícones verdes com um quadro em seu entorno os alunos com deficiência que, mesmo nas escolas comuns, ficam totalmente à margem, separados da convivência comum, isolados nas salas de recursos multifuncionais ou em permanente tutela de profissionais de apoio.

Em suma, a inclusão, ao deslocar a problemática educacional das limitações do sujeito para as limitações da escola em acolher a todos, questiona as barreiras impostas. Ela não só questiona, mas promove constante avaliação e eliminação desses impedimentos e, para isso, serve-se da acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Sasaki (2005) evidencia que a escola inclusiva deve agenciar a acessibilidade em, pelo menos, cinco dimensões: (i) *arquitetônica*, que compreende a eliminação de barreiras ambientais e físicas; (ii) *comunicacional*, referindo-se à mitigação de entraves na comunicação, seja ela impressa, digital ou interpessoal;

(iii) *metodológica*, a qual prevê a extinção de barreiras nas técnicas e métodos de ensino e avaliação, relacionando-se com o currículo em seus mais variados aspectos; (iv) *pragmática*, com a eliminação de barreiras invisíveis presentes nas políticas institucionais expressas nos diversos documentos norteadores; e (v) *atitudinal*, que é, talvez, a mais importante dentre todas e está ligada à quebra de estigmas, estereótipos e discriminações relativas às deficiências.

5 MÉTODO

Entendendo a metodologia como o estudo lógico e sistemático dos métodos aplicados nas ciências, ela está diretamente relacionada ao [..] conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.+ (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11). Diferentemente do conhecimento empírico, também conhecido como saber popular ou senso comum, o conjunto de métodos, devidamente embasados e sistematizados, viabilizam o conhecimento científico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

O método adotado neste estudo consiste em uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Compreende-se exploratório o estudo que tem como objetivo [..] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]+ (GIL, 2008, p. 41). Essa espécie de pesquisa intenciona proporcionar uma visão mais ampliada em torno dos fenômenos, sobretudo quando o tema é pouco discutido e carece de investigações iniciais para evidenciar possíveis problemas específicos (GIL, 2008). Para tanto, a exploração tem como

[...] função central nas ciências sociais em que o uso de um método flexível de coleta de dados, cujos princípios de seleção permitem que os conceitos descobertos preliminarmente sejam sucessivamente revisados e complementados durante o processo de pesquisa. (GASQUE, 2007, p. 89).

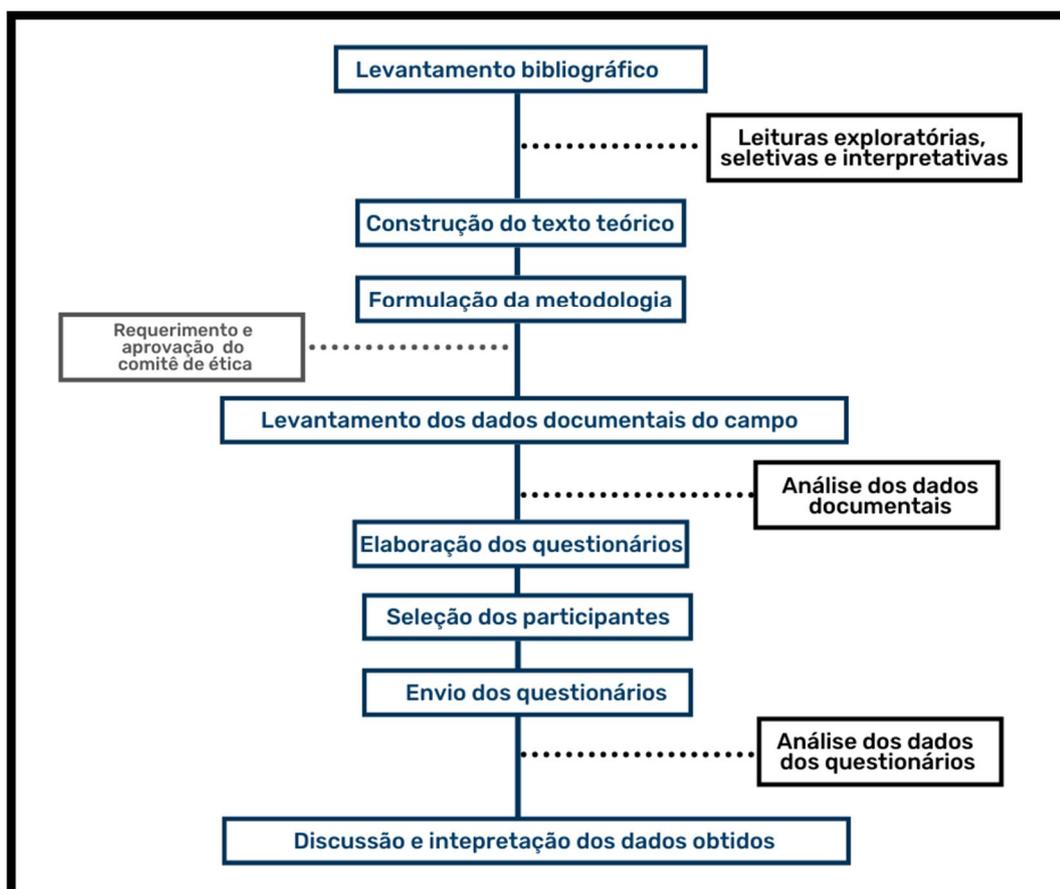
De outro lado, a abordagem qualitativa opõe-se aos pressupostos positivistas ortodoxos que determinam um modelo único às ciências. As pesquisas nas áreas humanas e sociais têm seus fenômenos em um campo no qual a subjetividade é marcante, sendo insuficientes os métodos utilizados nas ciências naturais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e

seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis. (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32).

Logo, a escolha metodológica desta pesquisa, qualitativa e exploratória, justifica-se segundo o fenômeno investigado: a educação de pessoas com deficiência na educação profissional técnica de nível médio por meio de suas percepções. Apesar do contexto amplo e conhecido da baixa formação, qualificação e escolaridade das pessoas com deficiência no Brasil, fatores implícitos à trajetória escolar desses sujeitos na EPTNM são pouco analisados. Tal lacuna reforça-se quando se procura identificar as percepções desses sujeitos sobre os processos de inclusão, como apresentado no levantamento bibliográfico da área exposto no capítulo 3. A pesquisa deu-se conforme o desenho apresentado na Figura 4.

Figura 4 . Desenho da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

5.1 Campo

O campo da pesquisa é o local concreto ou abstrato, recortado e delimitado em que o pesquisador irá aplicar a metodologia eleita. Torna-se necessário ampliar o conceito de campo, por vezes, compreendido apenas como uma região onde o pesquisador fará uma imersão cultural. Cruz Neto (1994) alerta que o campo não consiste apenas em estudos realizados em regiões distantes com o objetivo de desvendar modos de vida de povos pouco conhecidos. Ele é, com efeito, o recorte de espaço que representa uma realidade empírica que será investigada por meio de pressupostos teóricos e metodológicos (MINAYO, 1992).

O campo desta pesquisa, local de onde os dados serão extraídos e analisados, é o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) de Belo Horizonte. Tal instituição é um palco interessante para o cenário do fenômeno aqui estudado, dado que o CEFET-MG é a maior escola que oferece educação profissional técnica de nível médio no município de Belo Horizonte, possuindo uma trajetória centenária na oferta de cursos profissionais e técnicos.

Torna-se necessário informar que, em Belo Horizonte, o CEFET-MG é composto por duas unidades situadas em pontos geográficos distintos: uma no bairro Nova Suíça e outra no bairro Nova Gameleira, *campi* entre os quais os alunos analisados nesta pesquisa transitam, tendo em vista os cursos e as disciplinas de que participam.

5.2 Documentos

Para que fosse possível identificar as políticas educacionais de acesso e permanência, assim como os dados de vagas, ingresso e trajetória dos alunos com deficiência, recorreu-se à pesquisa documental, entendendo esta como o levantamento e a análise de materiais primários, ou seja, dados obtidos na fonte, não submetidos a análise prévia (GIL, 2008). Os materiais levantados e analisados, observando-se os objetivos da pesquisa, compreendem:

a) A legislação acerca das políticas educacionais de ingresso e permanência: com o exame desses documentos, buscou-se identificar que regulamentações extrainstitucionais preveem condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência no CEFET-MG;

b) As políticas institucionais de inclusão de alunos com deficiência: esse tópico baseou-se na sondagem e na análise das políticas e ações elaboradas pelo CEFET-MG para que fosse ou não garantido o acesso e a permanência dos alunos com deficiência da EPTNM na instituição;

c) Editais de seleção (vestibular) e seus resultados: dentro do período de análise (2016 a 2019), investigou-se, nos editais e nos resultados dos processos seletivos, se e *como* teriam ocorrido a reserva e a ocupação de vagas por pessoas com deficiência;

d) Documentos institucionais de acompanhamento de alunos com deficiência: as análises desses documentos tiveram como finalidade identificar os alunos com deficiência da instituição, assim como sua situação de vínculo, se regularmente matriculados, evadidos ou egressos.

Em síntese, a pesquisa documental empreendida neste estudo pretendeu identificar e analisar as políticas gerais de inclusão e selecionar alunos com deficiência para participarem da pesquisa. Cabe ressaltar que somente os dados de ingresso pelo vestibular são insuficientes para identificar os alunos com deficiência que ingressaram entre 2016 e 2019, haja vista que, dentre eles, há aqueles que acessaram o CEFET-MG pela ampla concorrência e não informaram sua condição no ato da matrícula. Portanto, a investigação em documentos de acompanhamento foi decisiva para reunir os dados reais de alunos com deficiência, englobando os que entraram pela política de reserva de vagas, os identificados no momento da matrícula e os identificados ao longo do curso.

Quanto à análise desses documentos, realizou-se uma abordagem exploratória e descritiva, a fim de identificar os pontos acima relacionados. Os documentos

contidos nas alíneas *a* e *b* foram consultados nos *sites* do governo federal e no repositório de regulamentações da instituição. Os documentos contidos na alínea *c* foram extraídos da página da *internet* destinada exclusivamente ao vestibular, que agrupa os editais e resultados. Já os documentos contidos na alínea *d* foram requeridos à Diretoria de Educação Profissional (DEPT) e à Coordenação Pedagógica da instituição, uma vez que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que declarou a necessidade de tais informações.

5.3 Participantes

No que diz respeito aos participantes, infere-se que, em pesquisas de abordagem qualitativa, a representatividade não requer critérios estatísticos, ou seja, a validação não se dá mediante a quantidade de sujeitos dentre o público total. Contudo, espera-se que a amostragem seja capaz de compreender a totalidade do problema investigado (MINAYO, 1992). Nesse sentido, levando em conta os objetivos desta pesquisa, analisar a inclusão de alunos com deficiência no CEFET-MG e observar suas percepções sobre esse processo, elegeram-se estudantes com deficiência que:

a) Ingressaram entre 2016 e 2019: a definição desse período formulou-se a partir da intenção de investigar alunos em distintas fases do percurso formativo. Considerando que a EPTNM tem duração de três anos, entendeu-se que, com este recorte temporal, seria possível abarcar alunos de todas as séries, eventuais evasões e também egressos;

b) Alunos com deficiência identificados a partir do vestibular, no ato da matrícula ou posteriormente, a partir do acompanhamento ou registro nos setores da instituição. Cabe ressaltar que, para os fins desta pesquisa, considera-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, para o qual a pessoa com deficiência é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei n. 13.146/2015, art. 2º, *caput*).

Assim, a partir dessa definição formal, compreendem-se como participantes da pesquisa alunos autistas ou com outros transtornos globais do desenvolvimento. Vale registrar que o foco do estudo não é determinar que condições são ou devem ser consideradas deficiências. Parte-se, na realidade, do modelo sociocultural das deficiências ou diferenças, em que a interação com o meio e as barreiras são o principal elemento de análise. Ademais, quando se discute educação especial, os transtornos também se enquadram na perspectiva de políticas e direitos educacionais, conforme a Lei n. 9.394/1996.

Delimitados os critérios para os potenciais participantes, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, torna-se necessário submeter a proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição à qual o programa de pós-graduação é vinculado. Essa comissão avalia os benefícios da pesquisa frente os riscos a seus participantes. Os potenciais participantes deste estudo, alunos com deficiência da EPTNM que ingressaram entre 2016 e 2019, consistem em discentes cuja idade varia entre quatorze e dezenove anos; portanto, muitos ainda não atingiram a maioridade. Tais fatos somados, pessoa com deficiência e menor de 18 anos, colocam os participantes em uma situação sensível do ponto de vista dos avaliadores do comitê. Não obstante, após duas revisões e aprimoramento dos aspectos metodológicos, esta pesquisa foi aprovada e recebeu aval do CEP para prosseguir com o projeto, sob o registro CAEE: 30251520.6.0000.8507.

Ainda sobre a dimensão ética da pesquisa, cabe ressaltar que todos os participantes foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e como ela ocorreria. Os alunos menores de dezoito anos somente foram abordados após a autorização de um de seus representantes legais. Para tanto, foram elaborados três documentos (disponíveis na íntegra no Apêndice B) essenciais para assegurar os direitos personalíssimos dos participantes e a validade ética da pesquisa:

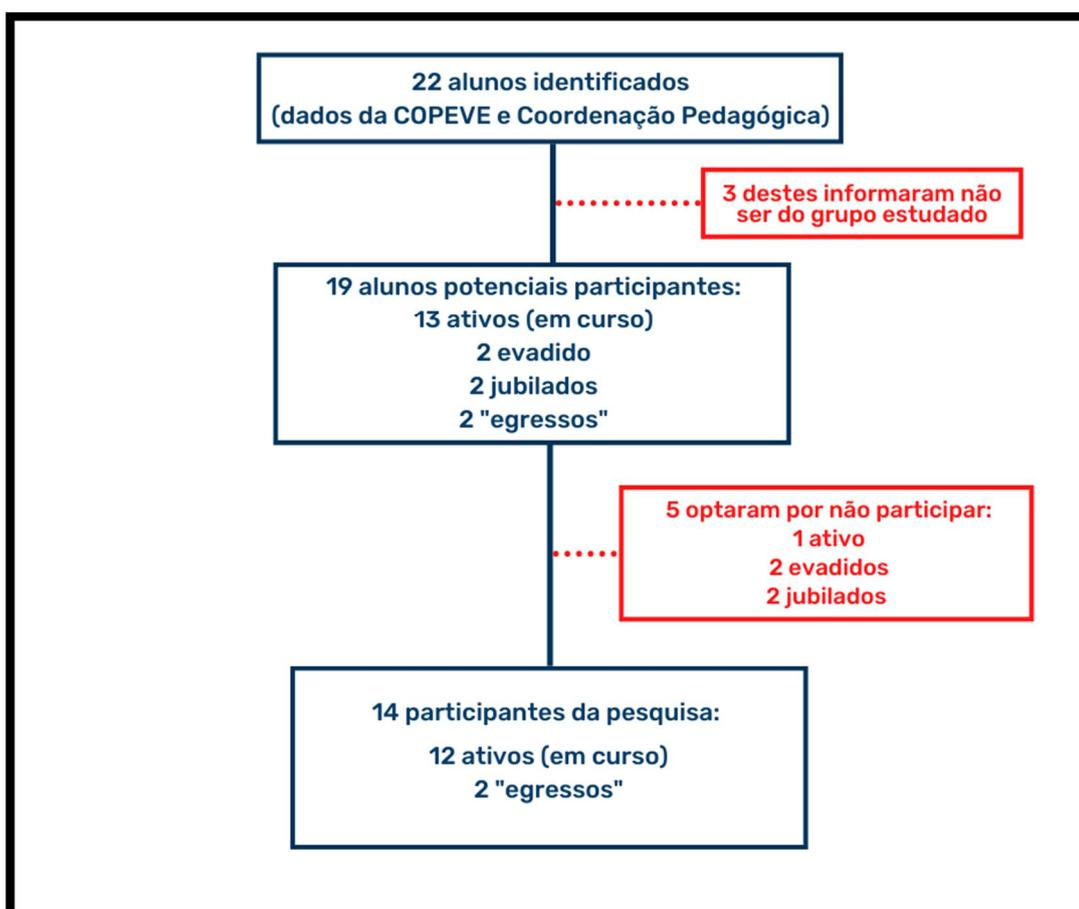
a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes maiores de dezoito anos: documento destinado ao esclarecimento e consentimento dos alunos que já tinham dezoito anos ou mais, plenamente capazes;

b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis legais: documento elaborado para esclarecimento e consentimento dos responsáveis legais dos participantes menores de dezoito anos.

c) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os participantes menores de dezoito anos: documento elaborado para esclarecimento e concordância dos alunos menores de dezoito anos.

Na Figura 5, apresenta-se o procedimento de composição do quadro de participantes ante o número de potenciais participantes. É necessário esclarecer algumas questões referentes aos participantes no que diz respeito aos números. Em uma primeira busca pelos participantes, compreendendo os dados da COPEVE e do setor pedagógico, encontraram-se 22 estudantes com deficiência que ingressaram entre 2016 e 2019.

Figura 5 . Composição dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Ao entrar em contato com esses 22 alunos, três afirmaram não possuir nenhuma deficiência ou necessidade educacional específica. A seguir, apresentam-se os motivos alegados por eles a respeito de sua inclusão na lista de estudantes com deficiência:

a) O aluno 1 declarou não possuir nenhuma deficiência, mas acreditava estar nessa listagem por ter pedido condição especial no vestibular por utilizar óculos de grau com lentes escuras. Nos dados institucionais ele está ~~diagnosticado~~ como aluno com baixa visão;

b) O aluno 2 relatou que apenas usa óculos. Esse estudante também está ~~diagnosticado~~ como *aluno com baixa visão* pela escola;

c) O aluno 3, por sua vez, declarou que não possuía nenhuma deficiência e que, na realidade, estava passando por um momento emocional delicado em sua vida, à época dos fatos. Esse estudante, nos registros da escola, é tido como *aluno com deficiência/transtorno mental*.

Excluídos os três alunos que alegaram não se encaixar nos critérios para participar da pesquisa, restaram dezenove alunos considerados pessoas com deficiência/diversidade funcional para a apuração. Dentre eles, treze são ativos (matriculados e em curso), dois são egressos, dois são jubilados e dois são evadidos. Após ampla tentativa de estabelecer contato e obter informações mediante os questionários, quatorze alunos responderam e outros cinco não participaram. Cabe ressaltar que, desses cinco estudantes que não manifestaram interesse em responder, três, sem que fossem questionados, mencionaram as razões que os levaram à não participação no estudo, em que se relatou uma experiência negativa e traumática com a instituição. Em um caso específico, o aluno declarou que não se sentia confortável em responder às questões pois sua família havia ajuizado uma ação exatamente pela alegada falta de inclusão na escola.

Ante os critérios de inclusão e exclusão utilizados, essa pesquisa tem como número total de participantes quatorze alunos, que representam 73,6% dos alunos

oficialmente designados com deficiência/diversidade funcional que ingressaram entre 2016 e 2019 na instituição analisada. Acredita-se que esse número seja suficientemente representativo. Convém assinalar que existe a possibilidade de haver mais do que dezenove alunos, pois é possível que algum aluno com deficiência/diversidade funcional tenha ingressado fora do sistema de cotas e nunca tenha apresentado nenhuma demanda à escola. Reitera-se que o estudo não objetiva identificar ou descrever a manifestação da deficiência em determinado sujeito de pesquisa, mas investigar a percepção dos alunos que se entendem como pessoas com deficiência e que requerem apoio institucional.

5.3.1 Coleta de dados

No que se refere à coleta de dados, utilizou-se de questionários como instrumento de coleta. Vale registrar, porém, que o projeto inicial da pesquisa compreendia uma abordagem qualitativa orientada pela pesquisa narrativa. Com o surgimento da pandemia provocada pelo novo coronavírus no ano de 2020 e a impossibilidade de encontros presenciais com os participantes, optou-se pelo questionário, considerando-se ainda que adotar encontros virtuais para obter narrativas causaria dano à pesquisa e ao próprio processo de construção das narrativas. Portanto, o foco antes voltado às narrativas dos alunos com deficiência passa a direcionar-se para as suas percepções, estas, sim, possíveis de serem extraídas do questionário, uma vez que ele é

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (GERHARDT, 2009, p. 69).

Consoante os objetivos da pesquisa e a diversidade de situações de vínculo dos participantes (ativo, jubilado, evadido e egresso), elaboraram-se três questionários diferentes com perguntas objetivas e abertas, sendo o questionário 1 destinado aos alunos ativos; o questionário 2, aos evadidos ou jubilados; e o questionário 3, aos egressos. Isso porque, apesar de a maioria dos grupos de questões serem idênticas entre os questionários, há especificidades da trajetória em cada um dos tipos de

vínculo. Dos alunos evadidos ou jubilados, buscou-se identificar os motivos que levaram a sua saída da instituição; no caso dos egressos, investigar como avaliavam a trajetória como um todo, se fizeram estágios e como se encontram atualmente no que diz respeito à vida acadêmica e profissional. Os questionários estão disponíveis na íntegra no Apêndice C. As perguntas comuns a todos os questionários envolveram questões sobre como os estudantes avaliavam espaços e relações na escola.

Os questionários foram elaborados via *Google Forms* e o *link* de acesso a eles foi enviado por *e-mail* aos participantes após terem se manifestado positivamente frente ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ou ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O período de envio dos questionários e respostas compreendeu o prazo de três meses, de novembro de 2020 a janeiro de 2021.

5.4 Análises

A etapa da análise dos dados obtidos por meio dos participantes tem relação direta com a proposta deste estudo. Em uma perspectiva sociocultural das deficiências, teve-se como objetivo identificar como tais alunos percebem a inclusão na instituição, sobretudo a partir de suas interações com meio. No ponto das experiências, buscou-se uma aproximação do conceito de experiência de Jorge Larossa, que enuncia:

a experiência é *isso que me passa*. Vamos agora com esse *me*. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de *princípio de subjetividade*. Ou, ainda, *princípio de reflexividade*. (LAROSSA, 2011, p. 6).

Sem a pretensão de restringir ou simplificar os conceitos de Jorge Larossa, pretende-se alcançar, com a obtenção e a análise dos dados desta pesquisa, o que

se passou *nesses* alunos: não somente *com* eles, mas *neles*. Apesar de o estudo apurar alguns dados de valor estatístico, que em certa medida retratam quadros relevantes, importa mais compreender melhor essas experiências e nem tanto se a *maioria* se organizou de uma dada *forma A* ou *B*. Esse delineamento da pesquisa deve-se à compreensão de que a generalização que desconsidera as subjetividades pode pôr em risco as experiências, já que,

se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos *lemos e não lemos* o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura. (LAROSSA, 2011, p. 16).

Cada participante da pesquisa, embora divida com seus pares o mesmo trajeto formativo na instituição, por vezes no mesmo curso e com os mesmos professores, tem experiências diferentes, pois as experiências manifestam-se nas pessoas, não nos lugares. Ainda sim, é preciso lidar com uma dimensão mais pragmática da pesquisa, pela qual serão organizados os dados e empreendida a análise.

Nesse sentido, o tratamento objetivo dos dados recorre à análise de conteúdo, [a.] conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto+ (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 5). Essa análise pretende explorar as unidades ou categorias de sentido existentes no rol de conteúdos coletados. Do ponto de vista prático, a análise de conteúdo consiste na leitura exaustiva dos textos, extraíndo deles estruturas que podem ser categorizadas a partir de pontos em comum. Conforme Minayo (2007), existem alguns tipos de análise de conteúdo, como as de expressão, de relações, de enunciação e aquela eleita para esta pesquisa: a análise de conteúdo temática, apropriada às pesquisas qualitativas. Esse procedimento de estudo consiste em [a.] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado+(MINAYO, 2007, p. 136).

Ainda segundo Minayo (2007), o aspecto prático da análise de conteúdo temática prevê três fases: a *pré-análise*, que se constitui na organização e na leitura inicial, ou [a.] do material a ser avaliado. A segunda fase focaliza a exploração do

material com vistas a sua codificação e, nesse momento, utiliza-se da classificação e da destinação dos dados às categorias. Por fim, a terceira etapa é o momento em que se trabalham os dados brutos, possibilitando as ênfases e interpretações, conforme a proposta teórica. Dessa forma, a partir dos métodos expostos por Minayo (2007), esta pesquisa adotou a seguinte dinâmica:

- a) Reunião e organização dos resultados por tipo de vínculo dos participantes;
- b) Reunião e organização unificada de todos os questionários;
- c) Leitura inicial, explorando-se as possibilidades de unidade;
- d) Estabelecimento de categorias de acordo com as dimensões das experiências;
- e) Leitura apurada para a definição do enquadramento dos dados nas categorias;
- f) Análises específicas das categorias, compreendendo os dados estatísticos e textuais;
- g) Análise transversal das categorias;
- h) Discussão dos dados obtidos à luz do referencial teórico e do contexto da pesquisa.

6 RESULTADOS E ANÁLISES

Conforme exposto, este estudo, valendo-se de uma abordagem qualitativa, utilizou-se de duas fontes de coletas de dados: documentos institucionais e relatos dos sujeitos de pesquisa obtidos por meio de questionários. Apesar de o objetivo principal estar centrado na percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão na instituição, fez-se necessário conhecer informações específicas para melhor compreensão do fenômeno investigado. Portanto, nesse capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados e apurados dos documentos institucionais no que se refere às políticas de inclusão empreendidas; em seguida, serão observados os dados coletados com os participantes por meio dos questionários.

6.1 Dados documentais

Para que fosse possível compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência no CEFET-MG de Belo Horizonte, considerando-se que este estudo consistiu em uma pesquisa exploratória, foi preciso apurar alguns dados que contribuam para o entendimento mais ampliado do cenário. Na investigação documental, recorreu-se a documentos que permitissem conhecer a instituição e o agenciamento de políticas extra e intrainstitucionais de inclusão, assim como dados de acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação profissional técnica de nível médio que ingressaram entre 2016 e 2019.

6.1.1 A instituição

O campo desta pesquisa deu-se no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) de Belo Horizonte. O CEFET-MG tem sua origem, como já mencionado, em 1909, por meio do Decreto n. 7.566, que criou [a] nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito (Decreto n. 7.566/1909, ementa). Embora tenha sido fundada com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices, a instituição ao longo da história tem seu nome modificado diversas vezes, a saber: Liceu Industrial de Minas Gerais (1941); Escola Técnica de Belo Horizonte (1942); Escola Técnica Federal de

Minas Gerais (1969); e, por fim, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978). O CEFET-MG compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), que, dentre outros, assume o objetivo de

[...] I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI . ministrar [cursos] em nível de educação superior [...] (Lei n. 11.892/2008, art. 7º, I a VI).

O CEFET-MG constitui-se em uma instituição *multicampi* que oferta cursos técnicos nas modalidades integrado, concomitante e subsequente, além de cursos de graduação e de pós-graduação. Os *campi* da instituição distribuem-se em diversas regiões do estado de Minas Gerais, nos seguintes municípios: Belo Horizonte, Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem. Merece esclarecimento o fato de que, apenas em Belo Horizonte, a instituição possui três *campi*: Nova Suíça, Gameleira e Nova Gameleira. Das três unidades localizadas na capital mineira, duas ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio: Nova Suíça e Nova Gameleira. Sendo assim, a pesquisa investigou essas duas unidades, uma vez que os alunos transitam entre estes dois *campi* para cursar as diversas disciplinas e atividades dos cursos a que estão vinculados.

6.1.2 Políticas de inclusão

Relativamente às políticas de inclusão, a investigação compreendeu documentos institucionais e extrainstitucionais (normativa federal) que determinam e orientam as práticas de inclusão de alunos com deficiência no CEFET-MG. Na busca pela

legislação vigente que discipline direitos e processos específicos às pessoas com deficiência, identificaram-se cinco documentos importantes:

a) Constituição Federal de 1988: esse diploma prevê que é dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência e que isso deve se dar, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Ademais, por meio do art. 227, §2º, o Texto Maior determina que as instituições públicas devem obedecer às normas de acessibilidade em suas edificações;

b) Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB): na mesma direção da Constituição, essa norma estipula a oferta de atendimento educacional especializado gratuito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. A LDB é enfática ao determinar que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Lei n. 9.394/1996, art. 59);

c) Lei n. 13.146/2015: este documento, também chamado de Estatuto das Pessoas com Deficiência, prevê uma série de garantias a esses sujeitos. No que diz respeito à educação, a lei estabelece que é obrigação do Estado e da família proporcionar educação às pessoas com deficiência. A norma enuncia, em vista disso, que

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (Lei n. 13.146/2015, art. 28).

d) Lei n. 13.409/2016: esse documento altera a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), que não contemplava textualmente em seu sistema de ações afirmativas as pessoas com deficiência. A partir da lei federal de 2016,

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . IBGE. (Lei n. 12.711/2012, art. 3º, *caput*).

e) Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) n. 29/2010: essa norma administrativa disciplina a Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP). O objetivo dessa ação centra-se na inclusão, na permanência e na conclusão dos estudos das pessoas com deficiência nos cursos ofertados pela RFEPCT. Para isso, estabelece coordenações em nível nacional e regional que vão, segundo a portaria:

a) implementar políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento além de outras necessidades específicas na Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) supervisionar e avaliar, em nível nacional, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; c) fomentar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais . NAPNEs. (Portaria SETEC n. 29/2010, art. 2º, I, a a c).

Como se nota nos cinco documentos, prevê-se um conjunto de ações para o acesso das pessoas com deficiência e sua permanência na educação, tanto em âmbito geral quanto no que concerne à rede federal. Dentre essas medidas, cabe destacar que o acesso é garantido por meio de cotas desde o ano de 2016, uma vez que a lei sancionada em 2012 tutelava a reserva de vagas para determinados segmentos sociais, omitindo-se no tocante às pessoas com deficiência. Atualmente, a reserva de vagas para esses sujeitos dá-se mediante a igual proporção de sua comunidade na população do ente federativo em que se situa a instituição, observando-se os dados vigentes do IBGE.

No que diz respeito à permanência, todos os documentos normativos são enfáticos ao determinar que as pessoas com deficiência têm o direito ao atendimento educacional especializado, assim como a profissionais específicos que o viabilizem. Outro ponto que merece nota é o dispositivo da LDB sobre adoção de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que permitam aos alunos com deficiência o aprendizado e a plena participação das atividades escolares. Nessa direção, o Estatuto da Pessoa com Deficiência prevê que os sistemas educacionais possuam projeto pedagógico que promova às pessoas com deficiência pleno e isonômico acesso ao currículo. Por fim, a Ação TEC NEP, como apresentado, atravessa o âmbito das previsões e emerge como política concreta que chega às instituições da rede por meio dos NAPNEs, núcleos que vão viabilizar as medidas de permanência das pessoas com deficiência na rede federal de ensino.

As políticas federais de inclusão são robustas e dispõem de diversas medidas que compreendem múltiplas dimensões acerca da inclusão. Compreendem medidas que permitem o acesso; regulam os espaços físicos com vistas à acessibilidade arquitetônica; possibilitam arranjos curriculares flexíveis; garantem atendimento especializado e profissionais específicos; e advogam a favor da formação das

pessoas com deficiência para a cidadania, a autonomia e a inserção no mercado de trabalho.

Elencadas as principais políticas extrainstitucionais para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, parte-se às políticas institucionais do CEFET-MG. Acompanhando o cenário nacional, no ano de 2000, o CEFET-MG começou a contar com um NAPNE; no entanto, salienta Jacy (2010), esse núcleo somente passou a atuar de forma efetiva a partir de 2005, contando com a participação de profissionais técnico-administrativos, professores, pais e responsáveis de alunos. Cabe registrar que é escassa a documentação disponível sobre a regulamentação e a atuação do NAPNE na instituição. Nele, sabe-se, a responsabilidade das ações promovidas concentrava-se em servidores que se dedicavam às questões de inclusão.

No ano de 2017, o NAPNE foi vinculado à Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID). Esse departamento estava abrigado na Diretoria de Extensão e era [a.] responsável por planejar, organizar e executar ações correlatas a temas étnico-raciais, de gênero, de diversidades e de inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas, no âmbito do CEFET-MG+ (CEFET-MG, 2017). Assinala-se que o NAPNE, de sua origem até o ano de 2017, encontrava-se no *campus* VI do CEFET-MG, hoje denominado *campus* Gameleira, permanecendo, assim, por dezessete anos em uma unidade distante dos demais campi do município de Belo Horizonte. Outra questão é que, diferentemente do proposto pela Ação TEC NEP, que previa um núcleo em cada *campus* das instituições, o CEFET-MG manteve o NAPNE apenas em Belo Horizonte. Essa unidade, então, seria responsável por todo o trabalho nos dez outros *campi* distribuídos pelo estado de Minas Gerais.

As atribuições do NAPNE voltavam-se sobretudo ao atendimento dos alunos com deficiência e à disponibilização de assistentes estagiários que os acompanhariam durante a trajetória acadêmica. Deve-se ressaltar que o CEFET-MG jamais contou com professores de atendimento educacional especializado: todo o trabalho era realizado por uma equipe que envolvia a coordenação do NAPNE, profissionais

pedagogos e psicólogos, tradutores-intérpretes de Libras e estagiários, que representavam seu maior contingente.

No ano de 2019, o trabalho do NAPNE é colocado em questão e surge a necessidade de sua regulamentação, com vistas à institucionalização das ações, à melhor coordenação e à legitimidade dos processos. Constituiu-se, assim, uma comissão para elaboração de proposta de regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, por meio da Portaria DIR n. 819, de 30 de julho de 2019 (CEFET-MG, 2019). Ao final dos trabalhos, a comissão elaborou uma proposta de mudança no nome do núcleo, pela qual passaria a se chamar Núcleo de Inclusão e Aprendizagem (NINA). Ademais, essa proposta indicou que haveria núcleos em todos os *campi* da instituição, o que a aproximou da ideia da Ação TEC NEP, descentralizando o trabalho que era integralmente realizado pela administração da capital. A proposta foi submetida às instâncias superiores, mas não foi avaliada. Os trabalhos relativos à inclusão, por fim, ficaram negligenciados e postos em ação por um ou outro servidor afeito à causa, sem qualquer diretriz institucional.

Em 2020, o CEFET-MG tornou-se alvo de uma reestruturação administrativa, por meio da Resolução do Conselho Diretor (CD) n. 12, de 8 de abril de 2020, pela qual se cria a Diretoria de Desenvolvimento Estudantil, unidade organizacional que passaria a ser responsável, dentre outras coisas, pela inclusão. Para tanto, é fundada a Coordenação do Programa de Inclusão e Diversidades, vinculada àquela diretoria. Essa coordenação seria

[...] a unidade responsável por implementar as políticas institucionais de respeito à diversidade do corpo discente e de educação inclusiva, bem como por planejar, desenvolver, fomentar, coordenar, orientar, supervisionar, acompanhar e avaliar a execução das atividades relacionadas à temática de diversidade e de inclusão discentes no âmbito do CEFET-MG. (Portaria DIR n. 263/2020, art. 2º, II).

O órgão, por meio de um grupo de trabalho nomeado pela Portaria DIR n. 143, 22 de fevereiro de 2021, foi responsável pela elaboração de documentos para a criação e a regulamentação de Núcleos de Apoio à Inclusão (NAIs). Esses núcleos, segundo a proposta, seriam instalados em todos os *campi* do CEFET-MG, compostos por

diversos profissionais. Com sala própria, o NAI empreenderia uma série de ações como acompanhamento, elaboração de planos educacionais individualizados e contratação de professores de atendimento educacional especializado, assim como a promoção de formação de toda a comunidade acadêmica acerca de temáticas da inclusão. A proposta encontra-se em avaliação e trâmite nas instâncias superiores da instituição.

As políticas institucionais para a permanência de alunos com deficiência do CEFET-MG não caminharam lado a lado com as ações propostas pela Ação TEC NEP. Com efeito, observa-se uma descontinuidade das ações, processos sem diretrizes formais e desarticulação entre os setores. A última proposta realizada em 2021 parece organizar de forma mais ampla; todavia, os núcleos ainda não foram implementados.

Cumprir mencionar que as políticas de ingresso são baseadas na legislação vigente a qual determina uma reserva de vagas às pessoas com deficiência, tendo em conta o percentual de pessoas com essa condição na população do estado. Foi a partir do processo seletivo realizado em 2017 para ingresso em 2018 que o CEFET-MG adotou a reserva de vagas às pessoas com deficiência, como se pode observar no Quadro 1, que apresenta os dados obtidos nos documentos da COPEVE.

Quadro 1 . Relação de vagas gerais e cotas PcD

Ano de ingresso	Vagas totais	Reserva PcD	Candidatos à reserva PcD	Aprovados na reserva PcD	Aprovados em ampla concorrência
2016	602	.	.	.	1
2017	606	.	.	.	2
2018	594	22,62% (134)	22	4	3
2019	600	8,43% (51)	21	1	5
Total	2.402	.	43	5	11

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos documentos da COPEVE (2021)

No Quadro 1, estão dispostos os dados apurados nos documentos da COPEVE do CEFET-MG. Nele, é possível constatar o número total de vagas ofertadas em Belo Horizonte para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, assim como o número reservado às pessoas com deficiência e os candidatos com deficiência aprovados no sistema de cotas e na ampla concorrência. Dentre essas informações, observam-se alguns pontos importantes:

a) Baixo número de candidaturas de pessoas com deficiência frente ao número de vagas reservadas: para o ingresso em 2018, foram reservadas 134 vagas; contudo, verificaram-se apenas 22 inscrições, ou seja, 16,4% de candidaturas às cotas. Para o ingresso em 2019, havia 51 vagas reservadas e apenas 21 candidaturas. Considerando-se a somatória de 2018 e 2019, 142 alunos com deficiência deixaram de ocupar as vagas que lhe foram reservadas;

b) Baixo número de aprovados: para o ingresso em 2018, dos 22 candidatos com deficiência inscritos, apenas quatro foram aprovados. Para o ingresso em 2019, dos 21 inscritos, apenas um foi aprovado.

A política de reserva de vagas às pessoas com deficiência é uma medida relevante; entretanto, no caso da instituição analisada, observa-se que ela não tem surtido o efeito esperado. A maioria dos alunos com deficiência ingressa pela ampla concorrência, e há um baixo índice de candidaturas, mesmo com uma considerável oferta de vagas reservadas. A situação agrava-se ao se reconhecer que, no ingresso de 2018, dos 22 sujeitos com deficiência que se candidataram, menos de um quinto foi aprovado. No ingresso de 2019, apenas um candidato foi aprovado dentre os inscritos. Nessa análise, é possível evidenciar, pelos menos, dois fenômenos: (i) há pouca expectativa dos alunos com deficiência em estudar na instituição analisada; (ii) precariedade no ensino fundamental ofertado às pessoas com deficiência.

Ao dizer "pouca expectativa" dos alunos com deficiência em estudar na instituição analisada, compreende-se que há uma série de variáveis, desde as questões mais subjetivas ligadas à cultura da incapacidade que reverbera até no discurso das próprias pessoas com deficiência, assim como em questões mais pragmáticas como

a locomoção à escola, o processo seletivo, entre outros fatores que impedem a tentativa de acesso.

Cabe ainda esclarecer sobre o percentual da reserva de vagas. A Lei n. 13.409/2016 prevê que a proporção de vagas reservadas seja correspondente à prevalência de pessoas com deficiência na população que compõe o ente federativo em que a instituição está sediada, segundo o censo do IBGE. A última pesquisa demográfica desse instituto, realizada em 2010, apurou que 23,9% da população brasileira possuía alguma deficiência. No ano de 2018, o IBGE empreendeu uma releitura dos dados obtidos em 2010⁹, levando em consideração as recomendações do Grupo de Washington, e redefiniu o percentual de pessoas com deficiência como 6,7%, uma redução significativa. Por esse fato, observa-se que, no ingresso de 2018, a proporção de reserva de vagas equivaleu-se a 22,62% (índice relativo aos dados de Minas Gerais). Já no ingresso de 2019, após a releitura do IBGE, a reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência representou apenas 8,43% das vagas totais.

À guisa de conclusão, os dados apurados na pesquisa documental revelam que as políticas extrainstitucionais são relevantes e abarcam diversos aspectos do processo de inclusão. Porém, procedendo à busca pelas ações e políticas institucionais implementadas, percebe-se que a legislação ainda não dispõe da força necessária para modificar a prática. Como visto na pesquisa bibliográfica, a implementação dos NAPNEs e das ações inclusão são dependentes da vontade da gestão central das instituições. A esse respeito, Bortolini (2012) evidenciou que, apesar de todo o corpo normativo desenvolvido e das propostas viáveis na rede federal, o preconceito contra pessoas com deficiência ainda é imperativo, e a barreira atitudinal ainda é a mais forte no rol das dificuldades enfrentadas pela inclusão. Por fim, notou-se que, mesmo com a reserva de vagas às pessoas com deficiência, persistem problemas em seu ingresso, o que demanda maiores investigações, sobretudo em relação ao reduzido interesse das pessoas com deficiência pela instituição ou pela EPTNM.

⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota técnica 01/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

6.2 Percepções dos estudantes com deficiência

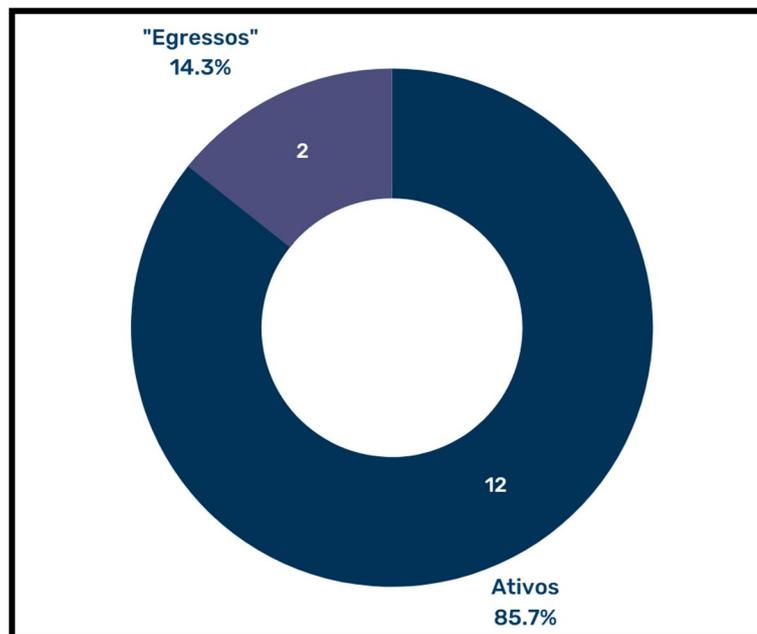
Após a apuração de alguns dados documentais, necessários à composição do cenário em que esta pesquisa se coloca, parte-se à análise dos dados obtidos com alunos com deficiência. Como demonstrado no capítulo dedicado ao método, dentre os dezenove alunos com deficiência que ingressaram entre 2016 e 2019, participaram deste estudo quatorze alunos, sendo doze ativos (matriculados e em curso) e dois egressos. Deve-se registrar que tais alunos, embora considerados egressos, não finalizaram a habilitação técnica do curso. De fato, eles concluíram somente o ensino médio, questão que será abordada em maior profundidade adiante.

Os dados obtidos nos questionários foram explorados, analisados e categorizados conforme estabelecido no método. Foram definidas as seguintes categorias: (i) perfil dos participantes; (ii) relações na escola; (iii) acessibilidade arquitetônica; (iv) acessibilidade pedagógica; (v) inclusão e expectativas.

6.2.1 Perfil dos participantes

Na categoria *perfil dos participantes*, enquadram-se informações significativas para se compreender, em certa medida, quem são os sujeitos de pesquisa. Esses dados revelam, por exemplo, seus antecedentes escolares, o curso técnico escolhido e a deficiência ou diferença funcional a partir da qual eles se entendem, assim como a maneira com que a instituição os categoriza. Um dado relevante a toda discussão presente neste estudo é a situação de vínculo do estudante com a instituição, evidenciada no Gráfico 1, que considera o número total de participantes (14 estudantes com deficiência ingressantes entre 2016 e 2019).

Gráfico 1 . Vínculo dos participantes com a instituição



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Decidiu-se destacar o termo *egressos* entre aspas em virtude de uma importante apuração feita no decorrer desta exploração: os alunos tidos como egressos não haviam concluído o curso técnico, mas somente o ensino médio regular. *Egresso* é o nome atribuído àquele aluno que concluiu o curso ou o grau de escolaridade em que se matriculou, que frequentou e pelo qual, portanto, deve ser certificado. Conforme as normas acadêmicas da EPTNM do CEFET-MG, o aluno

[...] terá direito ao Certificado de Conclusão do Ensino Médio, desde que se encontre em uma das seguintes condições: [...] III . tenha ingressado em Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada, a partir de 2005, independentemente do cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório, desde que tenha sido aprovado em todas as demais disciplinas do currículo do Curso vigente à época (Resolução CEPE n. 01/2014, art. 120, III).

A possibilidade de certificação exclusiva do ensino médio nas instituições que ofertam ensino profissional técnico integrado produz implicações à formação dos estudantes que requerem atenção. Quanto a seus aspectos favoráveis, destaca-se a possibilidade de os alunos com deficiência cursarem e concluírem o ensino médio em instituições públicas federais gratuitas e reconhecidas pela qualidade. Esse nível

de ensino tem sido, sabidamente, um gargalo na educação especial¹⁰, em que muitos alunos com deficiência enfrentam obstáculos: ou não ingressam nesse estágio ou, se nele ingressam, não o concluem. Diante disso, é oportunizada ao estudante com deficiência a conclusão do ensino médio, o que lhe permite, por exemplo, o acesso ao ensino superior, ainda que o sujeito não conclua a formação técnica. Nessa direção, constata-se que políticas que viabilizam um percurso escolar sem retenção ou jubramento impactam positivamente a autoestima dos estudantes e favorecem a continuidade de sua trajetória acadêmica.

Também há, de outro lado, implicações problemáticas. A primeira e mais pragmática encontra-se nos números: os alunos com deficiência que concluem somente o ensino médio nas instituições que oferecem ensino profissional técnico integrado costumam ser estatisticamente classificados como egressos. Esse procedimento pode ser negativo para: (i) as pesquisas que pretendem diagnosticar o ingresso, a permanência e a conclusão escolar de alunos com deficiência na educação profissional. Os dados, assim apurados, demonstram que um determinado contingente de alunos com deficiência concluiu essa formação, ainda que uma parcela destes, ou mesmo a totalidade, possa ter concluído apenas o ensino médio regular; (ii) as políticas públicas de inclusão na EPTNM. Os números não revelam a realidade, o que enfraquece a demanda por políticas que fomentam a inclusão nessas instituições. A atual maneira de contabilizar esses dados pode, por exemplo, apontar que cem alunos com deficiência são egressos da EPTNM, mesmo que nenhum deles tenha concluído a formação técnica.

A segunda implicação negativa dessa certificação pode ser diretamente dolosa à inclusão se não bem observada, pois estimula a conformação das instituições a apenas certificar os alunos com deficiência para o ensino médio. A partir dessa possibilidade, podem ser negligenciadas as ações necessárias à inclusão dos alunos com deficiência em disciplinas e estágios da formação técnica. Como verificado nesta pesquisa, nenhum dos alunos tidos como egresso concluiu efetivamente o ensino técnico. Por essa razão, reitera-se a adoção do termo *egresso*

¹⁰ Conferir Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020); Garcia, Diniz, Martins (2016); e Lima, Mendes (2011).

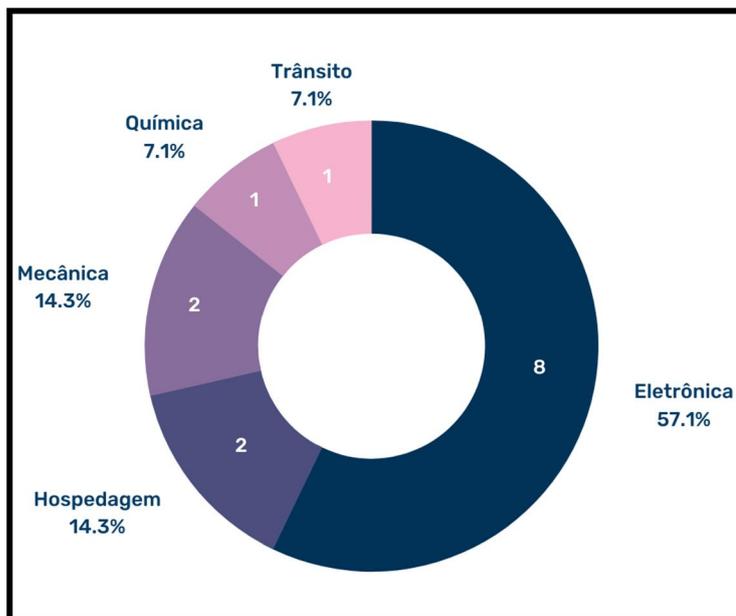
entre aspas, denunciando a limitação de seu significado no interior dos dados coletados e assumindo, por conseguinte, uma crítica à atual maneira de registrá-los.

Estudos que também investigaram a inclusão na educação profissional, como as de Moura (2013) e Silva (2014), relatam a precariedade de ações que visam aos alunos com deficiência oportunidades de estágio e de encaminhamento ao mercado de trabalho. Ressalta-se que, em nenhuma das pesquisas analisadas, encontraram-se questionamentos acerca dos egressos e da simples certificação do ensino médio. É urgente, portanto, que a academia e as agências de monitoramento de dados da educação forneçam dados precisos sobre a situação dos alunos com deficiência da EPTNM.

Por fim, apesar de o número de participantes da pesquisa compreender quatorze alunos, cabe assinalar que, dos dezenove alunos identificados com deficiência, nenhum deles concluiu a habilitação técnica. Nesses termos, deve-se mencionar que, a rigor, não houve nenhum aluno com deficiência egresso da EPTNM no período analisado.

Outro dado levantado relaciona-se aos cursos escolhidos pelos participantes. Como expõe o Gráfico 2, dos quatorze alunos, oito são do curso técnico em eletrônica; dois do curso técnico em hospedagem; dois do curso técnico em mecânica; um do curso técnico em química e um do curso técnico em trânsito. Observa-se, por isso, uma diversidade de cursos, apesar de a maioria dos participantes encontrar-se vinculada ao curso técnico em eletrônica. Infere-se que as deficiências e diferenças funcionais não limitaram os alunos a cursos menos instrumentais, haja vista que mecânica e eletrônica possuem alta concentração de práticas em laboratório.

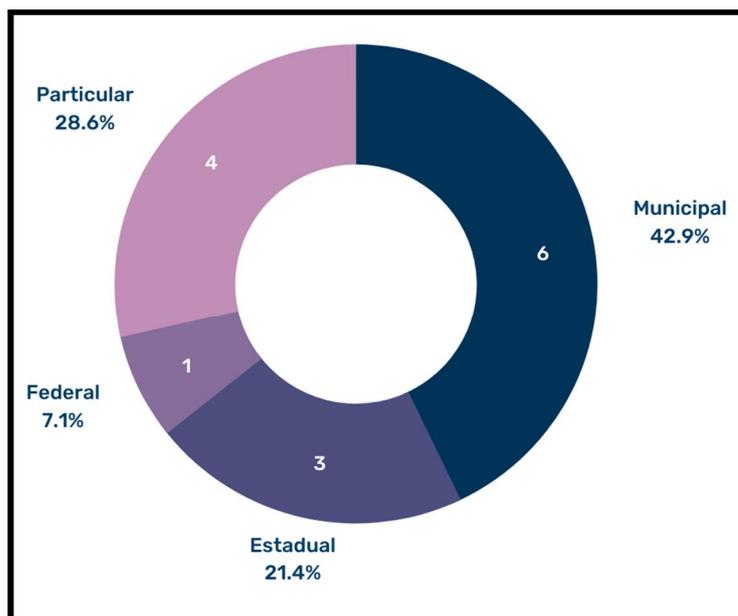
Gráfico 2 . Curso dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Os participantes também foram questionados quanto ao sistema escolar de origem, ou seja, a instituição em que realizaram o ensino fundamental. Os dados apresentados no Gráfico 3 revelam que maioria dos participantes é proveniente da rede municipal de educação, seguida, nesta ordem, pela rede particular, estadual e federal.

Gráfico 3 . Sistema escolar de origem dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

No que quesito *sistema escolar de origem*, dada a variedade de respostas, é de certa forma inviável determinar o grau de influência desse fator na qualidade da educação recebida por esses alunos no ensino fundamental, bem como seu impacto no aproveitamento da EPTNM.

Salienta-se que os participantes foram indagados sobre os motivos que os levaram à instituição. Esse item foi aberto mediante questão *o que te motivou a entrar para o CEFET-MG?*. Dentre os quatorze participantes, onze atribuíram a escolha à impressão de qualidade do ensino ofertado pela instituição, como se constata nestes excertos: *o ensino médio de qualidade e o curso que me chamou bastante atenção* (p1)¹¹; *o bom ensino* (p5); *o qualidade do ensino* (p7); *o qualidade de ensino* (p9); *o oportunidade de um ensino melhor* (p11); *o fato de ser uma instituição pública e de boa qualidade* (p12); *o ensino gratuito e supostamente de qualidade* (p14).

Além da qualidade do ensino, alguns participantes relataram motivações em torno da área do curso ou do interesse por trabalhar no ramo: *o ensino de qualidade e facilidade de arrumar emprego* (p2); *o boa qualidade de ensino em uma instituição gratuita, a oportunidade de possuir um curso técnico e o bom nome da escola* (p4); *o interesse por eletrônica* (p13); *o possibilidade de unir o conhecimento da eletrônica com a música* (p3).

Houve ainda participantes que se decidiram pela escola a partir de recomendações da família ou de professores do ensino fundamental: *o porque eu gosto de mecânica e conheci o CEFET através de uma professora da Escola Estadual Caio Nelson* (p8); *o recomendação de familiares* (p10).

Algumas das justificativas possuem mais de um aspecto; é nítido, porém, que domina, na maior parte das falas, o discurso da qualidade da instituição. A segunda maior motivação encontrada é o interesse na área do curso técnico, seguido da indicação de outras pessoas, seja da família ou de professores. Somente um participante deixou clara em sua fala a importância do mercado de trabalho, ao enunciar que, além da boa qualidade da instituição, a formação pelo CEFET-MG lhe

¹¹ Os participantes deste estudo são identificados com a letra *p* seguida de um numeral. Ao prescindir dos nomes desses sujeitos, o estudo objetiva salvaguardar sua imagem e intimidade

permitiria ~~arrumar~~ emprego+ (p2). Dessa forma, pode-se inferir que os alunos com deficiência não costumam ingressar na instituição com expectativas em relação ao trabalho na área de formação técnica.

Por fim, ainda na categoria do perfil, os alunos foram questionados quanto à deficiência ou diversidade funcional que apresentam. Esta pergunta também foi aberta, pois objetivou-se entender como o aluno se entende, não que ele marcasse uma opção dentre as deficiências estipuladas pelos códigos médicos ou pela legislação. Paralela a resposta dos alunos quanto às suas condições, expõem-se no Quadro 2, como a instituição os identifica. A proposta deste quadro é justamente comparar como é sujeito é categorizado pela escola e como ele se entende.

Quadro 2 - %Categorização+dos alunos com deficiência

Resposta do aluno	Dados da instituição
Coordenação motora do lado esquerdo	Paralisia cerebral/deficiência física
Asperger	Asperger
Bipolaridade	Esquizofrenia
Baixa visão	Baixa visão
Paralisia Cerebral	Paralisia cerebral/deficiência física
Linguagem e comportamento sugestivos de autismo de alto nível de funcionamento social	Asperger
TDAH	Deficiência/transtorno mental
Hipotonia congênita global, espectro do autismo leve com síndrome de deleção do cromossomo 18q	Deficiência física
Tenho perda auditiva de 90% no lado direito. Também há crise de ansiedade e TDAH.	Deficiência auditiva e transtorno de <i>deficit</i> de atenção e hiperatividade (TDAH)
Autismo	Asperger
Possuo Ceratocone em ambos os olhos, o que faz com que eu tenha apenas 5% da visão do olho direito e astigmatismo no olho esquerdo	Autismo e baixa visão
Tenho TDAH	Autismo e TDAH
Autismo e baixa visão	Asperger e baixa visão
Autismo	Autismo

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Apesar de exibirem pontos de convergência entre si, alguns dados dos registros dos alunos na escola são, no mínimo, complicados. Em uma primeira análise, foi possível perceber que a maioria dos alunos com deficiência, ao escreverem como se entendem, descrevem quais as diferenças que possuem ou quais as limitações que apresentam. Por sua vez, a escola os categoriza dentro de grupos preestabelecidos e generalistas. Nesse nível de observação, resta evidente que não há uma escuta institucional do sujeito. Estudos que relacionam a psicanálise com a educação especial elaboram que, até meados do século XX, crianças e jovens com deficiência não eram considerados sujeitos capazes de falar por si. A prática da clínica e da educação dos sujeitos ditos anormais operava-se a partir de intervenções padronizadas e baseadas em testes psicométricos, desconsiderando-se a dimensão de sujeito dessas pessoas, como eles se entendem e seus desejos (RAHME, 2014). Embora tenham ocorrido diversas mudanças no intercurso da história, sobretudo no século XXI, parece que essa cultura ainda está presente na escola. O modelo médico, aqui abordado sob a ótica de Pereira (2008, 2006), permanece, portanto, relevante no fazer pedagógico.

Com isso, não se pretende dizer que a nomenclatura da deficiência não possa ser mencionada ou registrada nos dados dos alunos com deficiência em uma escola, tampouco que o laudo só acarrete prejuízos ao penetrar nas instituições de ensino. Contudo, no caso analisado, verifica-se que, além da diferença entre a forma como os alunos se veem e aquela pela qual a escola os descrevem, há dados que são evidentemente divergentes. Há casos em que o aluno diz possuir *bipolaridade+*, a instituição o categoriza como esquizofrênico. Outro ponto é a imprecisão no emprego de terminologias como *autismo* e *Asperger*. Ademais, pode-se observar que três sujeitos identificados como alunos com deficiência pela instituição, ao serem procurados para participar desta pesquisa, relataram não possuir nenhuma deficiência, demonstrando incômodo com a abordagem. Um deles, que estava categorizado como *aluno com deficiência/transtorno mental*, afirmou, em diálogo informal, que não possuía qualquer deficiência, que havia, de fato, passado por um período de dificuldade emocional, mas que, àquele momento, já se encontrava em tratamento.

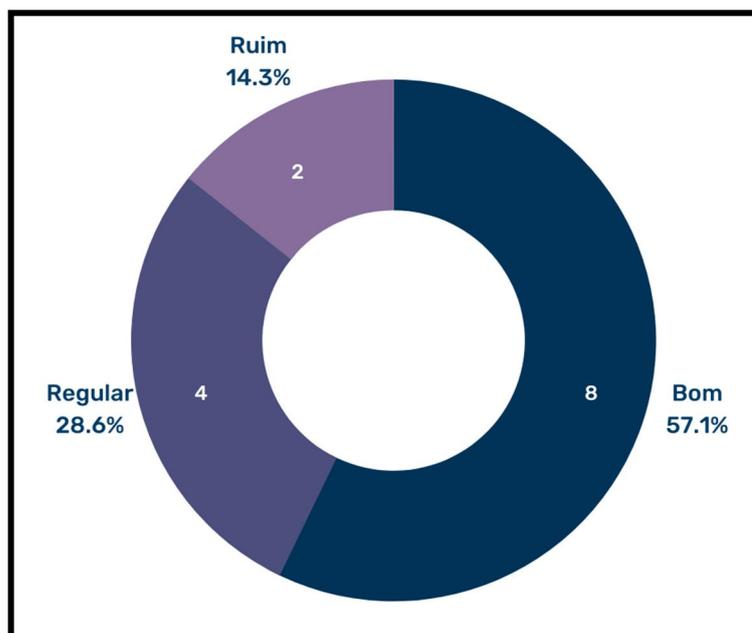
Esse, a propósito, parece ser um dos prejuízos do rótulo, da busca incessante pelo *laudo clínico* e por definições categoriais acerca dos sujeitos ditos especiais na escola. Toda a tratativa com o aluno, por parte dos diversos setores e dos docentes, parte do pressuposto de que ele possui uma deficiência ou transtorno mental. O aluno torna-se refém da condição que lhe é atribuída, o que dificulta a mensuração dos danos causados na trajetória escolar desse sujeito, sobretudo quando percebe que, para a escola, ele possui uma condição na qual não se reconhece.

Em síntese, a categoria *perfil do participante* torna evidente que os alunos com deficiência da instituição analisada: (i) advêm de distintos sistemas escolares, com predominância da rede municipal de educação; (ii) encontram-se em diversas áreas da formação técnica, com maioria no curso de eletrônica; (iii) mesmo se considerando os egressos, não concluíram o curso técnico, apenas o ensino médio comum; (iv) não demonstraram clara expectativa em trabalhar na área do curso técnico; (v) são categorizados pela escola de forma divergente ou diferente daquela como se entendem.

6.2.2 Relações na escola

A categoria *relações na escola* representa um grupo de dados apurados que mapeiam as relações dos participantes com os diversos atores da instituição: colegas, professores e funcionários. Como se pode observar, o Gráfico 4 apresenta a relação dos sujeitos de pesquisa com seus colegas. Dos quatorze participantes, oito (57,1%) definem a relação como boa; quatro (28,6%), como regular; e dois (14,3%), como ruim. É particularmente relevante constatar que a maior parte dos alunos designam as relações com os colegas como boa ou regular, pois, como apontado nos estudos de Bortolini (2012) e Cortês (2014), as relações com os colegas são fundamentais para o percurso formativo do jovem, assim como para o sentimento de pertença ao espaço de ensino-aprendizagem.

Gráfico 4 . Relação com os colegas



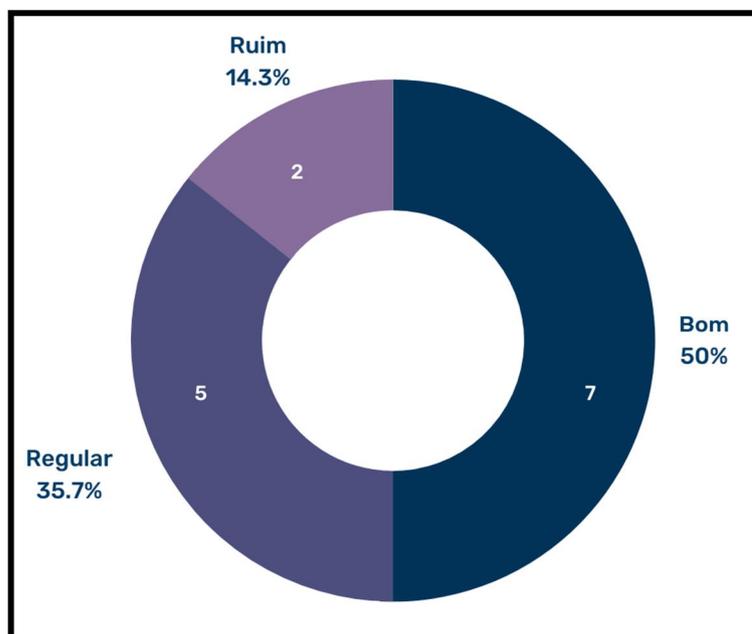
Fonte: elaborado pelo autor (2021)

No Gráfico 5, apresentam-se os dados obtidos quanto à relação com os professores. Dos quatorze participantes, sete (50%) disseram ter uma boa relação com os professores; cinco (35,7%) atribuíram-lhe caráter regular; e dois (14,3%) relataram que a consideram ruim. A relação com os docentes é, sem dúvida, um fator determinante na inclusão: são eles que lidam diretamente com os alunos e precisam estabelecer vínculos positivos para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Ainda que 50% dos alunos tenham definido como boa a relação com os docentes, outros 50% entenderam-na como regular ou ruim. Silva (2014), ressaltou em seu estudo a importância do NAPNE e como ele, por meio da formação de professores, auxilia-os nessa relação com o aluno que possui deficiência. Como visto na pesquisa documental, o núcleo da instituição analisada ainda não se consolidou, além de desenvolver um trabalho descontinuado e sem diretrizes, o que impede a atuação efetiva com o corpo docente.

Convém dizer ainda que a formação de professores para a educação especial, quando mais próxima do ideal, não consiste apenas na instrução de técnicas para lidar com determinadas deficiências ou métodos alternativos de ensino. A formação precisa levar o docente a aderir a comportamentos que possibilitem uma relação

positiva com os alunos. Trata-se de uma formação que aborde aspectos políticos, culturais e práticas (PLETSCH; GLAT, 2010).

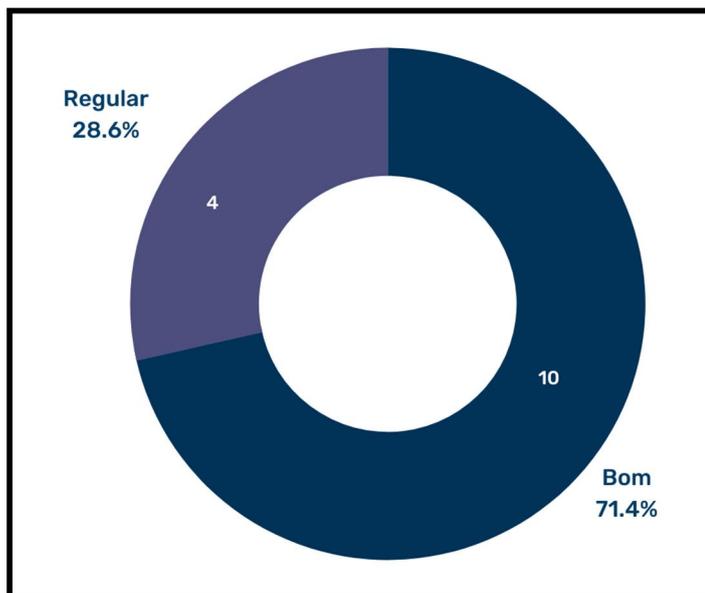
Gráfico 5 . Relação com os professores



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

O Gráfico 6 expõe os dados obtidos a respeito das relações dos participantes com os funcionários, revelando que, dos quatorze alunos, dez (71,4%) declararam possuir bom relacionamento com os funcionários da escola e outros quatro (28,6%) disseram que a relação com eles é regular. Nenhum participante afirmou ter desenvolvido uma relação ruim com os funcionários. Compreende-se, portanto, que a melhor relação dos alunos com deficiência verifica-se entre estes e os funcionários não docentes, embora não seja novidade. Estudos como os de Bortolini (2012), Maekava (2020) e Silva (2014) mostram que a maior parte do atendimento às pessoas com deficiência ocorre com funcionários que não são professores, ou seja, com técnicos-administrativos provenientes de diversas áreas de formação, dentre elas a pedagogia, a psicologia, o serviço social e a tradução e interpretação de Libras. Esses profissionais ocupam-se diretamente das demandas dos alunos, até mesmo das reclamações frente às práticas em sala de aula, e acabam por serem referências positivas para esses alunos na escola.

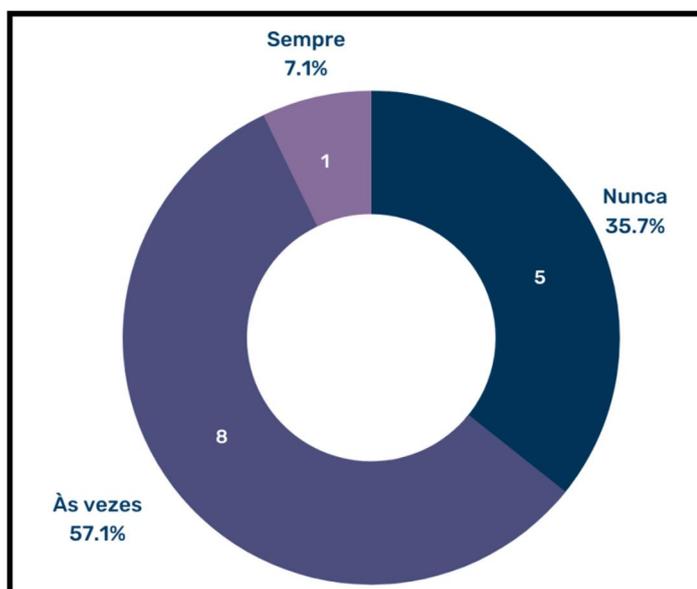
Gráfico 6 . Relação com os funcionários



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Permanecendo-se no campo das relações humanas, foi identificado que a maioria dos participantes revelou a ocorrência de preconceito e discriminação às pessoas com deficiência na instituição. Como se pode observar no Gráfico 7, dos quatorze alunos pesquisados, oito (57,1%) declararam que preconceito e discriminação acontecem às vezes; cinco (35,7%) informaram que nunca ocorre; e um (7,1%) disse que sempre ocorre.

Gráfico 7 . Preconceito e discriminação na escola



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Ao falarem sobre as relações na escola, e sobre preconceito e discriminação, alguns dos participantes relataram que, embora situações negativas possam ser sutis, elas efetivamente estão presentes, como denunciam os excertos que seguem: “[...] em geral, meus colegas são bastante respeitosos com minhas limitações e minhas excentricidades, porém existem vários episódios nos quais alguns deles decidiram me afastar bruscamente por conta desses fatores” (p6); “[...] as situações que presenciei, elas não tiveram intensão direta de ofender alguém, vieram mais em tom de brincadeira [sic].” (p12).

Há ocasiões em que o aluno com deficiência entende que não incomoda a ninguém e que, por conta disso, não estaria sofrendo preconceito ou discriminação. Registra-se essa percepção em “[...] preconceito ou discriminação] nunca me ocorreu. Meu aparelho é bem discreto. Sobre TDAH, apenas sou mais distraído e não incomodo muito as pessoas ao redor” (p9). As palavras *discreto* e *incomodo* na fala do aluno, remetem ao imaginário de anormalidade e inquietação que as pessoas com deficiência provocam no contexto em que se apresentam (VELHO, 1985; PEREIRA, 2008). Parte-se, desse modo, da visão de que, se “[...] ajustadas dentro dos limites do padrão, as pessoas com deficiência serão aceitas sem maiores complicações. Esse fato pode ser remetido à perspectiva da integração, pela qual os alunos com deficiência são inseridos nas escolas comuns e podem permanecer desde que se ajustem ao padrão (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

Determinados participantes relataram situações mais complexas e trouxeram à tona marcas mais acentuadas de preconceito, discriminação e segregação, como, por exemplo, ao informar que o preconceito ocorre “[...] desde processos seletivos até o cumprimento de normas de acessibilidade” (p14). Um estudante ainda narrou que,

[...] no meu primeiro ano, eu sofria *bullying* por parte de alguns colegas mais velhos. Eles me provocavam me chamando de esquisito, “[...] abação” e, às vezes, me assediavam fisicamente. Após relatar essas práticas ao NAPNE, eles pararam, porém, o resto da sala passou a me ignorar pelos próximos 2 anos do curso (p13).

A fala desse participante implica, pelo menos, duas constatações: primeiro, a presença marcante do preconceito e da discriminação por parte dos colegas, estes

ainda com comportamentos muito alinhados à cultura que associa às pessoas com deficiência o caráter de monstruosidade e que se apropria dos corpos ditos anormais para seu divertimento (MARTINS, 2015). De outro lado, o trabalho da escola: ainda que não tenha sido revelada qual a atitude tomada pela instituição ante o incidente, o aluno relatou, após a denúncia, que foi ignorado por toda a turma por dois anos. Torna-se possível inferir que o trabalho realizado pela escola não compreendeu a conscientização do restante da turma ao redor das deficiências e das diferenças; portanto, a instituição não teria sido capaz de pacificar a questão. Segundo o aluno, dessa forma, foi negada sua convivência com os demais, tornando-se segregado dentro da escola e da classe comum.

As relações na escola são importantes às análises sobre inclusão, uma vez que esta pressupõe, como indica Mantoan (2013), a possibilidade de todos aprenderem e conviverem não só *junto a*, mas *com*. As relações estão ligadas às *barreiras atitudinais*, as quais são pautadas nos comportamentos, na forma como as pessoas enxergam as deficiências e diferenças (SASSAKI, 2005). Sendo assim e com base nos dados apurados, percebe-se que, no campo investigado, ainda há a presença destacada de barreiras atitudinais. Mesmo que alguns alunos tenham relatado participar de boas relações com os atores da escola, no que diz respeito especificamente às relações com os professores, encontra-se acentuada barreira, pois 50% dos alunos afirmaram que a relação com os docentes é regular ou ruim. Ao observar as respostas da questão discursiva, a situação é ainda mais complexa, vez que os relatos demonstram preconceito e segregação, diante do isolamento dos alunos com deficiência dentro da própria escola.

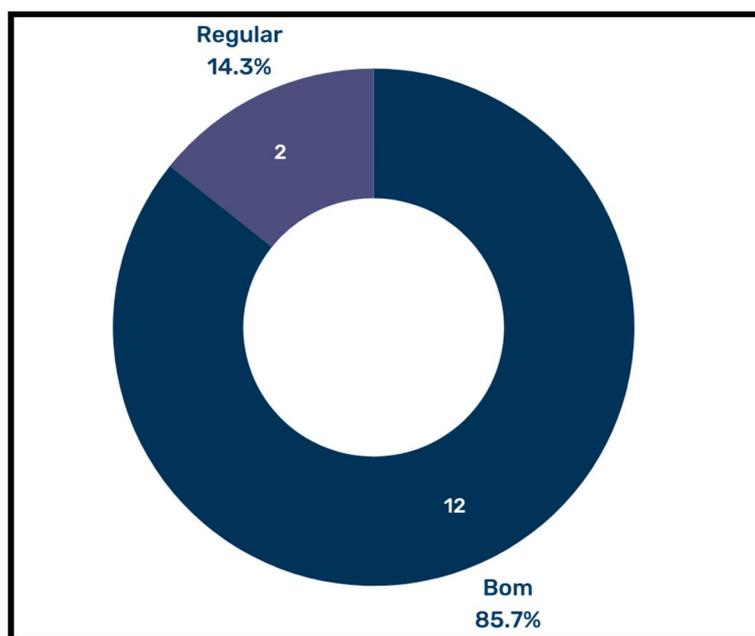
6.2.3 Acessibilidade arquitetônica

Esta categoria reúne os dados concernentes aos espaços físicos da instituição. Os participantes foram questionados sobre a acessibilidade nos principais espaços de uso comum, como biblioteca, refeitório, quadra de esportes e salas de aula. O quesito da acessibilidade arquitetônica constitui importante variável no processo de inclusão, pois, dentre outras questões, a eliminação de barreiras físicas viabiliza aos estudantes com deficiência a autonomia. Ela se encontra no limiar dos requisitos

para a inclusão, já que [a.] garante a possibilidade, a 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).

O Gráfico 8 demonstra que, do universo de participantes, doze (85,7%) consideraram boa a acessibilidade na biblioteca e os demais (14,3%) definiram-na como regular; logo, nenhum aluno atribuiu avaliação ruim à acessibilidade arquitetônica naquele espaço físico. A biblioteca da instituição é um setor de grande circulação e permanência dos alunos, valendo-se como local especial para estudos. Considera-se importante o resultado positivo quanto à acessibilidade na biblioteca, o que corrobora a contribuição do ambiente para que os alunos com deficiência tenham autonomia para pesquisar, ler e estudar.

Gráfico 8 . Acessibilidade na biblioteca

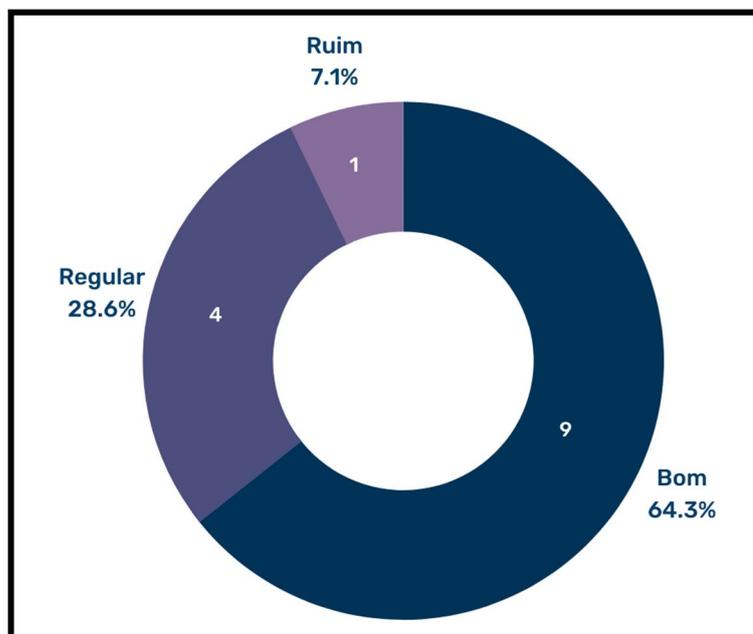


Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Assim como a biblioteca, as quadras de esporte são também importantes para os alunos, na condição de espaço de aula e lazer. O Gráfico 9 revela que, dos quatorze participantes, nove (64,3%) julgaram boa a acessibilidade nas quadras; quatro (28,6%) consideraram-na regular; e um (7,1%) avaliou como ruim a acessibilidade nas quadras. No caso das quadras de esporte, nota-se, um apontamento foi

evidentemente negativo, sinalizando que o aluno encontrou dificuldade de acesso àquele espaço. Esse dado indica um impedimento à prática das aulas de educação física e convivência com os demais alunos nos momentos de lazer.

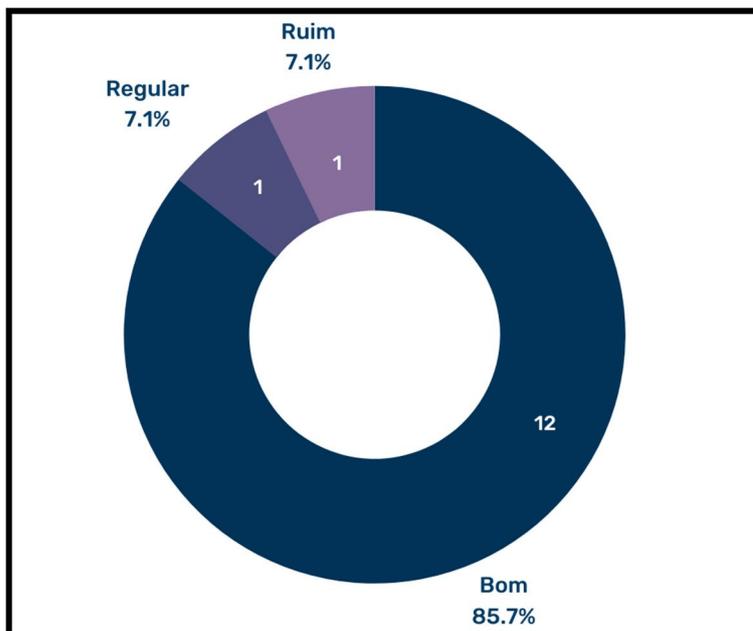
Gráfico 9 . Acessibilidade nas quadras de esporte



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Outro espaço sobre o qual se questionou foi o refeitório. Uma vez que a EPTNM ocorre em período integral, todos os estudantes utilizam-se do refeitório para almoçar e até mesmo jantar. O acesso à alimentação representa, inclusive, uma política de permanência, tendo em conta a oferta a alimentação de forma gratuita aos estudantes cuja renda familiar é considerada baixa. Dessa maneira, faz-se importante que esse espaço esteja disponível e aberto às pessoas com deficiência para que elas não precisem recorrer a restaurantes privados. Nesse sentido, o Gráfico 10 aponta que, dos quatorze participantes, doze (85,7%) consideraram boa a acessibilidade no refeitório; um (7,1%) considerou-a regular e o restante (7,1%) tomou-a como ruim. Verifica-se, assim, que, apesar de a maior parcela julgar boa a acessibilidade nesse espaço, ainda há um aluno que relata dificuldade em usufruir dele.

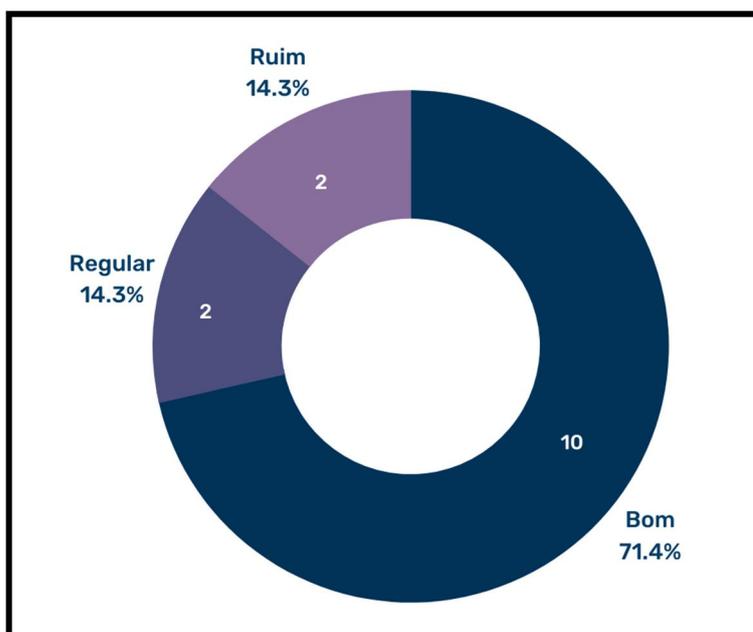
Gráfico 10 . Acessibilidade no refeitório



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Além do espaço principal para alimentação, as salas de aula foram alvo de questionamento na pesquisa. Como se observa no Gráfico 11, da totalidade de estudantes que participaram do estudo, dez (71,4%) consideraram boa a acessibilidade nas salas de aula; dois (14,3%) entenderam-na como regular; e dois (14,3%) avaliaram que, na realidade, é ruim a acessibilidade nas salas de aula.

Gráfico 11 . Acessibilidade nas salas de aula



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Ao ser apurada com base na opinião dos alunos com deficiência participantes deste estudo, a categoria da acessibilidade arquitetônica na instituição alcançou avaliação média positiva. Porém, deve-se sublinhar que, à exceção da biblioteca, os demais espaços questionados obtiveram uma ou duas respostas negativas, o que não pode ser negligenciado. A premissa da educação inclusiva é a abertura de uma escola para todos; portanto, as instituições precisam estar atentas às questões de cunho individual, pelas quais se compreende a forma com que o meio, em interação com as deficiências, causa impedimentos às pessoas. Os diversos estudos encontrados na revisão bibliográfica denotam que a acessibilidade arquitetônica tem sido mais praticada ou mais bem implementada nas instituições da rede federal. Nas pesquisas de Bortolini (2012) e de Cortês (2014), evidenciou-se que, com certa facilidade, as instituições empreendem revisões e adequações nos espaços físicos, por intermédio do NAPNEs.

6.2.4 Acessibilidade pedagógica

Nesta categoria, agrupam-se os dados que refletem algumas práticas pedagógicas e possíveis barreiras a elas relacionadas. O termo *acessibilidade pedagógica* é pouco explorado, aproxima-se da acessibilidade metodológica exposta por Sasaki (2005).

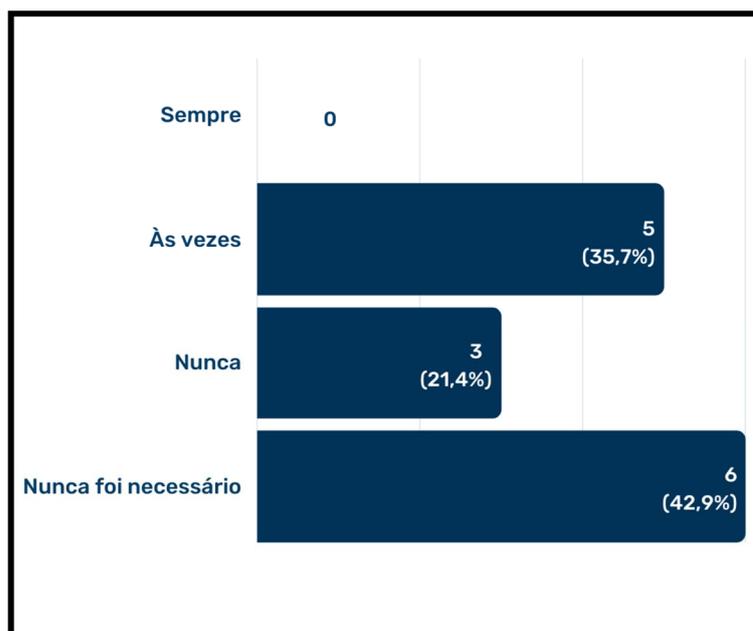
Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc. (SASSAKI, 2005, p. 23).

Adotou-se, no entanto, a expressão *acessibilidade pedagógica* por entender que acessibilidade metodológica consiste em um conceito mais amplo, ao passo que, neste estudo, o recorte é centrado em ações diretamente ligadas a atividades didáticas e pedagógicas, a partir de uma visão pragmática. Os participantes foram questionados se os professores elaboraram maneiras alternativas de ensinar-lhes os conteúdos, tendo em vista suas especificidades. O Gráfico 12, a seguir, revela que, dentre os quatorze alunos, seis (42,9%) avaliaram que nunca foi necessária a

elaboração de métodos pedagógicos alternativos; cinco (35,7%) disseram que os professores adotaram maneiras alternativas às vezes; três (21,4%) informaram que os docentes jamais implementaram formas específicas de ensino. Nenhum dos alunos pesquisados relatou que sempre são elaboradas maneiras alternativas. Diante desses dados, é possível inferir que oito alunos acreditam ser necessária a adoção de maneiras alternativas no ensino que lhe é ofertado; porém, três alegaram que isso nunca ocorreu, e outros cinco delataram que aconteceu ocasionalmente.

Como já apurado na pesquisa documental, a escola que é campo desta pesquisa carece de políticas internas que institucionalizem as ações para a promoção da inclusão. As ações vêm ocorrendo de forma fragmentada, isoladas e descontinuadas, o que acarreta atitudes excludentes. Pode-se verificar que, nas instituições onde os núcleos atuam de forma mais articulada e com respaldo da administração central, as ações de inclusão têm surtido mais efeito. Outro ponto que merece destaque é a manifestação de uma cultura de integração, ainda presente, portanto. Como lembra Mantoan (1997), os alunos com deficiência são inseridos na instituição comum, e parte de seus professores ainda mantém condutas que requerem do aluno a capacidade adaptativa às normativas (MANTOAN, 1997).

Gráfico 12 . Acessibilidade pedagógica (ensino)



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Além do aspecto objetivo desse questionamento, apresentado no Gráfico 12, os alunos foram convidados a relatar suas percepções sobre o processo. No rol de respostas, acha-se uma diversidade de experiências. Quanto às consideradas positivas, destacam-se as seguintes: %Para nutrir o meu entusiasmo, o professor [...] me convidou para entrar no Grupo de Estudo e Divulgação da Astronomia *Intercampi*, o que me permitiu compartilhar e aprender mais sobre meu hiperfoco+ (p6); %houveram alguns momentos em que precisei de ajuda para melhor compreender as provas e o setor pedagógico me auxiliou [sic]+ (p8). De tais relatos, o primeiro tem relação com a habilidade do professor em lidar com as diferenças e propor ao aluno uma experiência diferente daquelas vivenciadas em sala de aula.

A respeito do segundo depoimento pessoal . ainda que ele possa aludir a uma experiência favorável para o sujeito . , merece ser questionado o fato de um aluno necessitar comparecer ao setor pedagógico para compreender melhor as provas. No limite, esse fato pode ser considerado positivo, dada a atuação de assistência por parte do setor pedagógico, mas reflete certa indisponibilidade docente para manejar as diferenças. Algumas respostas foram bem enfáticas quanto ao caráter negativo das experiências obtidas pelos sujeitos de pesquisa, como é o caso do aluno que relatou que, por %diversas vezes estava deprimido demais para fazer uma prova, mas não era possível marcar para fazer outro dia+(p3). Para um outro participante,

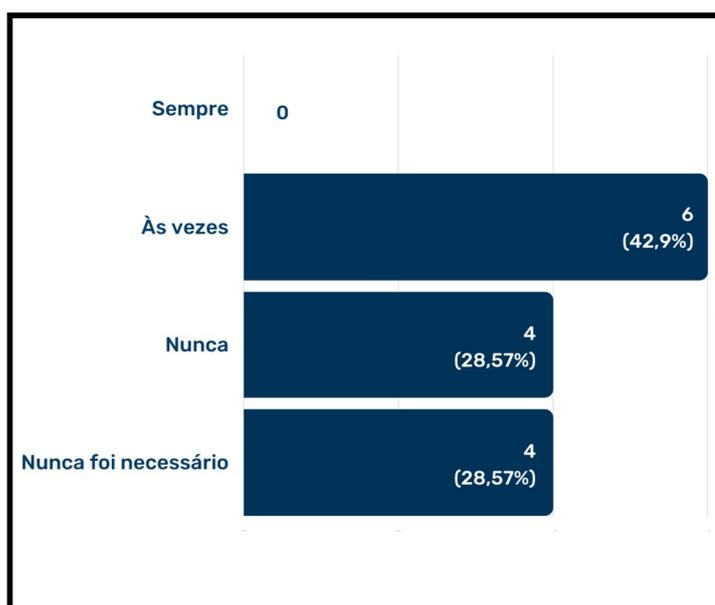
[...] alguns professores não se importam com as adaptações necessárias e não as realizam e a direção também não se importa muito. Sendo assim, já fiz muitas provas que não foram devidamente ampliadas e tive muitas dificuldades e dores nos olhos. Estou lá há três anos (repeti o primeiro) [...] Para contextualizar posso citar uma situação ocorrida na AS de matemática de 2018 onde recebi a prova sem ampliação e solicitei que ela fosse feita. Quando a nova prova chegou notei que a matéria não batia com a minha, então alguns minutos depois o cara da coordenação que levou a prova para mim voltou na sala e me disse que a prova era do segundo ano. Sendo assim, precisei ir para a coordenação e tiveram que fazer a prova novamente. No mesmo ano aconteceu na AS de física que a ampliação ficou fora de ordem e eu precisei marcar na ordem da prova normal o gabarito. Devo dizer que em 2019 as coisas melhoraram um pouco, mas ainda é complicado (p4).

Os relatos das experiências dos alunos retratam uma diversidade de situações, ora inclusivas, ora marginalizadoras. É preciso entender que tais estudantes, à época da

pesquisa, encontravam-se vinculados a cursos diferentes, contavam com professores diferentes, localizavam-se em séries diferentes e, principalmente, possuíam condições diferentes. Esses fatores, somados à insuficiente institucionalização das ações de inclusão, colocaram os alunos reféns de um agente ou de outro dentro da instituição, o que marcará positiva ou negativamente sua experiência escolar. Não se observa, nesse contexto, uma diretiva, tampouco o estabelecimento de uma cultura de respeito e de valorização das diferenças, de sorte que as situações narradas pelos participantes apontam para práticas institucionais, em sua maioria, excludentes e discriminatórias.

Ainda sob a perspectiva de acessibilidade pedagógica, os alunos foram indagados sobre o fato de os professores elaborarem maneiras alternativas ou adaptadas para a aplicação de testes e provas. O Gráfico 13 traz a apuração das respostas a esse questionamento e revela que, do conjunto de participantes, quatro (28,57%) mencionaram que jamais foram necessárias alternativas ou adaptações em matéria de avaliação pedagógica; seis alunos (42,9%), por sua vez, contaram que, ocasionalmente, testes e provas foram alternativos ou adaptados; outros quatro (28,57%), por fim, relataram que esse procedimento nunca é praticado. Nenhum aluno informou que as adaptações são sempre realizadas.

Gráfico 13 . Acessibilidade pedagógica (%avaliação+)



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A questão da avaliação requer destaque, uma vez que, dentre os quatorze participantes, menos de um terço não acreditou ser necessário adaptações ou alternativas. Porém, a maior parte dos alunos crê que precisam de tais ajustes pedagógicos, embora tenham relatado que essa prática só aconteça às vezes ou mesmo que nunca ocorra. Convém acrescentar que a avaliação da aprendizagem é um assunto polêmico que extrapola as questões da educação especial. O sistema educacional brasileiro é formatado de tal maneira que a aprendizagem do aluno é medida a partir de testes uniformizados. Torna-se necessário compreender que há um equívoco em denominar como *avaliação* práticas que são *exames*. Nas palavras de Luckesi (2002, p. 84),

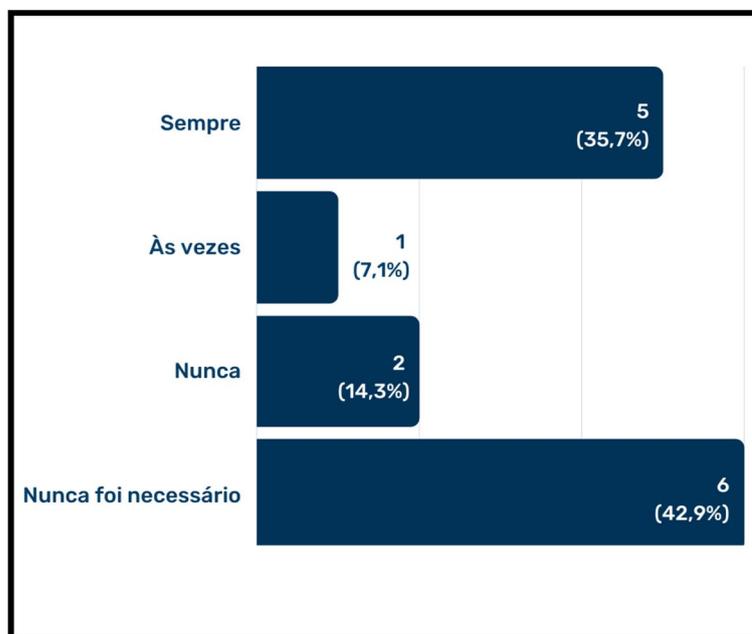
[...] professores, professoras, escolas e sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação . assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... ., porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, examinamosq porém dizemos que avaliamosq

O autor apresenta uma crítica ao que se entende por avaliação nas escolas e reforça que avaliar é um ato de diagnosticar uma experiência, para que seja possível reorientá-la, se for necessário. A avaliação [p.] não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível+(LUCKESI, 2002, p. 84).

O que acontece na instituição analisada, e nas escolas em geral, são exames e não propriamente avaliações. Os exames são categorizadores e têm como objetivo o julgamento, discriminando aprovados de reprovados. Esses exames são padronizados e negligenciam o caráter heterogêneo dos seres humanos, assim como as diversas formas de aprendizagem e de interesse dos alunos. Tais questões agravam-se quando envolvem deficiências e diferenças funcionais: por estarem ainda mais distantes do padrão estabelecido e idealizado, sujeitos que apresentam essas condições deparam-se com grandes barreiras na avaliação, como se pode apreender dos relatos dos participantes.

Além do ensino e da avaliação, os alunos também foram indagados se tinham ou já tiveram acompanhamento diário ou eventual de algum profissional de apoio. A decisão de se empregar o termo *profissional de apoio* deu-se pelo fato de a instituição não manter em seus quadros o professor de atendimento educacional especializado. O Gráfico 14, a seguir, expõe que, dos quatorze participantes, seis (42,9%) disseram que nunca foi necessário profissional de apoio; cinco (35,7%) relataram que sempre tiveram acompanhamento de algum profissional de apoio; um (7,1%) declarou ter sido assistido por esse profissional de modo ocasional; e dois (14,3%) disseram nunca terem tido acompanhamento desse gênero.

Gráfico 14 . Acessibilidade pedagógica (profissional de apoio)



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Os profissionais de apoio no CEFET-MG são compostos por estagiários contratados para acompanhar os alunos; alguns dos quais, em tempo integral e outros, em determinadas ocasiões. Cabe ressaltar que cada estagiário é contratado para acompanhar um aluno em particular; assim, o perfil do estagiário é estabelecido a partir do entendimento que a escola tem acerca das demandas de cada estudante. Por vezes, contratam-se estagiários vinculados ao mesmo curso do aluno, com o objetivo de apoiá-lo, dentre outras questões, nas disciplinas específicas. Em outros casos, são contratados estagiários da área da saúde.

A questão do *profissional de apoio* na instituição é complexa. A oferta de profissionais para o atendimento educacional especializado previsto nas legislações trata de um agente formado para lidar com as questões da educação especial. Portanto, contratar estagiários de cursos técnicos ou da área da saúde, pode ser, no mínimo, questionável. Isso porque é comum perceber o caráter de *cuidado* ou de *reforço escolar* na atividade desses estagiários, e nem tanto o de um profissional que irá contribuir para a eliminação das barreiras presentes nas interações aluno-escola. As ações que possuem natureza de tutela, cuidado e reforço escolar, separadamente dos demais alunos, têm ligação direta com paradigmas supostamente superados, como o da *segregação* e da *integração*.

Os alunos foram convidados a relatar suas experiências com os profissionais de apoio e, a despeito do baixo número de respostas, foi possível evidenciar que a relação entre eles e os estudantes pesquisados era problemática. Um aluno relata que *essa questão foi extremamente complicada pois os profissionais não souberam lidar com as especificidades* (p14). Outro participante trata dessa experiência de forma mais detalhada, apontando que

[...] houve uma demora para que isso [a assistência especializada à pessoa com deficiência] acontecesse. O profissional entrou no fim do ano. E já no ano seguinte, em 2020 a pandemia trouxe novas maneiras de acompanhamento também a distância. Pouco tempo para relatar alguma coisa mais concreta. Está me auxiliando dentro do possível (p8).

As questões que envolvem a contratação desses estagiários são burocráticas, podendo levar algum tempo até que eles comecem a acompanhar o aluno. Também merece pauta a própria atuação desses *profissionais* que não são formados para lidarem com aspectos relacionados à educação especial. Mais uma vez, retoma-se a problemática que envolve a falta de institucionalização e de apoio ao núcleo responsável pelas ações de inclusão. A prática de contratação de estagiários como profissionais de acompanhamento dos alunos com deficiência sobreveio como saída paliativa, tendo em vista a escassez de profissionais mais qualificados e a ausência de disposição da administração central para promover a inserção de tais profissionais em seu corpo de servidores.

As pesquisas que investigam a inclusão nas instituições da rede federal que ofertam a EPTNM demonstram, reiteradamente, a impossibilidade de se promover a inclusão sem os núcleos e sem profissionais devidamente qualificados. Em uma experiência no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, restou evidente que [p.a.] sem profissionais especializados e sem os recursos e adaptações necessários, a instituição continuaria excluindo os alunos com deficiências e outras necessidades especiais do acesso à educação+ (BORTOLINI, 2012, p. 57). Na mesma direção, Cortês (2014) constata a melhoria nos processos de inclusão no Instituto Federal do Amapá após o fortalecimento do NAPNE, sobretudo depois que este passou a contar com duas professoras próprias ao atendimento educacional especializado.

Os alunos também foram questionados se já demandaram algum tipo de ajuda da instituição por conta de suas condições; em caso positivo, quais profissionais ou setores teriam sido acionados; e se a demanda foi acompanhada, como retratado no Quadro 3.

Quadro 3 . Solicitações de atendimento institucional

Procurou ajuda na escola por conta de situações tendo em vista suas especificidades?	Se sim, qual o setor ou profissional você procurou?	A situação foi acompanhada?
Sim	Psicologia	Sim
Sim	Coordenação do curso	Sim
Sim	Coordenação do curso e a direção	Sim
Sim	Diretoria do <i>campus</i>	Sim
Sim	Coordenação pedagógica	Sim
Sim	Supervisão pedagógica	Sim
Sim	Coordenação pedagógica e de curso	Sim
Sim	Coordenação pedagógica	Sim
Sim	NAPNE	Sim
Sim	Desde o coordenador do curso, passando pela diretoria até a Polícia Federal.	Não

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Em razão de suas especificidades ou diferenças, dez dos quatorze participantes precisaram pedir ajuda em algum momento. Nove alunos responderam que suas demandas foram recebidas e acompanhadas pelos setores ou profissionais competentes. Apenas um aluno relatou que sua demanda não foi recebida e acompanhada; inclusive, teria sido necessário recorrer a instâncias suprainstitucionais para lidar com o caso.

O ponto que merece atenção nesse quadro é a diversidade de setores ou agentes que foram acionados, que compreendem a coordenação pedagógica, a psicóloga, a coordenação do curso, a diretoria do *campus*, o NAPNE e até mesmo órgãos externos à instituição.

Constata-se, com isso, a falta de um setor referência no atendimento aos alunos com deficiência/diferença funcional. Percebe-se a falta de institucionalização das ações, ademais, a falta de investimentos e de alocação de pessoal no núcleo, por parte da administração central da instituição, precarizou todo o sistema de atendimento educacional especializado. Os alunos, por sua vez, ficaram inteiramente submetidos à boa vontade e sensibilidade de professores ou de funcionários que adotam as mais diversas medidas, por vezes insatisfatórias, como observado na fala dos participantes.

6.2.5 Inclusão e expectativas

A última categoria denominou-se *inclusão e expectativas* por reunir um grupo de dados referentes à percepção geral dos participantes que envolvem inclusão na instituição, assim como as expectativas dos alunos que estavam em curso e a situação dos *egressos*. Os quatorze participantes foram questionados, de forma objetiva, se consideravam a instituição inclusiva, dos quais oito (57%) responderam negativamente e os seis restantes (43%) afirmaram que sim. Estimulados a descrever os motivos que os levavam à posição adotada, os alunos relataram percepções gerais e acontecimentos vividos por eles e por colegas. Para melhor compreensão, apresentam-se os depoimentos em dois grupos:

a) Relatos dos participantes que consideraram a instituição inclusiva:

Eu acredito que Sim, porque os professores são atenciosos com todo mundo, facilitando o aprendizado. Em questão de convívio também acho muito bom, nunca presenciei ato de preconceito dentro da instituição. Os espaços oferecidos pelo Cefet, como as quadras e bosques são ótimos (p1);

Sim porque eu vejo bastante rampa e elevadores apesar de estarem quebrados de vez em quando. Quando vejo alguém com deficiência visual, normalmente tem alguém acompanhando. Não sei como é o ensino em si porque ninguém da minha sala tem deficiência física, mas na parte de adaptação acredito que está bem (p2);

Apesar de não ter um conhecimento amplo sobre todos os aspectos que podem influenciar numa conclusão sobre a acessibilidade do CEFET-MG posso dizer que me senti bem recebido e acolhido pela instituição e sou grato por toda a ajuda com meu diagnóstico (p6);

Porque eu e outros colegas sempre tivemos experiências positivas com a coordenação, a qual, quando acionada, oferece apoio da forma mais efetiva possível (p7);

Em meu caso, houve total suporte. Lembro-me de um aluno diagnosticado com Asper, em outra série de meu curso, e ele era muito bem orientado e acompanhado [sic] (p9);

O CEFET possui forma de que qualquer pessoa possa transitar por todo seu espaço e acredito que uma pessoa que tivesse a necessidade de ajuda, a receberia de todos, tanto dos professores, alunos e funcionários (p11).

Os relatos dos alunos que percebem a instituição como inclusiva compreendem algumas dimensões, sobretudo a acessibilidade arquitetônica. Dos seis relatos, três apontam que a instituição possui um espaço físico adequado. Apesar de algumas intercorrências com o elevador, parece consenso que as barreiras arquitetônicas não são um problema. Esses relatos confluem com os dados apurados especificamente sobre acessibilidade arquitetônica dos espaços, segundo os quais a maioria dos alunos a definiu como boa nos espaços comuns da escola.

Dê-se nota ainda aos relatos acerca do relacionamento e acompanhamento profissional. Há alunos que afirmaram que %os professores são atenciosos+(p1), que %a coordenação [...] quando acionada, oferece apoio da forma mais efetiva possível+(p7) e que %me senti bem recebido e acolhido pela instituição+(p6). As relações na

escola dão-se de forma muito particular e, como visto no item que analisa especificamente as relações, são diversas as opiniões. Os alunos que consideraram a escola inclusiva relataram experiências positivas com os professores ou com a coordenação do curso, que, quando provocada, atendia satisfatoriamente. Existe, também, a questão do acolhimento, presente na fala de um dos participantes, que considera a escola inclusiva, dentre outros fatores, por se sentir bem acolhido pela instituição como um todo.

Nessa direção, há um relato a ser destacado: %Sim porque eu vejo bastante rampa e elevadores apesar de estarem quebrados de vez em quando. Quando vejo alguém com deficiência visual, normalmente tem alguém acompanhando+ (p2). Esse participante considerou a instituição inclusiva por conta da acessibilidade arquitetônica e também por observar que alunos com deficiência visual estão sempre acompanhados. Essa fala, em específico, denota certa incoerência, certamente compreensível, mas que requer análise. A acessibilidade arquitetônica prevê a quebra de barreiras que permitam a todos o acesso, a participação e a autonomia nos espaços físicos (SASSAKI, 2005). Se há acessibilidade arquitetônica, por que o aluno com deficiência¹² está sempre acompanhado? O acompanhamento constante, no sentido de tutela, não se concilia com a autonomia, elemento indispensável à inclusão. Parece haver um entendimento reduzido acerca da inclusão, pelo qual a cultura estabelecida convence, até as próprias pessoas com deficiência, de que ações como essa são positivas e necessárias (PEREIRA, 2008).

Os relatos dos alunos que consideram a instituição inclusiva são importantes para compreender que há agentes na escola atuando de uma maneira que lhes permite experiências positivas, a despeito das dificuldades enfrentadas pela inclusão. Observa-se, contudo, certo empobrecimento do conceito de inclusão, ao se direcionar o foco para o aspecto da acessibilidade arquitetônica.

b) Relatos dos participantes que não consideraram a instituição inclusiva:

Não acontece comigo, mas tive e tenho colegas com casos como autismo, que não foram e não são compreendidos pelos professores (p3);

¹² O caso em tela trata-se da condição de pessoa com deficiência visual.

O Cefet não está preparado para receber alunos com deficiência, pois os professores não estão preparados para lidar com adaptações de matérias e aulas e o ambiente possui muitos problemas de cores, degraus e buracos (p4);

Alguns professores não sabem lidar com as pessoas com deficiência (p5).;

Porque o Cefet não se preparou para receber as pessoas com especificidades diferentes nas linhas pedagógicas. Existe todo um planejamento a ser cumprido (p8);

Os professores não parecem cientes disso, apesar de excessões onde foi dada a atenção [*sic*] (p10);

Quanto a convivência eu concordo mas ja na questão do aprendizado acho que o Cefet não é pra todo mundo, tem algumas deficiências que não conseguem acompanhar pois são muitas listas muitas provas de muitas matérias diferentes todas ao mesmo tempo. Falo isso pois no ultimo ano teve uma pessoa na minha sala que não sei exatamente qual era sua deficiência que reprovou por esse motivo e não faltou assistência para ele, quase sempre tinha alguém o acompanhando (p12);

Os professores não estão preparados para lidar com portadores de necessidades especiais. Muitos deles não tem paciência ou disposição necessária para lidar com essas pessoas. Além disso, alguns prédios não estão completamente adaptados para atender pessoas com certos tipos de deficiência. O prédio 19, por exemplo, possuía 2 elevadores que quase sempre estavam quebrados, o que impediria o acesso de uma pessoa com deficiência física (p13);

É claro para mim, meus familiares e dos outros profissionais externos que me acompanharam, o completo despreparo da instituição para o processo de inclusão desde alguns servidores que deviam ser especialistas na área possuem um total desconhecimento, até mesmo da literatura acadêmica sobre o assunto até erros grosseiros de comparar processos de acessibilidade de outros alunos que são completamente diferentes do meu, que já chegou a desembocar em assédio moral contra minha pessoa em uma das reuniões [...] do núcleo de acessibilidade (p14).

Os depoimentos dos participantes que compreendem que a instituição não é inclusiva têm como maior incidência argumentos relativos à conduta dos professores. Com efeito, dos oito alunos, cinco atribuem o problema da inclusão diretamente ao comportamento docente. Observa-se nos relatos que %colegas com casos como autismo [...] não foram e não são compreendidos pelos professores+ (p3); %os professores não estão preparados para lidar com adaptações de matérias e aulas+ (p4); %alguns professores não sabem lidar com as pessoas com deficiência+

(p5); %as professores não parecem cientes disso, apesar de exceções onde foi dada a atenção [sic]+ (p5); e %as professores não estão preparados para lidar com portadores de necessidades especiais. Muitos deles não tem paciência ou disposição necessária para lidar com essas pessoas+(p13).

A fragilizada qualificação docente para abordar as deficiências e diferenças é fato posto no cenário nacional e consenso entre as pesquisas¹³ que têm como temática a inclusão. Os relatos dos participantes só endossam o estado de coisas e reafirmam a necessidade de ações de formação docente. No entanto, há fatores que não estão ligados diretamente à formação, seja esta inicial ou continuada. Nos relatos dos alunos, encontram-se termos ligados à falta de %compreensão+ %paciência+ e de %disposição+, comportamentos decorrentes mais em função da cultura do que de uma formação profissional propriamente dita.

Na análise desses comportamentos, pode-se observar como as deficiências e diferenças são entendidas e como os sujeitos lidam com elas. A primeira questão que se impõe refere-se a um modelo de normalidade preestabelecido e idealizado; logo, corpos e mentes que se desviam desse padrão são alvo de falta de %compreensão+ e de %impaciência+. Merece igual atenção a discussão sobre o impacto da cultura da incapacidade que circunda as pessoas com deficiência (PEREIRA, 2008). A falta de %disposição+ pode estar atrelada ao entendimento, ainda presente, de que esses sujeitos não são capazes e que, mesmo se capazes, requerem muita disposição do professor para que o processo de ensino-aprendizado logre êxito.

Um ponto de análise nos relatos dos alunos que consideram que a instituição não é inclusiva, retrata, para além dos problemas pedagógicos da escola, a adoção de um discurso de incapacidade reproduzido pelas próprias pessoas com deficiência. O participante enuncia que, %a.] na questão do aprendizado acho que o Cefet não é pra todo mundo, tem algumas deficiências que não conseguem acompanhar pois são muitas listas muitas provas de muitas matérias diferentes todas ao mesmo tempo+(p12). A prática de sobrecarga de alunos com extensas listas de exercícios e

¹³ Conferir, por exemplo, Pletsch e Glat (2010); Cortês (2014); Bortolini (2012); e Silva (2014).

a grande quantidade de exames, como ressalta Luckesi (2002), serve mais para a categorização e ao julgamento do que a qualquer outro propósito. Ela consiste, pois, em uma silenciosa política de base excludente.

Admitidos os problemas e os prejuízos ocasionados por essas práticas na escola, o que mais chama a atenção no relato do referido participante é o fato de uma pessoa com deficiência mencionar que *tem* algumas deficiências que não conseguem acompanhar+. Pereira (2008) adverte sobre os riscos da cultura da incapacidade que tangencia as deficiências, e ainda pontua que as questões se agravam quando as próprias pessoas com deficiência começam a se entender como incapazes, reproduzindo o discurso. Paralelamente a isso, Marques (2001) entende que a figura do anormal não se fez de modo orgânico; ela foi construída como uma estratégia de poder que requer a produção e a reprodução dos discursos que a sustenta. Por fim, Foucault (1989) ressalta que, para que o exercício do poder seja efetivado, torna-se necessário que o indivíduo assujeitado compre o discurso daquele que exerce a dominação.

A sutileza dessa discussão acha-se na concepção do participante de que algumas pessoas com deficiência são incapazes de acompanhar o ensino ofertado, muito embora existam pessoas que não conseguem acompanhar o ensino ofertado, independentemente de possuírem deficiência ou não, dada a heterogeneidade constitutiva do ser humano. O problema a ser questionado é menos a incapacidade dos sujeitos com deficiência do que o modelo uniformizado e rígido da educação. Ao atribuir os problemas às pessoas e não ao meio, distancia-se, e muito, da inclusão.

Ainda se observando os elementos apontados pelos alunos que consideram não inclusiva a instituição, há relatos que identificam barreiras arquitetônicas: *alguns prédios não estão completamente adaptados para atender pessoas com certos tipos de deficiência+* (p13), e *o ambiente possui muitos problemas de cores, degraus e buracos+* (p4). Apesar de a maioria de todo o conjunto de participantes definir a acessibilidade arquitetônica como boa, é importante levar em consideração os depoimentos que evidenciam tais limitações. Isso porque as condições dos sujeitos são diferentes, e um espaço que está acessível a determinado aluno com deficiência

não necessariamente está acessível a outro. Não se pode idealizar que todas as pessoas com deficiência constituam um mesmo grupo, nem mesmo aquelas que possuem a mesma condição clínica, já que o que se passa em um, não se passa no outro (PEREIRA, 2008).

O relato de um dos participantes reafirma o caráter categorial e generalista que algumas concepções podem ter acerca das deficiências. O participante assegura que há um total desconhecimento, até mesmo da literatura acadêmica sobre o assunto até erros grosseiros de comparar processos de acessibilidade de outros alunos que são completamente diferentes do meu+ (p14). Como visto, é arriscado partir do pressuposto de que são iguais todas as pessoas com uma determinada classe de deficiência, posto que

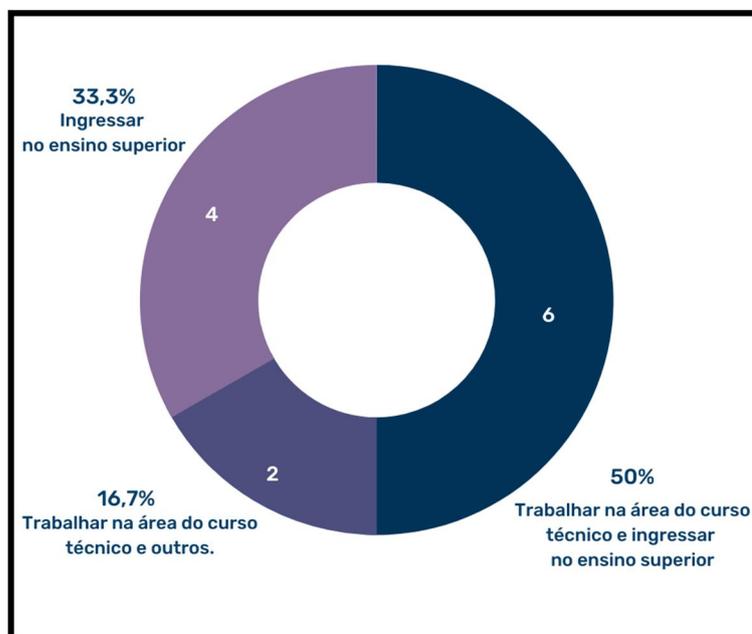
[...] a falta de informação encobre uma dimensão da deficiência que é, ao mesmo tempo física, psicológica e social: as pessoas com deficiência são muito diferentes entre si, embora o estigma da deficiência tenha induzido a população geral a acreditar que as pessoas com deficiência são todas igualmente limitadas, igualmente incapazes. Esta diferença, que é tão evidente, mas, ao mesmo tempo, ignorada. (PEREIRA, 2008, p. 45).

Portanto, é útil para essa questão a discussão apresentada no capítulo 2 deste estudo: o conceito de diferença. Apreende-se a diferença como um fenômeno inerente ao ser humano e muito mais amplo do que qualquer categoria ou definição que se possa atribuir a um sujeito. Compreender, aceitar e valorizar as diferenças tem a ver com extrapolar o conceito de deficiência como um grupo de sujeitos limitados, superando procedimentos uniformes e prescritos. Todavia, as ações percebidas por meio dos relatos dos alunos parecem não corroborar essa concepção.

Os alunos ativos (matriculados e em curso) foram questionados acerca de suas expectativas após a conclusão do curso. O Gráfico 15 mostra que, dos doze participantes ativos, metade esperava trabalhar na área do curso técnico e ingressar no ensino superior; outros quatro (33,3%) focalizavam suas expectativas apenas no futuro ingresso no ensino superior; e, por seu turno, os dois alunos restantes (16,7%), além de objetivarem o ensino superior, possuíam outros interesses, como

%seguir carreira na música e literatura+(p3) e se %profissionalizar em uma outra área usando esse conhecimento+(p10).

Gráfico 15 . Expectativas pós-conclusão do curso



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Os dados apresentados no Gráfico 15 revelam que, dos doze alunos ativos, oito planejavam trabalhar na área correspondente ao curso técnico a que estavam vinculados. Contudo, essa questão é ainda complexa face o cenário da instituição analisada, vez que os alunos com deficiência não têm sido diplomados com a habilitação técnica. Os dois alunos aqui designados de %gressos+ receberam somente o certificado de conclusão do ensino médio. Tais alunos alegaram não terem tido a oportunidade de realizar estágios, sendo esse requisito indispensável para a certificação da habilitação técnica.

Essa situação não é exclusiva do CEFET-MG. Pesquisas como as de Moura (2013) e Silva (2014) testemunham a dificuldade dos alunos com deficiência na EPTNM de encontrarem vagas de estágio, restando a eles apenas a certificação do ensino médio comum. Essa questão deve ser analisada sob diversas perspectivas, dentre as quais a crítica sobre a falta de articulação entre as instituições de ensino e os empregadores na oferta de vagas de estágio às pessoas com deficiência. Outra observação relevante parte do que foi sublinhado por Veiga (2017), para quem o

sistema capitalista dispõe-se a absorver trabalhadores estigmatizados pelo rótulo da incapacidade e da não produtividade.

O quadro posto em evidência ainda no início deste estudo denuncia que as pessoas com deficiência se encontram à margem do mercado de trabalho, ocupam poucas vagas, e quando as ocupam, trata-se de postos de trabalho de base, elementares e mal remunerados, em sua maioria. Pesquisas, em especial aquelas que investigam a opinião dos empregadores, revelam que o motivo desse fenômeno é a baixa formação e qualificação dos sujeitos com deficiência. Como lidar com o fato de que 61% das pessoas com deficiência não possuem nenhum grau de instrução ou apenas o ensino fundamental? O jogo que se arma nesse tabuleiro tem, de um lado, o argumento do setor produtivo, destacando que as pessoas com deficiência têm precária qualificação, o que não falta, totalmente, com a verdade. Do outro lado do tabuleiro, acham-se as escolas e os percursos formativos que, dentre outros problemas, não viabilizam ao aluno o estágio e a iniciação ao trabalho sob a justificativa de que as empresas não os aceitam como estagiários.

Distante da compreensão de qual dos dois lados do tabuleiro há mais problemas, o que se pode afirmar é que as pessoas com deficiência permanecem afastadas da oportunidade de concluir os cursos ofertados pela EPTNM na instituição analisada. Cumpre ainda asseverar que, com base nos dados documentais e exploratórios levantados, a instituição estudada tem sido cenário de práticas excludentes e de ações precárias de ~~na~~ inclusão+que a inscrevem numa perspectiva de *integração*, diante da qual o aluno com deficiência ou assume a missão de superação ou sucumbe à escolha pelo abandono do percurso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso empreendido para a realização desta pesquisa possibilitou que algumas questões fossem respondidas e que percepções, então latentes, fossem reveladas. Permitiu-se, em certa medida, a compreensão de cenários e aspectos de determinados fenômenos. Ao se alcançar a conclusão desta trajetória, contudo, nota-se que ela nada mais é do que uma pequena via que desemboca em uma grande avenida entrecruzada por diversas ruas. Portanto, neste momento, apresentam-se considerações ao percurso, sem a pretensão de determinar a totalidade dos desfechos, senão de contribuir para a longa estrada a ser trilhada na perspectiva da inclusão.

No primeiro capítulo, que aborda o contexto no qual esta pesquisa se insere, observou-se que as pessoas com deficiência se encontram à margem do mercado de trabalho. Atribui-se esse fato à débil formação e qualificação que esses sujeitos obtêm: 61% das pessoas com deficiência não possuem nenhuma formação ou apenas o ensino fundamental. Sendo assim, o estudo propôs-se a investigar como a inclusão das pessoas com deficiência vem acontecendo na educação profissional técnica de nível médio, elegendo uma escola como campo, o CEFET-MG de Belo Horizonte. Para isso, além de apurar dados documentais, optou-se por indagar os alunos com deficiência da instituição a respeito de sua percepção sobre a inclusão, valendo-se da importância de trazer os sujeitos da experiência para as discussões que os envolvem.

Ao apresentar, nos resultados e discussões desta dissertação, informações de cunho estatístico, não houve a pretensão de se aferir se a instituição estudada seria ou não inclusiva, tendo em vista a opinião predominante. Os números, sem dúvidas, contribuem para a análise, uma vez que revelam médias e percentuais que, por vezes, viabilizam a inferência sobre o estado geral de dado fenômeno. No entanto, a pesquisa, sob uma abordagem qualitativa, preocupou-se sobretudo em extrair percepções e elementos da experiência dos sujeitos participantes. *Experiência*, conforme salienta Larossa (2011), traduz-se como processo que acontece no sujeito; ainda assim, os dados mostraram que a maioria dos alunos apontou, de

forma objetiva, que a instituição não é inclusiva, sendo isso informação relevante. Deve-se, apesar disso, ressaltar que a riqueza da pesquisa qualitativa está justamente nos relatos, nos discursos, na maneira como os sujeitos se entendem e entendem os fatos.

Isto posto, parte-se a algumas considerações objetivas que envolvem o trabalho, a educação e a inclusão. No que diz respeito ao trabalho, surgem algumas questões importantes a esta pesquisa. Primeiro que parte significativa dos participantes, oito alunos, tem a expectativa de trabalhar na área correspondente aos respectivos cursos técnicos após sua conclusão. Esse é um dado relevante quando se entende o trabalho do ponto de vista ontológico, e à medida que se torna necessário que as pessoas com deficiência estejam inseridas no trabalho, para que nele e por ele promovam transformações em si e na sociedade.

Os sentidos do trabalho para as pessoas com deficiência ultrapassam o ganho material, pois compreendem uma série de sentimentos e possibilidades de agenciamento. Quanto àqueles, destacam-se o sentimento de pertença, o de reconhecimento, o de participação e o de construção do meio em que essas pessoas vivem. Dentre as possibilidades, por seu turno, sublinha-se a transformação da sociedade como um todo, uma vez que as pessoas com deficiência precisam ocupar espaços na coletividade para que eles sejam questionados e modificados: o trabalho, deve, portanto, ser lido como prática social e política (LIMA *et al.*, 2013).

Nesse contexto, a proposta da educação tecnológica constitui-se aliada, tendo em consideração o que aponta Grinspun (2009), para quem a responsabilidade, a liberdade e a autonomia são valores subjacentes a essa modalidade de ensino. Seus objetivos centram-se na formação de indivíduos para a vida em suas diversas dimensões, situando o trabalho como força motriz de transformações sociais. Trata-se, assim, de uma visão diferente daquela que instrumentaliza o ensino e promove o trabalho alienado. Ao observar a EPTNM, que está inserida na proposta de educação tecnológica, e a importância do trabalho para as pessoas com deficiência, torna-se possível inferir a grande potencialidade daquela como agente de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Isso porque, ao formar esses sujeitos

para o pleno exercício da cidadania, atingindo amplas dimensões culturais, políticas e humanas da vida e do trabalho, a EPTNM é capaz de estimular que a ocupação dos espaços na sociedade ocorra de forma crítica e transformadora.

Como observado em alguns estudos e nos dados coletados por esta pesquisa, apesar do desejo de os alunos com deficiência concluírem os cursos e trabalharem na área, barreiras vêm dificultando esse movimento. Embora mereçam destaque a robustez normativa sobre o tema e as ações da rede federal, como a implementação do TEC NEP e dos NAPNEs, pouco se avançou na instituição que foi campo desta pesquisa. Não obstante a proposta transformadora da educação tecnológica, esta ainda é excludente quando se observam as deficiências ou diferenças intersubjetivas.

Por meio deste estudo, foi possível observar a existência de uma política voltada ao acesso das pessoas com deficiência à EPTNM. Os dados, porém, revelaram que, mesmo com a reserva de vagas, o ingresso de pessoas com deficiência no CEFET-MG não é satisfatório. Para as 185 vagas reservadas nos anos de 2018 e 2019, houve apenas 43 candidaturas, das quais cinco aprovações. Fato é que o percentual de aprovações foi baixo, embora esse fenômeno possa ser atribuído, com certa facilidade, à variável qualidade do ensino fundamental dos candidatos. O aspecto que merece atenção é a baixa candidatura frente à política de acesso. Por que as pessoas com deficiência não se interessariam pela EPTNM ou, em especial, pela instituição pesquisada? Os limites deste estudo não permitiram identificar os motivos subjacentes a esse fenômeno; destaca-se, todavia, a importância de se investigar essa seara. Ela constitui uma das ruas que atravessam a grande avenida, rumo à inclusão. Mesmo sem a investigação dessa questão, suspeita-se que ela conflua com o que Pereira (2008) evidencia, já que o problema tem a ver com a cultura da incapacidade que circunda as pessoas com deficiência, chegando-se ao ponto de as famílias e os próprios sujeitos acreditarem que são incapazes. Ademais, verifica-se que as práticas excludentes da instituição noticiam à sociedade que seu espaço não poderá ser ocupado por aqueles que não se enquadram no padrão de normalidade idealizado.

A questão do acesso, portanto, ainda está longe de ser resolvida, diante do que se torna necessária uma compreensão mais ampliada das ações de inclusão, para além da política de cotas. De seu lado, porém, a permanência é um elemento frequentemente questionado e investigado. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa aproximam-se, em certa medida, das demais pesquisas que se debruçam sobre a inclusão na rede federal, embora demonstrem que o CEFET-MG está mais distante da inclusão do que a maioria das instituições correlatas. As percepções dos alunos com deficiência apontam que é satisfatória a acessibilidade arquitetônica na instituição; é possível que ela, a propósito, represente o quesito mais desenvolvido na escola. Quanto às relações, são elas razoáveis em sua maior parte, não podendo ser ignoradas as experiências negativas relatadas, pois a inclusão não se mede pela maioria: a inclusão tem a ver com todos, tem a ver com uma instituição aberta para todos. Há relatos importantes na pesquisa que destacam a completa segregação dos alunos com deficiência por meio do rompimento brusco e total das relações por parte de seus colegas, e pela negligência dos professores. Esses fatos requerem um trabalho mais consistente para a dissolução de barreiras atitudinais, e para a compreensão e a valorização das diferenças. Reitera-se essa posição porque a inclusão não diz respeito somente ao acesso e às possibilidades de transformação da vida das pessoas com deficiência; por meio dela, modificam-se os espaços e oportuniza-se que todas as pessoas sejam convidadas a conviverem com as diferenças de forma harmônica e sem estranhamento.

A acessibilidade pedagógica é o ponto mais sensível encontrado na pesquisa. Por meio das percepções dos alunos, foi possível identificar um conjunto de experiências negativas que revelam a existência de barreiras sólidas que restringem o exercício do direito à aprendizagem. Essas barreiras são levantadas e firmadas sobretudo por professores que, à revelia do que preconizam as legislações e diretrizes nacionais, ignoram seu papel na inclusão dos alunos com deficiência. Um assunto exaustivamente discutido pela academia é a formação docente para lidar com a educação especial e inclusiva, em que se diagnostica a precariedade na formação inicial de professores aos aspectos que envolvem a inclusão e o manejo das deficiências e diferenças. No CEFET-MG e nas demais instituições que ofertam a EPTNM, esse cenário agrava-se, haja vista que boa parte dos professores não são

formados nas licenciaturas, mas bacharéis em diversas áreas, principalmente das engenharias e das ciências exatas.

Cabe refletir que a mera vigência da lei ou o estabelecimento de uma ou duas disciplinas sobre educação especial na formação docente são insuficientes para a promoção da inclusão. Há algo mais subjetivo e decisivo para que a inclusão aconteça: a cultura. Como visto nas pesquisas de Cortês (2014), Bortolini (2012) e Silva (2014), as contribuições dos NAPNEs, da estrutura normativa, das propostas de formação, da contratação de professores de AEE constituem medidas importantes e que promovem efeitos positivos, mas o fator principal na promoção da inclusão não é outro senão o entendimento das pessoas acerca das deficiências. A barreira atitudinal é preponderante e impede a transformação da escola para que ela se faça inclusiva. Torna-se preciso que os atores da escola compreendam a urgência do que Mantoan (2011) e Pereira (2008) dizem sobre as diferenças: deve-se entender o caráter singular e heterogêneo dos seres humanos, romper com tudo que está por trás do termo deficiência e abrir-se para o que o termo *diferença* carrega consigo. Não só isso, importa compreender que todos são diferentes, que formatações rígidas e idealização de padrões são perspectivas que devem ser abandonadas para que a inclusão possa acontecer.

As diversas ruas que se interpõem à avenida em direção à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade são compostas de uma série de dimensões expostas nesta pesquisa; dimensões que traduzem problemas ora pragmáticos e óbvios, ora sutis e de difícil superação. Dentre estes últimos, faça-se destaque ao sistema capitalista como agente de exclusão daqueles que por ele são considerados improdutivos. Por consequência, o Estado, inserido nesse sistema, compra o discurso e, submetendo-se à teoria do capital humano, entende que compensa pouco investir na educação de pessoas com deficiência, uma vez que sua formação não traria retorno evidente (BEZERRA, 2017). Da mesma forma, a escola, ainda que admitido seu papel transformador, acha-se no interior desse sistema. Ela se trata de um sistema formatador, que baliza as suas instituições sob a ordem da normalidade, prevalecendo a política de integração, segundo a qual os que se ajustarem poderão ingressar na e participar da escola e do mundo do trabalho; aos que não se

adaptarem, porém, caberá a segregação, a compaixão e a assistência, seja pública ou filantrópica.

Outro ponto que merece destaque nas considerações ao percurso é o papel importante das políticas públicas e ações afirmativas, tanto na educação, quando no trabalho para as pessoas com deficiência. Há, contudo, dois aspectos sensíveis que requerem avaliação e possíveis ajustes: (i) os dados que acumulam informações acerca dos egressos da EPTNM precisam ser claros e permitir a identificação de alunos que se formaram, de fato, no ensino técnico de nível médio, de um lado, e os que concluíram apenas o ensino médio, de outro. A generalização do termo *egresso* para os dois casos impede a avaliação dos processos de inclusão, uma vez que mascara o fato constatado nesta pesquisa, qual seja, que os alunos com deficiência não têm concluído a habilitação técnica; (ii) a política de reserva de vagas de trabalho para pessoas com deficiência no setor privado não dispõe sobre os postos a serem ocupados, permitindo que as empresas aloquem tais sujeitos apenas em cargos de base e hierarquicamente rebaixados. Ao contrário da política estabelecida na Administração Pública, que prevê um percentual por cargos, a iniciativa privada pode decidir livremente sobre que vagas poderão ser ocupadas por pessoas com deficiência.

Por fim, não se pode negar os avanços e as conquistas que o movimento pró-inclusão vem alcançando; contudo, é necessário ter cautela ao comemorar ou satisfazer-se com processos de integração travestidos de inclusão. Urge questionar a atuação das instituições que, inseridas na proposta de educação tecnológica, não têm cumprido seu papel na formação humana, crítica e para o trabalho das pessoas com deficiência. A educação tem o dever de problematizar o discurso do mercado de trabalho que, com certa razão, denuncia a baixa formação e qualificação das pessoas com deficiência. Assiste-se, com cauteloso otimismo, à recente proposta de criação de núcleos de acessibilidade e inclusão com sede em todos os *campi* do CEFET-MG; espera-se que eles, como visto nas demais pesquisas, possam fomentar ações inclusivas e transformar a cultura da exclusão, da integração e da incapacidade em uma cultura da inclusão, do reconhecimento e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. São Paulo: Papyrus, 2013.
- ASSUNÇÃO, Kelli Regina Gonsalves dos Santos. As contribuições do educador Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico da educação brasileira. **Travessias**, Paraná, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10096> . Acesso em: 15 mar. 2021.
- BEZERRA, Sérgio Sampaio. **O sentido do trabalho para pessoas com deficiência intelectual**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.
- BOLFE, Juliana Simões. **Diversidade e inclusão educacional**. Curitiba: FAEL, 2012.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 69-84, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BORGES Maria Célia; PEREIRA, Helena De Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 59, 2012.
- BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 201.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- 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. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970->

1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República [2021]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In.: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CANDIDO, Francineuma Guedes *et al.* Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434813>. Acesso em 15 mar. 2021

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** Brasília: Secretária do Desporto, 1991.

CASTRO, Fátima Maria. **O papel da APAE frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino em Carinhanha - BA.** 2015. Monografia (Especialização) - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, UnB, Brasília, 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG) **Edital nº 065, de 21 de junho de 2019.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2020. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: copeve.cefetmg.br/processos/2020_TEC/arquivos/editais/edital-65-2019-ensino-tecnico-2020. Acesso em: 20 abr. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Edital nº 072, de 06 de agosto de 2018.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2019. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: copeve.cefetmg.br/processos/2019_TEC/arquivos/editais/edital-72-2018-ensino-tecnico-2019. Acesso em: 20 abr. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Edital nº 075, de 18 de agosto de 2017.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para ingresso nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitância externa e subsequente ano 2018. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: https://copeve.cefetmg.br/processos/2018_TEC/arquivos/editais/edital-75-2017-ensino-tecnico-2018. Acesso em: 20 abr. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Edital nº 109, de 09 de setembro de 2015.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para os cursos de educação profissional técnica de nível médio ano 2016. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: https://copeve.cefetmg.br/processos/2016_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2016. Acesso em: 20 abr. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Edital nº 115, de 12 de setembro de 2016.** Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para os cursos de educação profissional técnica de nível médio ano 2017. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: https://copeve.cefetmg.br/processos/2017_TEC/arquivos/editais/edital-ensino-tecnico-2017. Acesso em: 20 abr. 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Portaria DIR Nº 143, de 2 de fevereiro de 2021.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2021.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Portaria DIR Nº 263, de 23 de abril de 2020.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Portaria DIR Nº 819, de 30 de julho de 2019.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Resolução CD-012, de 8 de abril de 2020.** Estabelece a estrutura organizacional regimental do CEFET-MG, normatiza a criação e extinção de unidades organizacionais não regimentais e dá outras providências. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020. Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2020/RES_CD_012_20.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Resolução CD-018/17, de 28 de junho de 2017.** Altera a Resolução CD-049/12, de 03 de setembro de 2012, que estabelece a estrutura organizacional do CEFET-MG. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2017/RES_CD_018_17.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Resolução CD-049/12, de 3 de setembro de 2012.** Estabelece a estrutura organizacional do CEFET-MG. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_2012/RES_CD_049_12.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

CLEMENTE, Carlos Aparício; SHIMONO, Sumiko Oki. **Trabalho de pessoas com deficiência e lei de cotas:** invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão. São Paulo: Edição dos Autores, 2015.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716-731, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791>. Acesso em: 15 fev. 2021

CÔRTEZ, André Luis da Silva e Silva. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, campus Macapá. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História do corpo:** as mutações do olhar: o século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DAGA, Vania Salete Cassol; PIOVEZANA, Leonel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, n. 33, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X55382>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) . Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DURÃES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, set./dez., 2009.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GARCIA, Patrícia Mara Almeida; DINIZ, Rosimeire Ferreira; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.esp.2, p.1000-1016, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1000-1016%09>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: Mueller, Suzana Machado Pinheiro (org.). **Métodos para pesquisa em ciência da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (ogr.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. Uma visão geral do método nas ciências naturais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: atlas, 2008.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HAMMES, Isabel Cristina; NUERNBERG, Adriano Henrique. A inclusão de pessoas com deficiência no contexto do trabalho em Florianópolis: relato de experiência no Sistema Nacional de Emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 3, p. 768-780, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000212012>. Acesso em: 15 fev. 2021.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota técnica 01/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas: Pesquisa 2010**. São Paulo: Instituto Ethos, 2010. Disponível em: <https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/4Perfil-Social-Racial-e-de-G%C3%AAnero-das-500-Maiores-Empresas-do-Brasil-e-suas-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-Pesquisa-2010.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

JACY, Maria Auxiliadora. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET-MG: possibilidades de trabalho e emprego**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta. Oficina abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, p. 51-65, 1992.

KFRUNI, Simone *et al.* Empresas ignoram obrigatoriedade de contratar pessoas com deficiência. **Correio Braziliense**, 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/09/21/interna-brasil,707311/empresas-ignoram-obrigatoriedade-de-contratar-pessoas-com-deficiencia.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. 117f. Dissertação (mestrado) . Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. bras. educ. espec.**, v, 17. n. 2, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>. Acesso em: 20 abr. 2011.

LIMA, Michelle Pinto *et al.* O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/hc53gm8v9SZy7bGXXkV9YTC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MAEKAVA, Fernanda Silva. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE**. 2020. 136f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

MAISERO, André Luis. A lobotomia e a leucotomia nos manicômios brasileiros. **Hist. cienc. saúde**, Manguinhos, v. 10, n. 2, ago. p. 549-572, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Lg63Lg8vPjHT4v3TLvYmpyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. **Revista Integração**, Brasília, v. 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Os sentidos da diferença. **Inc. Soc., Brasília**, DF, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011.

MARQUES, Carlos Alberto. A construção do anormal: uma estratégia de poder. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação, 24., 2001, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Historia da educação de pessoas com deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004.

MENDES, Joelma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória:** narrativas dos protagonistas. 2013. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?, Universidade de São Paulo, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional:** o caso do Instituto Federal de Pernambuco campus Recife. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal da Paraíba, 2013.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In:* NASCIMENTO, Franclin (org.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva:** um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DE MINGAS GERAIS. **Número de trabalhadores inscritos por indicador de deficiência em 2018.** Belo Horizonte: DIEESE, 2018. Disponível em: <https://minasgerais.dieese.org.br/ws2/tabela/4170>. Acesso em: 15 fev. 201.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DO TRABALHO. **Inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** Boletim Especial do Observatório. Brasília: Ministério do Trabalho, 2017. Disponível em: <http://obtrabalho.mte.gov.br/imagens/artigos/Boletim-ONMT-PCD.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVA, Diana Villac. **Educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Eliana. de. *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** 30ª Assembleia Geral. Nova Iorque: ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

OTRANTO, Célia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 5., 2008, Aracaju: UFS. **Anais [...]**. Aracaju, 2008.

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. (Ray Pereira é pseudônimo de Raimundo José Pereira).

PEREIRA, Raimundo José. **Anatomia da diferença: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano.** 173f. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 33, p.50, 2010.

RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da Rede Federal de Educação Tecnológica.** 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, n. 24, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, out., 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **Portaria nº 29, de 25 fevereiro de 2010**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/02/2010&jornal=2&pagina=18&totalArquivos=64>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Adriane Giugni. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP**. 2000. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, Rosilene Gonçalves da. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES campus Vitória no NAPNE**. 145f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Educação do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUZA, Sirlene Brandão. Integração e inclusão: a produção de um discurso. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.22, p.100-126, 2017.

VEIGA, Carlos Veloso. Emprego protegido e reprodução social. **Cadernos Sociedade e Trabalho**, Lisboa, n. 8, p. 117-130, 2007.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, Gilberto (org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WIKIMEDIA COMMONS. File: **Congress of Freaks at Ringling Brothers, 1924**. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Congress_of_Freaks_at_Ringling_Brothers,_1924.jpg. Acesso em: 15 mar. 2021.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNCIDE A - Levantamento Bibliográfico

#	Tipo de trabalho	Autor(a)	Título	Ano
1	Dissertação	Maria Auxiliadora Jacy	A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET-MG: possibilidades de trabalho e emprego.	2010
2	Tese	Izaura Maria de Andrade da Silva	Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.	2011
3	Dissertação	Yvonete Bazbuz da Silva Santos	As políticas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	2011
4	Tese	Vanderley Flor da Rosa	Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da Rede Federal de Educação Tecnológica	2011
5	Dissertação	Gerline Maciel Almeida da Costa	Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco	2011
6	Dissertação	Fernanda Cristina Correa Lima Coimbra	Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012	2012
7	Dissertação	Sirlei Bortolini	Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva	2012
8	Dissertação	Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene Cordeiro	A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional	2013
9	Dissertação	Joselma de Vasconcelos Mendes	As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: narrativas dos protagonistas	2013
10	Dissertação	Katia Cristina Bezerra Moura	A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife	2013
11	Dissertação	Marisange Blank Zamprognio	As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica : o caso do Instituto Federal do Espírito Santo	2013
12	Dissertação	Amanda Carlou Andrade Santos	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	2014
13	Dissertação	Claudia Luíza Marques	Educação profissional : o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília	2014
14	Dissertação	Rivânia de Sousa Silva	Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP	2014
15	Tese	Renata Imaculada de Oliveira Teixeira	Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação sociopsicológica	2014
16	Dissertação	Rosilene Gonçalves Silva	Desafios e Possibilidades na Inclusão de Alunos Com Deficiência no Proeja Ifes Campus Vitória no NAPNE	2014
17	Tese	Hildebrand Esteves Neto	Preconceito e Contato Intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas	2014
18	Dissertação	André Luis da Silva e Silva Côrtes	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, campus Macapá	2014
19	Dissertação	Gilvana Galeno Soares	A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN	2015

20	Dissertação	Vívian Boldt Guazelli Lisbôa	Ressignificação do ato de ensinar : saberes Docentes na Formação Profissional de Pessoas com Deficiência	2016
21	Dissertação	Danieli de Cássia Barreto Goessler	As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná : uma análise dos indicadores do censo escolar	2016
22	Dissertação	Jacira Dall'Alba	Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM	2016
23	Dissertação	Marcilia Maria Soares Barbosa Macedo	Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência	2016
24	Dissertação	Ismar Batista Ramos	Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG	2016
25	Dissertação	Maxiliano Batista Barros	Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo	2016
26	Dissertação	Lívia Maria Monteiro Santos	Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional: Concepções e ações político-pedagógicas	2016
27	Tese	Priscila Turchiello	A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão	2017
28	Tese	Graciela Fagundes Rodrigues	Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes : ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores	2017
29	Dissertação	Telma Amélia de Souza Pereira	Perspectiva de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência : o caso do Instituto Federal de Sergipe - Campus Lagarto	2017
30	Tese	César Gomes de Freitas	Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia OcidentalO Caso do Instituto Federal do Acre	2017
31	Tese	Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	2017
32	Tese	Sanandreaia Torezani Perinini	Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES	2017
33	Dissertação	Rosélia Rodrigues dos Santos Lisboa	Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros	2017
34	Tese	Fernanda Pereira Santos	Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família	2017
35	Dissertação	Juliana Mendes da Silva	Reflexões para um ensino inclusivo em aulas de química: aporte na psicologia histórico-cultural	2017
36	Tese	Thais Watakabe Yanaga	Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial	2017
37	Dissertação	Fábia Carvalho de Oliveira	Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1991	2018
38	Tese	José Adelmo Menezes de Oliveira	Formação profissional da pessoa com deficiência : uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)	2018
39	Dissertação	Luana Ugalde da Costa	Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre	2018

40	Dissertação	Querubina Aurélio Bezerra	O olhar dos profissionais da educação acerca dos processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio	2018
41	Dissertação	Cristiane Rodrigues de Freitas	A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?	2019
42	Dissertação	Ronaldo Meireles Martins	A educação profissional e Tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí . História de vida dos egressos	2019
43	Dissertação	Gustavo Hamyr Chaiben	Políticas públicas para discentes com deficiência: a UTFPR.	2019
44	Dissertação	Katia Fabiana Pereira de Ataíde	Ensino de Química com aluno cego: Desafios do professor, dificuldades na aprendizagem	2019
45	Tese	Fernanda Silva Maekava	Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE	2020

APÊNDICE B - Termos de Consentimento e Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Participantes menores de 18 anos

Projeto CAAE: 30251520.6.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 13 de Novembro de 2020.

Prezado(a)aluno(a)/ex-aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A percepção de alunos com deficiência no ensino profissional técnico de nível médio do CEFET-MG**. Este convite se deve ao fato de você ser aluno ou ex-aluno do ensino médio técnico e estar ou ter passado por atendimento educacional especializado, o que seria muito útil para essa pesquisa. Além da sua permissão, a participação só acontecerá com a anuência do seu responsável legal, sem nenhum dano caso você decida por não participar.

Pesquisador responsável pela pesquisa: Leôncio da Assumpção de Souza, RG MG 10.148.766, mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do CEFET-MG - Unidades de Belo Horizonte, por meio de suas narrativas, ou seja, por meio de suas experiências e histórias vividas na escola. A sua participação é muito importante para essa pesquisa, pois o foco dela é justamente voltado para a percepção do aluno sobre a inclusão na escola. Esperamos que com essa pesquisa seja possível compreender melhor onde e como acontece inclusão ou exclusão dos alunos que precisam de acessibilidades. Sendo assim, com esse estudo, a escola poderá avançar nas políticas de inclusão, contribuindo para que os alunos com deficiência possam ingressar e permanecer na instituição tendo as mesmas oportunidades e condições dos demais alunos.

A metodologia utilizada será a pesquisa narrativa, que consiste na coleta de histórias sobre determinada fase da vida do indivíduo, nesse caso, a proposta é obter as histórias e experiências que os alunos vivenciaram na escola. Para isso será feita uma entrevista com o aluno, acompanhado de profissionais de apoio para garantir um campo saudável e confortável para que ele relate suas histórias. A previsão é de uma conversa de 2 horas, podendo ser feita em um ou dois dias, dependendo da vontade e disponibilidade do participante, a qual será gravada. A gravação ficará armazenada por até 2 anos para que seja possível a transcrição e análises.

A pesquisa não tem intenção de causar nenhum dano ao participante, mas é necessário esclarecer que a metodologia narrativa é utilizada para obter as experiências vividas pelos participantes, experiências essas que ao serem contadas, podem levar o participante a revivê-las, caso sejam negativas, podem causar-lhe algum desconforto emocional e, se for necessário, a entrevista será suspensa e retomada em outro momento. Além disso, o participante pode apresentar possível cansaço ao longo da entrevista. Nesse caso a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra dada, de acordo com a sua preferência.

O participante de uma pesquisa de acordo com a legislação brasileira é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista);
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia.

Qualquer dúvida ou necessidade É nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa É pode ser dirigida ao pesquisador Leôncio dAssumpção, por e-mail: leoncio.assumpcao@hotmail.com, ou telefone (31)9 93766995.

Reclamações ou denúncias de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 Atendimento ao público: terças-feiras: 12 as 16h e as quintas-feiras: 0:73 as 12:30h. <http://www.cep.cefetmg.br>

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito a participação da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2020.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (Lei nº 9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, **AUTORIZO**, de forma gratuita e sem qualquer ônus, o/a pesquisador(a) **Leôncio dAssumpção de Souza** a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Por intermédio desta autorização, também faço a **CESSÃO** a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade. Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2020.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Responsáveis legais

Projeto CAAE: 30251520.6.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 13 de Novembro de 2020.

Prezado(a) responsável,

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A percepção de alunos com deficiência no ensino profissional técnico de nível médio do CEFET-MG**. Este convite se deve ao fato dele ser aluno ou ex-aluno do ensino médio técnico e estar ou ter passado por atendimento educacional especializado, o que seria muito útil para essa pesquisa. Além da sua permissão, a participação só acontecerá com a anuência do aluno, sem nenhum dano caso ele decida por não participar.

Pesquisador responsável pela pesquisa: Leôncio da Assumpção de Souza, RG MG 10.148.766, mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do CEFET-MG - Unidades de Belo Horizonte, por meio de suas narrativas, ou seja, por meio de suas experiências e histórias vividas na escola. A participação dele é muito importante para essa pesquisa, pois o foco dela é justamente voltado para a percepção do aluno sobre a inclusão na escola. Esperamos que com essa pesquisa seja possível compreender melhor onde e como acontece inclusão ou exclusão dos alunos que precisam de acessibilidades. Sendo assim, com esse estudo, a escola poderá avançar nas políticas de inclusão, contribuindo para que os alunos com deficiência possam ingressar e permanecer na instituição tendo as mesmas oportunidades e condições dos demais alunos.

A metodologia utilizada será a pesquisa narrativa, que consiste na coleta de histórias sobre determinada fase da vida do indivíduo, nesse caso, a proposta é obter as histórias e experiências que os alunos vivenciaram na escola. Para isso será feita uma entrevista com o aluno, acompanhado de profissionais de apoio para garantir um campo saudável e confortável para que ele relate suas histórias. A previsão é de uma conversa de 2 horas, podendo ser feita em um ou dois dias, dependendo da vontade e disponibilidade do participante, a qual será gravada. A gravação ficará armazenada por até 2 anos para que seja possível a transcrição e análises.

A pesquisa não tem intenção de causar nenhum dano ao participante, mas é necessário esclarecer que a metodologia narrativa é utilizada para obter as experiências vividas pelos participantes, experiências essas que ao serem contadas, podem levar o participante a revivê-las, caso sejam negativas, podem causar-lhe algum desconforto emocional e, se for necessário, a entrevista será suspensa e retomada em outro momento. Além disso, o participante pode apresentar possível cansaço ao longo da entrevista. Nesse caso a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra dada, de acordo com a sua preferência.

O participante de uma pesquisa de acordo com a legislação brasileira é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista);
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia.

Qualquer dúvida ou necessidade É nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa É pode ser dirigida ao pesquisador Leôncio dAssumpção, por e-mail: leoncio.assumpcao@hotmail.com, ou telefone (31)9 93766995.

Reclamações ou denúncias de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 Atendimento ao público: terças-feiras: 12 as 16h e as quintas-feiras: 0:73 as 12:30h. <http://www.cep.cefetmg.br>

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito a participação do menor, _____, que esta sob minha responsabilidade, na pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do responsável pelo menor participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2020.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (Lei nº 9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, **AUTORIZO**, de forma gratuita e sem qualquer ônus, o/a pesquisador(a) **Leôncio dAssumpção de Souza** a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Por intermédio desta autorização, também faço a **CESSÃO** a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade. Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2020.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Participantes maiores de 18 anos

Projeto CAAE: 30251520.6.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 13 de Novembro de 2020.

Prezado(a)aluno(a)/ex-aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A percepção de alunos com deficiência no ensino profissional técnico de nível médio do CEFET-MG**. Este convite se deve ao fato de você ser aluno ou ex-aluno do ensino médio técnico e estar ou ter passado por atendimento educacional especializado, o que seria muito útil para essa pesquisa.

Pesquisador responsável pela pesquisa: Leôncio da Assumpção de Souza, RG MG 10.148.766, mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do CEFET-MG - Unidades de Belo Horizonte, por meio de suas narrativas, ou seja, por meio de suas experiências e histórias vividas na escola. A sua participação é muito importante para essa pesquisa, pois o foco dela é justamente voltado para a percepção do aluno sobre a inclusão na escola. Esperamos que com essa pesquisa seja possível compreender melhor onde e como acontece inclusão ou exclusão dos alunos que precisam de acessibilidades. Sendo assim, com esse estudo, a escola poderá avançar nas políticas de inclusão, contribuindo para que os alunos com deficiência possam ingressar e permanecer na instituição tendo as mesmas oportunidades e condições dos demais alunos.

A metodologia utilizada será a pesquisa narrativa, que consiste na coleta de histórias sobre determinada fase da vida do indivíduo, nesse caso, a proposta é obter as histórias e experiências que os alunos vivenciaram na escola. Para isso será feita uma entrevista com o aluno, acompanhado de profissionais de apoio para garantir um campo saudável e confortável para que ele relate suas histórias. A previsão é de uma conversa de 2 horas, podendo ser feita em um ou dois dias, dependendo da vontade e disponibilidade do participante, a qual será gravada. A gravação ficará armazenada por até 2 anos para que seja possível a transcrição e análises.

A pesquisa não tem intenção de causar nenhum dano ao participante, mas é necessário esclarecer que a metodologia narrativa é utilizada para obter as experiências vividas pelos participantes, experiências essas que ao serem contadas, podem levar o participante a revivê-las, caso sejam negativas, podem causar-lhe algum desconforto emocional e, se for necessário, a entrevista será suspensa e retomada em outro momento. Além disso, o participante pode apresentar possível cansaço ao longo da entrevista. Nesse caso a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra dada, de acordo com a sua preferência.

O participante de uma pesquisa de acordo com a legislação brasileira é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista);
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia.

Qualquer dúvida ou necessidade É nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa É pode ser dirigida ao pesquisador Leôncio dAssumpção, por e-mail: leoncio.assumpcao@hotmail.com, ou telefone (31)9 93766995.

Reclamações ou denúncias de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 Atendimento ao público: terças-feiras: 12 as 16h e as quintas-feiras: 0:73 as 12:30h. <http://www.cep.cefetmg.br>

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito a participação da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2020.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM, VOZ, DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (Lei nº 9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, **AUTORIZO**, de forma gratuita e sem qualquer ônus, o/a pesquisador(a) **Leôncio dAssumpção de Souza** a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Por intermédio desta autorização, também faço a **CESSÃO** a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade. Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

Assinatura participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE C É Questionários

Questionário 1

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do CEFET-MG, por meio de seus relatos e experiências vividas na escola. Pesquisas como esta são importantes por darem "voz" aos sujeitos que vivem o processo. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para a melhoria nos processos de inclusão, possibilitando cada vez mais que todas e todos possam frequentar a Instituição em igualdade de condições. Importante ressaltar que o nome de nenhum participante será revelado e que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pelos termos deste, nenhum participante será exposto.

Dados do pesquisador:

Nome: Leôncio d'Assumpção de Souza

Telefone: 31 99376-6995

E-mail: leoncio.assumpcao@cefetmg.br

Junto com o link deste questionário no e-mail, foi enviado o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE), só responda esse questionário após ter lido o termo e concordado, ele esclarece os objetivos da pesquisa. Qualquer dúvida, entre em contato.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Nome completo (em nenhum momento seu nome será revelado, precisamos do seu nome apenas para nosso controle e entrar em contato para lhe fornecer os resultados da pesquisa) *

3. Data de Nascimento (DD/MM/AAAA) *

4. Curso *

5. Série que se encontra atualmente *

Marcar apenas uma oval.

1º ano

2º ano

3º ano

Terminei o 3º ano, estou fazendo apenas o estágio final.

6. Qual a diversidade funcional ou deficiência ? *

7. O que te motivou a entrar para o CEFET-MG? *

8. Em qual escola você estudou antes de entrar para o CEFET-MG? *

Vamos falar sobre o seu relacionamento com as pessoas da escola. Nas perguntas a seguir, queremos que você avalie a qualidade das suas relações na escola, de como as pessoas te tratam. Se você se sente bem ou não entre as demais pessoas do espaço escolar.

9. Como você avalia o seu relacionamento com os colegas? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

10. Como você avalia o seu relacionamento com os professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

11. Como você avalia o seu relacionamento com os funcionários? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

12. Sobre o preconceito e discriminação às pessoas com deficiência, na sua opinião, isso acontece no CEFET-MG. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre

13. Sinta-se a vontade para relatar um ou mais episódios ocorridos que lhe fizeram sentir o preconceito e discriminação no CEFET-MG. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar)

Agora vamos falar de acessibilidade, ou seja, se o CEFET-MG tem ou não eliminado as barreiras para que todos possam participar de todas as atividades escolares. Tendo em vista as suas particularidades, como você considera o seu acesso aos espaços, materiais e atividades da escola:

14. Biblioteca *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

15. Quadras de esportes *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

16. Refeitório *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

17. Salas de aula *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
- Regular
- Bom

Agora vamos falar sobre o ensino, tendo em vista as suas especificidades e as práticas da escola.

18. Os professores elaboram maneiras alternativas de ensinar os conteúdos para você tendo em vista suas especificidades? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- Nunca foi necessário

19. Sinta-se a vontade para relatar momentos em que você precisou de adaptações e foram ou não feitas. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

20. Os professores elaboram maneiras alternativas ou adaptadas para a aplicação de testes, provas ou atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- Nunca foi necessário

21. Sinta-se a vontade para relatar momentos em que você precisou de adaptações e foram ou não. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

22. Você já teve ou ainda tem acompanhamento diário ou eventual de algum profissional de apoio? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Não tenho pois não é necessário

23. Sinta-se a vontade para relatar algo sobre o acompanhamento que você teve com os profissionais de apoio. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

24. Em algum momento você precisou procurar ajuda no CEFET-MG por conta de situações tendo em vista suas especificidades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

25. Se sim, qual o setor ou profissional você procurou?

26. Se procurou algum setor ou profissional, a situação que o levou a pedir apoio foi recebida e acompanhada?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

27. Sinta-se a vontade para relatar algo sobre isso. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

28. Você acredita que o CEFET-MG oferece uma educação inclusiva, ou seja, você acredita que são oferecidas as condições para que todos possam conviver e aprender dentro da instituição, independente de ter alguma deficiência ou não? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29. Explique em linhas gerais porque você acha isso. *

30. Quais as suas expectativas após concluir o curso no CEFET-MG? (pode marcar mais de uma). *

Marque todas que se aplicam.

Encontrar um trabalho na área do curso técnico

Ingressar no ensino superior

Outros

Não possuo expectativas

31. Se você respondeu "outros" na questão anterior. Diga quais são essas outras expectativas:

Obrigado por participar desta pesquisa!

Questionário 2

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do CEFET-MG, por meio de seus relatos e experiências vividas na escola. Pesquisas como esta são importantes por darem "voz" aos sujeitos que vivem o processo. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para a melhoria nos processos de inclusão, possibilitando cada vez mais que todas e todos possam frequentar a Instituição em igualdade de condições. Importante ressaltar que o nome de nenhum participante será revelado e que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pelos termos deste, nenhum participante será exposto.

Dados do pesquisador:

Nome: Leônicio d'Assumpção de Souza

Telefone: 31 99376-6995

E-mail: leoncio.assumpcao@cefetmg.br

Junto com o link deste questionário no e-mail, foi enviado o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), só responda esse questionário após ter lido o termo e concordado, ele esclarece os objetivos da pesquisa. Qualquer dúvida, entre em contato.

**Obrigatório*

1. Nome completo (em nenhum momento seu nome será revelado, precisamos do seu nome apenas para nosso controle e entrar em contato para lhe fornecer os resultados da pesquisa) *

2. Data de Nascimento (DD/MM/AAAA) *

3. Curso que frequentou no CEFET-MG *

4. Série que estava quando se desligou da escola *

Marcar apenas uma oval.

1º ano

2º ano

3º ano

Terminei o 3º ano, só não fiz o estágio final.

5. Qual a diversidade funcional ou deficiência ? *

6. O que te motivou a entrar para o CEFET-MG? *

7. Em qual escola você estudou antes de entrar para o CEFET-MG? *

Vamos falar sobre o seu relacionamento com as pessoas da escola. Nas perguntas a seguir, queremos que você avalie a qualidade das suas relações na escola, de como as pessoas te tratam. Se você se sente bem ou não entre as demais pessoas do espaço escolar.

8. Como foi o seu relacionamento com os colegas? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

9. Como foi o seu relacionamento com os professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

10. Como foi o seu relacionamento com os funcionários? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

11. Sobre o preconceito e discriminação às pessoas com deficiência, na sua opinião, isso acontece no CEFET-MG. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre

12. Sinta-se a vontade para relatar um ou mais episódios ocorridos que lhe fizeram sentir o preconceito e discriminação no CEFET-MG. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar)

Agora vamos falar de acessibilidade, ou seja, se o CEFET-MG tem ou não eliminado as barreiras para que todos possam participar de todas as atividades escolares. Tendo em vista as suas particularidades, como foi o seu acesso aos espaços, materiais e atividades da escola:

13. Biblioteca *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

14. Quadras de esportes *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

15. Refeitório *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

16. Salas de aula *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

Agora vamos falar sobre o ensino, tendo em vista as suas especificidades e as práticas da escola.

17. Os professores elaboravam maneiras alternativas de ensinar os conteúdos para você tendo em vista suas especificidades? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Nunca foi necessário

18. Sinta-se a vontade para relatar momentos em que você precisou de adaptações e foram ou não feitas. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

19. Os professores elaboravam maneiras alternativas ou adaptadas para a aplicação de testes, provas ou atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Nunca foi necessário

20. Sinta-se a vontade para relatar momentos em que você precisou de adaptações e foram ou não. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

21. Você já teve acompanhamento diário ou eventual de algum profissional de apoio? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Não tenho pois não é necessário

22. Sinta-se a vontade para relatar algo sobre o acompanhamento que você teve com os profissionais de apoio. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

23. Em algum momento você precisou procurar ajuda no CEFET-MG por conta de situações tendo em vista suas especificidades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. Se sim, qual o setor ou profissional você procurou?

25. Se procurou algum setor ou profissional, a situação que o levou a pedir apoio foi recebida e acompanhada?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

26. Sinta-se a vontade para relatar algo sobre isso. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

27. Você acredita que o CEFET-MG oferece uma educação inclusiva, ou seja, você acredita que são oferecidas as condições para que todos possam conviver e aprender dentro da instituição, independente de ter alguma deficiência ou não? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. Explique em linhas gerais porque você acha isso. *

29. Quais os motivos você acredita terem o levado a sair da escola? *

30. Atualmente você está (pode responder mais de uma se for o caso): *

Marque todas que se aplicam.

Cursando o ensino médio em outra escola

Conclui o ensino médio em outra escola

Estudando para o ENEM ou outro vestibular

Estou na faculdade

Trabalhando

Atualmente não estou trabalhando nem estudando

Obrigado por participar desta pesquisa!

Questionário 3

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender a percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do CEFET-MG, por meio de seus relatos e experiências vividas na escola. Pesquisas como esta são importantes por darem "voz" aos sujeitos que vivem o processo. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para a melhoria nos processos de inclusão, possibilitando cada vez mais que todas e todos possam frequentar a Instituição em igualdade de condições. Importante ressaltar que o nome de nenhum participante será revelado e que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pelos termos deste, nenhum participante será exposto.

Dados do pesquisador:

Nome: Leônicio d'Assumpção de Souza

Telefone: 31 99376-6995

E-mail: leoncio.assumpcao@cefetmg.br

Junto com o link deste questionário no e-mail, foi enviado o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), só responda esse questionário após ter lido o termo e concordado, ele esclarece os objetivos da pesquisa. Qualquer dúvida, entre em contato.

*Obrigatório

1. Nome completo (em nenhum momento seu nome será revelado, precisamos do seu nome apenas para nosso controle e entrar em contato para lhe fornecer os resultados da pesquisa) *

2. Data de Nascimento (DD/MM/AAAA) *

3. Curso que frequentou no CEFET-MG *

4. Ano em que concluiu *

5. Qual a diversidade funcional ou deficiência ? *

6. O que te motivou a entrar para o CEFET-MG? *

7. Em qual escola você estudou antes de entrar para o CEFET-MG? *

Vamos falar sobre o seu relacionamento com as pessoas da escola. Nas perguntas a seguir, queremos que você avalie a qualidade das suas relações na escola, de como as pessoas te tratam. Se você se sente bem ou não entre as demais pessoas do espaço escolar.

8. Como foi o seu relacionamento com os colegas? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

9. Como foi o seu relacionamento com os professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

10. Como foi o seu relacionamento com os funcionários? *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

11. Sobre o preconceito e discriminação às pessoas com deficiência, na sua opinião, isso acontece no CEFET-MG. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre

12. Sinta-se a vontade para relatar um ou mais episódios ocorridos que lhe fizeram sentir o preconceito e discriminação no CEFET-MG. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar)

Agora vamos falar de acessibilidade, ou seja, se o CEFET-MG tem ou não eliminado as barreiras para que todos possam participar de todas as atividades escolares. Tendo em vista as suas particularidades, como foi o seu acesso aos espaços, materiais e atividades da escola:

13. Biblioteca *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

14. Quadras de esportes *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

15. Refeitório *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

16. Salas de aula *

Marcar apenas uma oval.

- Ruim
 Regular
 Bom

Agora vamos falar sobre o ensino, tendo em vista as suas especificidades e as práticas da escola.

17. Os professores elaboravam maneiras alternativas de ensinar os conteúdos para você tendo em vista suas especificidades? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Nunca foi necessário

18. Sinta-se a vontade para relatar momentos em que você precisou de adaptações e foram ou não feitas. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

19. Os professores elaboravam maneiras alternativas ou adaptadas para a aplicação de testes, provas ou atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Nunca foi necessário

20. Sinta-se a vontade para relatar momentos em que você precisou de adaptações e foram ou não. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

21. Você já teve acompanhamento diário ou eventual de algum profissional de apoio? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Às vezes
 Sempre
 Não tenho pois não é necessário

22. Sinta-se a vontade para relatar algo sobre o acompanhamento que você teve com os profissionais de apoio. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

23. Em algum momento você precisou procurar ajuda no CEFET-MG por conta de situações tendo em vista suas especificidades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. Se sim, qual o setor ou profissional você procurou?

25. Se procurou algum setor ou profissional, a situação que o levou a pedir apoio foi recebida e acompanhada?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

26. Sinta-se a vontade para relatar algo sobre isso. (Esta questão não é obrigatória, somente caso queira relatar).

27. Você acredita que o CEFET-MG oferece uma educação inclusiva, ou seja, você acredita que são oferecidas as condições para que todos possam conviver e aprender dentro da instituição, independente de ter alguma deficiência ou não? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. Explique em linhas gerais porque você acha isso. *

29. Durante o curso, você teve oportunidade de realizar estágios na área? *

30. Atualmente você está (pode responder mais de uma se for o caso): *

Marque todas que se aplicam.

Estou na faculdade

Trabalhando

Estudando para o ENEM ou outro vestibular

Atualmente não estou trabalhando nem estudando

Obrigado por participar desta pesquisa!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários