PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Sandra Freitas de Souza

O TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Belo Horizonte
2019

Sandra Freitas de Souza

O TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Linha de Pesquisa: Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Souza, Sandra Freitas de
S729t O trabalho docente com estudantes com deficiência em cursos técnicos de nível médio / Sandra Freitas de Souza. Belo Horizonte, 2019.
366 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Professores - Formação - Prática. 2. Educação inclusiva - Estudo e ensino. 3. Inclusão em educação. 4. Ensino técnico - Formação. 5. Inclusão escolar. 6. Pessoa com deficiência física - formação profissional. 7. Direito à educação. 8. Universidades e faculdades - Corpo docente. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378.124

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Sandra Freitas de Souza

O TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Profª. Drª. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas) Orientadora

Profª. Drª. Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Profª. Drª. Mônica Maria Farid Rahme (UFMG)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC Minas)

Profª. Drª. Augusta Aparecida Neves de Mendonça (PUC Minas)

Profª. Drª. Solange Rodrigues (IF Minas Gerais) - Suplente

Profª. Drª. Magali dos Reis (PUC Minas) - Suplente

Belo Horizonte, 29 de novembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

À Profª Dorinha, minha mestre, orientadora e amiga, pela orientação ao meu trabalho, pelos conhecimentos transmitidos e, principalmente pela paciência com as minhas dificuldades.

Ao Prof. Cury, por ter aceitado participar da banca de qualificação do meu trabalho, quando me ofereceu grandes e importantes contribuições, para a boa condução da minha pesquisa.

À Profª Adriana, por ter aceitado ler meu trabalho e pelas contribuições no momento da qualificação.

Ao Prof. Amauri Carlos Ferreira, pela disponibilidade de avaliar meu trabalho.

À minha família, pela confiança e ajuda nos momentos difíceis.

Aos colegas do grupo de pesquisa da PUC, pelos momentos de convívio e aprendizagens.

Aos colegas Paulo Negreiros e Gustavo, que caminharam comigo durante o doutorado e que serão amigos para sempre.

Aos professores da PUC, pelos ensinamentos transmitidos.

Ao Anselmo, pelo grande auxílio no início da pesquisa realizada no CEFET.

À Juliana Martins, que caminhou comigo no início da pesquisa no CEFET.

À Adriana, do NAPNEE do CEFET, e ao Alessander, do NAPNEE do IF-Ouro Preto, pelo apoio e pela disponibilidade, para que eu pudesse fazer a coleta dos dados.

À Profª. Ariana Cosme, da Universidade do Porto/Portugal, por ter aceitado orientar minha pesquisa, apesar de seu escasso tempo.

À Profª. Teresa, da Universidade do Porto/Portugal, pelo empenho na busca pelas instituições, para que a pesquisa pudesse ser realizada naquele país.

À Valéria e Sirlane, pela atenção carinhosa nas orientações administrativas durante os quatro anos do Doutorado.

A Deus, pela vida.



Esta Tese obteve apoio da CAPES/MEC, na forma de concessão de bolsa de estudos.

RESUMO

O estudo, apresentado nesta Tese, versa sobre a atuação dos professores da Educação Profissional, de Ensino Médio, com pessoas com deficiência. O interesse por esta pesquisa consubstanciou-se em verificar como esses docentes vêm desenvolvendo as atividades pedagógicas diferenciadas, em suas aulas, na perspectiva da Educação Inclusiva e como têm se dado suas formações para a realização desse trabalho, que objetiva a inserção dos estudantes no mundo laboral. Constata-se uma carência de estudos nessa área, mas ela se torna importante, na medida em que os sujeitos com deficiência vêm alcançando patamares cada vez mais altos de escolaridade, através da proposta de Educação Inclusiva, que se tornou um imperativo do final do século XX e do início do XXI. Os *loci* da pesquisa foram duas escolas profissionalizantes, de nível médio, da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPCT) e duas instituições de Educação Profissional, de nível secundário, em Portugal. Os sujeitos que participaram foram professores, estudantes com deficiência e coordenadores de cursos, nas escolas brasileiras, e professores, nas escolas lusas. Os objetivos que nortearam a investigação foram: identificar nas instituições pesquisadas, tanto o número de estudantes com deficiência, quanto quais eram as suas especificidades; conhecer as ações implementadas pelos coordenadores dos cursos, para promoverem a efetiva inclusão desses sujeitos; pesquisar se os professores receberam algum tipo de capacitação ou de apoio para trabalharem com esses estudantes; investigar se os professores realizavam algum trabalho pedagógico diferenciado com esses sujeitos e como era realizado esse trabalho e, conhecer as ações implementadas pelos apoios institucionais, para promoverem a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência. A pesquisa se justifica, tendo em vista que, embora a proposta de Educação Inclusiva tenha adentrado nas escolas, nos anos de 1990, as dúvidas dos professores sobre as ações pedagógicas a serem realizadas com estudantes com deficiência parece que não foram solucionadas, podendo ser dirimidas através de uma capacitação adequada. Esta Tese está organizada em seis capítulos, sendo que o Capítulo 1 apresenta a Introdução; o Capítulo 2 refere-se aos fundamentos e às características da Educação Inclusiva; o Capítulo 3 versa sobre a Educação Profissional, na perspectiva da inclusão; o Capítulo 4 explicita os dados sobre a pesquisa realizada nas duas instituições brasileiras; o Capítulo 5 descreve a pesquisa realizada em Portugal e o Capítulo 6 apresenta a Conclusão a que se chegou, após as pesquisas bibliográfica e de campo realizadas. Considera-se que esta investigação se refere a um Estudo de Casos Múltiplos, pois se consolidou como um trabalho detalhado e aprofundado sobre dois contextos e duas fontes diferenciadas de dados, nos dois *loci* de estudo, Brasil e Portugal. Nesta perspectiva, após a realização do Estado da Arte sobre o objeto de investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que lançou mão da análise documental, da pesquisa bibliográfica e da entrevista semiestruturada, que coletaram importantes dados sobre os locais do estudo e, também, sobre os sujeitos da investigação. Ressalta-se que foram aplicados questionários, técnica vinculada à investigação quantitativa, que levantaram dados sobre as situações sociais dos estudantes e sobre as situações profissionais dos docentes. Em síntese, os resultados obtidos pela pesquisa em apreço comprovaram a carência de formação dos professores sujeitos deste estudo no que tange às suas capacitações para a Educação Inclusiva, o que prejudica seus trabalhos com os estudantes com deficiência nos cursos profissionalizantes do Ensino Médio Secundário.

Palavras-chave: Trabalho docente. Estudantes com deficiência. Formação de professores. Cursos técnicos de nível médio/secundário.

ABSTRACT

This study focuses on the performance of Vocational Education teachers from Secondary Schools, with students with disabilities. This research aims at verifying how these teachers have been developing differentiated pedagogical activities, in their classes, from the perspective of Inclusive Education and how they have been trained for the accomplishment of this work, which aims at the insertion of the students in the labor market. We verified that there is a lack of studies in this area, but it is important, as individuals with disabilities have been reaching increasing levels of education, through the Inclusive Education proposal, which became an imperative of the end of the 20th century and the beginning of the 21st century. The *loci* of this research were two secondary vocational schools of the Federal Network of Science, Technology, and Vocational Education in the State of Minas Gerais (RFEPCT) and two secondary educational institutions in Portugal. The participants were teachers, students with disabilities and course coordinators in Brazilian schools, and teachers in Portuguese schools. The objectives that guided the investigation were: to identify the number of students with disabilities and what their specificities were in the researched institutions; to learn the actions implemented by the course coordinators to promote the effective inclusion of these individuals; to investigate whether teachers have received any training or support to work with these students; to investigate if the teachers performed some differentiated pedagogical work with these individuals and how this work was done, and to learn the actions implemented by the institutional supports to promote the effective inclusion of students with disabilities. This research is justified considering that although the Inclusive Education proposal entered schools in the 1990s, it seems that the questions teachers have had about the pedagogical actions to be carried out with students with disabilities have not been solved. However, they can be clarified through appropriate training. This dissertation is organized in six chapters: Chapter 1 presents the Introduction; Chapter 2 refers to the foundations and characteristics of Inclusive Education; Chapter 3 deals with Vocational Education, from the perspective of inclusion; Chapter 4 specifies the research data conducted at both Brazilian institutions; Chapter 5 describes the research carried out in Portugal; and Chapter 6 presents the Conclusion after the bibliographic and field researches. We consider that this research refers to a Multiple Case Study, as it resulted in a detailed and in-depth work about two different contexts and sources of data, in both *loci* of study, Brazil and Portugal. In this perspective, after accomplishing the State of the Art on the object of investigation, we performed a qualitative research, which complied document analysis, bibliographic research, and semi-structured interview, gathering important data about the study locations, as well as about the investigation subjects. In addition, we applied questionnaires, a technique linked to quantitative research, which collected data on the students' social situations and on the teachers' professional situations. In summary, the results obtained by this research proved the lack of training of the teachers analyzed in this study regarding their qualifications for Inclusive Education, which impairs their work with students with disabilities in vocational secondary school courses.

Keywords: Teaching practice. Students with disabilities. Teacher training. Vocational secondary school courses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Professores, participantes da Pesquisa – CEFET e IF-Ouro Preto ..19013
Quadro 2 - Perfil dos Estudantes, participantes da Pesquisa.....11390
Quadro 3 - Perfil dos Professores participantes da Pesquisa – Maia e Cortegaça.....288

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero – Professores - CEFET 109
Tabela 2 - Gênero – Professores - IF - Ouro Preto 109
Tabela 3 - Idade – Professores - CEFET 110
Tabela 4 - Idade – Professores - IF - Ouro Preto 110
Tabela 5 - Tempo de Magistério – Professores - CEFET 111
Tabela 6 - Tempo de Magistério – Professores - IF - Ouro Preto 111
Tabela 7 - Formação – Professores - CEFET 112
Tabela 8 - Formação – Professores - IF - Ouro Preto 112
Tabela 9 - Pós-graduação mínima – Professores - CEFET 113
Tabela 10 - Pós-graduação mínima – Professores - IF - Ouro Preto 113
Tabela 11 - Município de Residência - Estudantes - CEFET 1911
Tabela 12 - Município de Residência - Estudantes - IF-Ouro Preto 1911
Tabela 13 - Gênero - Estudantes – CEFET 1922
Tabela 14 - Gênero - Estudantes – IF -Ouro Preto 1922
Tabela 15 - Rede de ensino na qual cursou o Ensino Fundamental – Estudantes - CEFET 1922
Tabela 16 - Rede de ensino na qual cursou o Ensino Fundamental – Estudantes - IF - Ouro Preto 1933
Tabela 17 - Participação no Processo Seletivo, na modalidade de Reserva de Vagas (Cotas) – Estudantes - CEFET 1933
Tabela 18 - Participação no Processo Seletivo, na modalidade de Reserva de Vagas (Cotas) – Estudantes - IF - Ouro Preto. 1933
Tabela 19 - Tipo de Deficiência – Estudantes - CEFET 1944
Tabela 20 - Tipo de Deficiência – Estudantes - IF - Ouro Preto 1944
Tabela 21 - Participação do estudante em algum Programa de Assistência Estudantil – Estudantes - CEFET 1955
Tabela 22 - Participação do estudante em algum Programa de Assistência Estudantil – Estudantes - IF - Ouro Preto. 1966
Tabela 23 - Gênero – Professores – Agrupamento de Escolas de Maia 2844
Tabela 24 - Gênero – Professores – Escola Profissionalizante de Cortegaça 285
Tabela 25 - Idade – Professores – Agrupamento de Escolas de Maia 285
Tabela 26 - Idade – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça 286
Tabela 27 - Tempo de Magistério – Professores - Agrupamento de Escolas de Maia 286
Tabela 28 - Tempo de Magistério – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça .. 286
Tabela 29 - Formação – Professores - Agrupamento de Escolas de Maia 287
Tabela 30 - Formação – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça 287
Tabela 31 - Pós-graduação – Professores - Agrupamento de Escolas de Maia. 287
Tabela 32 - Pós-graduação – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça 288

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CEB - Câmara da Educação Básica

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.

CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa.

COLTEC - Colégio Técnico da UFMG.

COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular.

CP - Centro Pedagógico.

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens.

DEMAT - Departamento de Engenharia de Materiais.

DMR - Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação.

DRT - Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional.

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular.

IBC - Instituto Benjamin Constant.

IF - Instituto Federal.

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

LBI - Lei Brasileira de Inclusão.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

MEC - Ministério da Educação.

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego.

NEE - Necessidades Educacionais Especiais.

NAPNEE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

NUCAPE - Núcleo de Capacitação e Empregabilidade.

PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

SEE - Secretaria de Estado da Educação.

SEESP - Secretaria de Educação Especial.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

TDA - Transtorno do Déficit de Atenção.

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo.

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento.

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação.

UE - União Europeia.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto.

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 27
1.1 Tema e Objeto da Pesquisa 28
1.2 *Loci* da Investigação 28
1.3 Sujeitos da Pesquisa 29
1.4 Questão Norteadora 30
1.5 Objetivos 30
1.6 Problematização 30
1.7 Justificativa 31
1.8 Metodologia 343
1.9 Organização Capitular desta Tese 324

CAPÍTULO 2 - .....
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Histórico e Fundamentos 37
2.1 Inclusão: ideias iniciais 37
2.2 A Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva 41
2.3 A Educação Especial na perspectiva da Inclusão 57
2.4 A Construção de Salas de Aulas Inclusivas 59

CAPÍTULO 3 .....
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo que dialoga com a Educação Inclusiva 73

CAPÍTULO 4 .....
ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA REALIZADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS 107
4.1 Perfil dos professores que participaram da pesquisa 108
4.1.1 Questionário aplicado aos professores 108
4.2 Análise das entrevistas realizadas com os professores 114
4.2.1 Conhecimentos e Informações sobre as Deficiências dos Estudantes e o Relacionamento do Professores com Eles 1144
4.2.2. Preparação dos professores para a aprendizagem dos estudantes com deficiência . 1266
4.2.3 Flexibilização da proposta pedagógica: currículo, metodologia e avaliação 1466
4.2.4 Apoios institucionais para que ocorra um efetivo trabalho com os estudantes com deficiência 1755
4.3 Visão dos Estudantes com Relação aos Cursos e às Instituições 1900
4.3.1 Perfil social dos estudantes 1900
4.3.2 Percurso escolar até o ingresso na Instituição Federal de Ensino Técnico 1966
4.3.3 A escolha do Curso Técnico e da Instituição Federal 2077
4.3.4 Relacionamento entre estudantes com deficiência e professores e entre estes e seus colegas de turma 2254
4.3.5 Relacionamento dos estudantes com deficiência com o NAPNEE 2333
4.3.6 Expectativa de futuro 2377
4.4 Opinião dos Coordenadores sobre o Trabalho Realizado com os Estudantes com Deficiência nos Cursos que Coordenam 2477
4.4.1 Opinião dos Coordenadores sobre a presença de estudantes com deficiência nos cursos sob sua responsabilidade 2477
4.4.2 Informações sobre as deficiências dos estudantes 24949

4.4.3 Perfil dos professores para o trabalho com os estudantes com deficiência e como eles enfrentam esse desafio.....2533
4.4.4 Sobre a construção de metodologias diferenciadas.....2600
4.4.5 Dificuldades enfrentadas na coordenação, com professores e estudantes com deficiência.....2633

CAPÍTULO 5.....
A PESQUISA REALIZADA EM PORTUGAL.....**271**
5.1 Educação Inclusiva, em Portugal: algumas informações.....**274**
5.2 A Pesquisa Realizada, *loci* da investigação: duas escolas lusas.....**282**
5.3 Questionário aplicado aos professores.....**284**
5.3.1 Conhecimentos e informações sobre as deficiências dos estudantes e os relacionamentos dos professores com eles.....288
5.3.2 Desafios identificados no cotidiano das escolas, capacitação dos professores para promoverem a aprendizagem, nos estudantes com NEE.....292
5.3.3 Flexibilização da Proposta Pedagógica: currículo, metodologia e avaliação.....298
5.3.4 Apoio institucional, para viabilizar um efetivo trabalho voltado para os estudantes com NEE.....305
5.3.5 Conhecimento sobre a Legislação que dispõe sobre a Educação Inclusiva.....309
5.3.6 A respeito da diversidade e da heterogeneidade identificadas nas turmas do ensino profissionalizante nas escolas pesquisadas.....314
5.3.7 Encaminhamento dos Estudantes para o Mercado de Trabalho.....319
5.3.8 Pareceres finais dos docentes.....3233

CONCLUSÃO.....**327**

REFERÊNCIAS.....**335**

APÊNDICE A - Termo de Compromisso: CEFET.....**343**
APÊNDICE B - Termo de Compromisso: IF-Ouro Preto.....**345**
APÊNDICE C – Questionário: Perfil Social dos Estudantes.....**347**
APÊNDICE D – Questionário: Perfil Profissional dos Docentes.....**349**
APÊNDICE E - Entrevista com Estudantes.....**351**
APÊNDICE F - Entrevista com Docentes.....**353**
APÊNDICE G - Entrevista com Coordenadores.....**355**
APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudante.....**357**
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: - Docentes.....**359**
APÊNDICE J - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenadores.....**361**
APÊNDICE K - Termo de Assentimento - Estudante.....**363**
APÊNDICE L - Termo de Assentimento – Responsáveis pelos Estudantes.....**365**

INTRODUÇÃO

Este estudo que versa sobre a atuação dos professores da Educação Profissional de ensino médio com pessoas com deficiência se constituiu, a partir da necessidade de se pesquisar, com maior profundidade, se esses docentes têm trabalhado, no seu dia a dia, nas salas de aulas, na perspectiva da Educação Inclusiva. O interesse centrou-se, principalmente, em verificar se os professores dessa modalidade de educação têm conhecimento sobre a necessidade da construção de estratégias específicas, que efetivem a aprendizagem dos estudantes com deficiência e se vêm construindo essas estratégias, proporcionando-lhes uma real formação para o mundo do trabalho.

Atualmente, existem muitos estudos centrados na inclusão de pessoas com deficiência, em todas as etapas da educação básica e, também, no ensino superior. Desse modo, a educação infantil tem recebido grande atenção por parte de vários estudiosos, por ser considerada a fase que oferece melhores condições para que a Educação Inclusiva ocorra, devido às próprias características desse segmento educacional. Os ensinos fundamental e médio, também, ganharam destaque nas pesquisas, principalmente pelo grande impacto que a presença dos referidos estudantes vem causando no interior das escolas.

Consequentemente, com o avanço da escolaridade dos sujeitos com deficiência, possibilitando-lhes alcançar patamares mais elevados de escolaridade, constatou-se um aumento no número de pesquisas sobre a Educação Inclusiva, também, no ensino superior.

No entanto, mesmo com todos esses avanços, percebe-se que a Educação Profissional se encontra negligenciada, sendo pouco reconhecida pelos estudos como uma grande e promissora proposta de inclusão desses sujeitos, tanto no mundo laboral quanto no societário.

Sabe-se que a Educação Inclusiva se tornou um imperativo do final do século XX e do início do XXI, por isso a necessidade de se adentrar nas instituições de ensino da rede regular de educação, a fim de pesquisar como elas têm conseguido desempenhar as atividades pedagógicas com os estudantes com deficiência, proporcionando-lhes uma educação de qualidade[1].

A princípio, este trabalho visava pesquisar a situação em que se encontrava o trabalho pedagógico relativo aos estudantes com deficiência, em duas escolas profissionalizantes de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPCT), ambas tendo grande reconhecimento social. No entanto, a busca pelo

[1] Educação de qualidade pode ser entendida como aquela que viabiliza oportunidades de aprendizagem, para o desenvolvimento das capacidades de todos os sujeitos.

entendimento sobre a inclusão desses sujeitos nessa modalidade de educação possibilitou que o estudo se estendesse para duas outras instituições de Educação Profissional de nível secundário[2], em Portugal[3]. Os resultados desses estudos possibilitaram grandes reflexões a respeito do assunto em questão.

1.1 Tema e Objeto da Pesquisa

O tema desta pesquisa se consubstancia na inclusão de estudantes com deficiência em turmas do ensino profissional de nível médio/secundário. Sabe-se que essa modalidade de educação, em função das exigências encontradas no seu processo seletivo, sempre recebeu poucos estudantes com deficiência, pois as limitações advindas de suas condições já os excluíam, antes mesmo de ingressarem nas instituições. No entanto, com a possibilidade, cada vez maior, de avanço na escolaridade por parte dos estudantes com deficiência, essa modalidade se tornou uma grande oportunidade, para que esses sujeitos alcancem uma formação que lhes proporcione a inserção no mercado laboral.

Dessa forma, o objeto da presente pesquisa se configurou como sendo a inclusão de sujeitos com deficiência, na Educação Profissional de nível médio/secundário, em instituições federais, no estado de Minas Gerais e, em uma instituição pública e uma semi-pública[4], em Portugal.

1.2 *Loci* da Investigação

A pesquisa, que ora se apresenta, teve como *loci* de investigação o CEFET[5]-MG (Carta de Anuência – Apêndice A) e o IF[6]- Ouro Preto/MG (Carta de Anuência – Apêndice A), ambas instituições bem-conceituadas, gozando de grande prestígio, pois oferecem uma formação consistente e promissora aos estudantes que as frequentam.

Em Portugal, devido à grande dificuldade para encontrar escolas que se abrissem à pesquisa, não foi possível fazer a escolha para que ambas instituições tivessem as mesmas

[2] O ensino secundário português corresponde ao que é denominado no Brasil de ensino médio. É oferecido na mesma faixa etária que o correspondente brasileiro, tendo a mesma duração, ou seja, os estudantes frequentam os três anos do ensino secundário após concluírem o ensino fundamental.
[3] A autora desta Tese esteve em Portugal, mais precisamente, na cidade do Porto, durante o segundo semestre de 2018, buscando dados que pudessem enriquecer a pesquisa nos temas referentes ao trabalho dos professores que lecionam em cursos de Educação Profissional de nível secundário para estudantes com deficiência.
[4] Escolas semi-públicas ou semi-particulares são instituições particulares, subvencionadas pelo Governo.
[5] CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica.
[6] IF - Instituto Federal.

características que as instituições brasileiras, ou seja, não foi possível encontrar duas escolas públicas. Dessa forma, neste país a pesquisa se realizou em uma escola pública, sede do Agrupamento de Escolas de Maia, situada no distrito de Maia, e em uma instituição semi-pública, ou seja, na Escola Profissionalizante de Cortegaça, situada no distrito de Cortegaça.

1.3 Sujeitos da Pesquisa

Esta Pesquisa contou com a participação de doze sujeitos ligados ao CEFET-MG, sendo dois coordenadores de cursos de Educação Profissional, nos quais havia estudantes com deficiência matriculados, seis professores desses estudantes, que foram os que se dispuseram a conceder as entrevistas e todos os estudantes com deficiência, frequentes nesses cursos na ocasião da pesquisa, em um total de quatro, sendo um com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), um com baixa visão, um surdo e um com deficiência auditiva.

No IF-Ouro Preto/MG participaram vinte sujeitos, quatro coordenadores dos cursos de Educação Profissional nos quais os estudantes com deficiência estavam matriculados, doze professores desses estudantes, que foram os que se disponibilizaram para participarem das entrevistas e quatro estudantes, sendo dois surdos, um com deficiência intelectual e transtorno mental e um com deformidade física e hidrocefalia, que, também, foram os que concordaram em participar das entrevistas, pois nessa instituição havia outros estudantes, mas que não concordaram em participar.

Na pesquisa realizada em Portugal, optou-se por analisar apenas as entrevistas com os professores, sendo dois do Agrupamento de Escolas de Maia e três da Escola Profissionalizante de Cortegaça, que foram os que se mostraram disponíveis para conceder as entrevistas. Os estudantes dessas escolas, embora tenham sido entrevistados, não entraram na análise da pesquisa porque não correspondiam ao perfil definido para este estudo, ou seja, não eram sujeitos diagnosticados com deficiência e sim, com Necessidades Educacionais Especiais decorrentes de Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Essas escolas, que foram as únicas que abriram suas portas para a realização da pesquisa, não disponibilizaram os estudantes com deficiência, para participarem das entrevistas. Em um primeiro contato, foi informado a esta pesquisadora que não havia estudantes com esse diagnóstico frequentando as escolas, no entanto, durante o relato dos professores da escola pública, percebeu-se que lá havia estudantes com deficiência intelectual e com TEA. Os motivos pelos quais a escola pública não indicou os referidos estudantes para a entrevista não foram explicitados.

Não foram realizadas entrevistas com coordenadores de cursos, como ocorreu nas escolas brasileiras, porque, em Portugal, os cursos profissionalizantes não possuem coordenadores. Cada turma tinha um “Diretor de Turma”, que era o responsável por todas as ações relativas à turma que coordena, inclusive, as que se referem à Educação Profissional.

1.4 Questão Norteadora

Os professores que lecionam para estudantes com deficiência, em cursos profissionalizantes de nível médio/secundário, constroem propostas pedagógicas diferenciadas para a efetiva aprendizagem desses estudantes?

1.5 Objetivos

- Identificar nas instituições pesquisadas, tanto o número de estudantes com deficiência, quanto quais eram as suas especificidades;
- Conhecer as ações implementadas pelos coordenadores dos cursos, para promoverem a efetiva inclusão desses sujeitos;
- Pesquisar se os professores receberam algum tipo de capacitação ou de apoio para trabalharem com esses estudantes;
- Investigar se os professores realizavam algum trabalho pedagógico diferenciado com esses sujeitos e como era realizado esse trabalho.
- Conhecer as ações implementadas pelos apoios institucionais, para promoverem a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência.

1.6 Problematização

Foram levantadas algumas problematizações, para que pudessem dar um norte à investigação:

- Nas instituições pesquisadas, a inclusão dos sujeitos com deficiência vem sendo realizada de uma forma capaz de promover a efetiva aprendizagem?
- Os professores dos estudantes com deficiência receberam alguma formação/orientação para realizarem o trabalho com esses estudantes?

- Os sujeitos com deficiência, matriculados nos cursos pesquisados, eram devidamente atendidos, especificamente no que tange às adaptações necessárias à proposta pedagógica?
- O trabalho realizado pelos setores/departamentos responsáveis pela inclusão de estudantes nos cursos de Educação Profissional, nas instituições pesquisadas, era suficiente para promover a efetiva inclusão dos referidos estudantes?

1.7 Justificativa

Embora a proposta de Educação Inclusiva tenha adentrado nas escolas nos anos de 1990, as dúvidas dos professores sobre as ações pedagógicas a serem realizadas com estudantes com deficiência parece que não foram solucionadas. Ainda existem escolas que não acolhem esses sujeitos em seus espaços, que deveriam ser comuns a todos, e encontram-se professores que se dizem despreparados para o trabalho, nas salas de aulas, com esses estudantes. Além disso, muitos professores consideram que os estudantes com deficiência deveriam frequentar escolas especiais, lugares que sempre foram destinados a esses sujeitos.

Aumentando essa lista de dificuldades, existem pais de estudantes com deficiência que, por não acreditarem que as escolas comuns[7] sejam capazes de educar seus filhos, os deixam em casa, ou em ambientes especializados, dificultando o enfrentamento do problema por parte das escolas e dos professores. Por último, ainda são identificados estudantes com os mais variados tipos e graus de comprometimentos que se encontram negligenciados, nas escolas, por colegas e por professores, por não os aceitarem com suas limitações, fazendo-os evadir dos ambientes escolares ou, em algumas situações, nem mesmo tentarem o ingresso nessas instituições.

Diante dessa realidade, é preciso que se pesquise o que está impactando a inclusão dos estudantes nas escolas nas quais eles deveriam usufruir de um direito, inalienável, de frequentarem a escolaridade, em igualdade de condições, como qualquer outro estudante. É necessário se descobrir um caminho para as escolas abandonarem as formas tradicionais de educação e adquirirem condições de perceberem que a educação deve ocorrer na heterogeneidade, enxergando a diversidade como algo positivo, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

[7] O termo “escolas comuns” é utilizado para caracterizar as escolas que devem estar abertas a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza. Em contraposição, as escolas especiais são aquelas que atendem a um público específico, que necessita de atendimentos especializados para seu desenvolvimento.

Na educação básica e no ensino superior, embora os estudantes com deficiência ainda não tenham encontrado ambientes totalmente inclusivos, as ações, para que os objetivos sejam atingidos, têm sido implementadas através da construção de políticas públicas, voltadas para esses segmentos educacionais.

Na Educação Profissional, a inclusão ainda é uma novidade para muitos gestores e professores que se encontram diante de situações para as quais não possuem "ferramentas" para enfrentar. A pesquisa que se apresenta nesta Tese expõe questões que visam trazer à tona essas situações, vivenciadas no âmbito das escolas, para que os caminhos para resolvê-las possam ser construídos por cada uma das instituições, considerando suas especificidades e as de seus estudantes.

1.8 Metodologia

A pesquisa que se realizou se constituiu como uma pesquisa qualitativa. No âmbito da investigação qualitativa, de acordo com Minayo (1994), a pesquisa constitui-se de teoria e método que, como atividade substantiva da ciência, na sua construção e indagação à realidade, realiza uma coligação entre metodologia, criatividade e conjunto de técnicas, a fim de constituir fatos relevantes para a ciência.

Dessa forma, a metodologia utilizada se constituiu de um *corpus* teórico e de uma inserção no campo. Para Minayo, "a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" (MINAYO, 1994, p. 16). Ou seja, o pesquisador precisa de dados que o levem a descobertas relevantes sobre o que deseja investigar e, para isso, é necessária uma metodologia que contemple as necessidades das investigações teórica e empírica, pois, segundo Minayo (1994, p. 16), "a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincadamente inseparáveis".

A pesquisa qualitativa, para o campo educacional, possibilita um tratamento mais específico das questões que se relacionam a aspectos, sujeitos, processos, relações e perspectivas. Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa existe uma maior ênfase no processo em relação ao produto, pois ela se preocupa em conhecer a perspectiva dos participantes.

Para o *corpus* teórico, foram levantadas as referências bibliográficas que serviram de base para que se obtivesse uma maior quantidade de dados relevantes. De acordo com Gil

(2010, s.p.), a pesquisa bibliográfica é “elaborada com base em material já publicado. Todo trabalho acadêmico se constrói integral ou parcialmente a partir desse tipo”.

Na pesquisa que se fez no campo, foram utilizados como instrumentos um questionário, para levantamento das situações sociais dos estudantes (Apêndice C) e profissionais dos docentes (Apêndice D), além de entrevistas semiestruturadas com estudantes (Apêndice E), docentes (Apêndice F) e coordenadores de cursos (Apêndice G), constituindo-se como um Estudo de Caso, que pode ser definido como “um estudo profundo e exaustivo do objeto para se conhecê-lo ampla e detalhadamente” (GIL, 2010, s.p.). Nessa perspectiva, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico”. Esses autores apontam algumas características relevantes desse tipo de pesquisa: a) descoberta; b) interpretação do contexto; c) percepção da realidade de forma completa e profunda; d) variedade de fontes de informação; e) experiência vicária e generalizações naturalísticas; f) representação dos diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, presentes numa situação social e; g) linguagem mais acessível do que aquela dos outros relatórios de pesquisa.

Dessa forma, pode-se afirmar que o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVINÕS 1987, p. 133). Pode-se considerar, então, que o Estudo de Caso realizado atendeu, devidamente, às necessidades desta pesquisa, pois ele viabilizou a coleta e o exame do máximo de dados possíveis sobre o tema investigado.

Importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, por se tratar de pesquisa com seres humanos. Após a aprovação desse Comitê e, no momento de cada entrevista, foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para cada um dos participantes da pesquisa, Estudantes (Apêndice H), Docentes (Apêndice I) e Coordenadores dos cursos (Apêndice J) que, após assinadas pelo participante e pela pesquisadora, foi entregue ao entrevistado uma das cópias, ficando a outra em poder da pesquisadora desta Tese.

Esclarece-se, ainda, que aos estudantes foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K), para que uma delas fosse assinada e devolvida à pesquisadora e duas cópias do Termo de Assentimento (Apêndice L), para igual procedimento, assinar uma cópia e entregar a outra à pesquisadora. Além desses documentos, foram entregues aos responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos duas cópias do Termo de Assentimento (Apêndice K), para que autorizassem a realização das entrevistas com os referidos sujeitos. Essas cópias foram assinadas e uma delas entregue à pesquisadora.

Para análise dos dados coletados pelas entrevistas, foi utilizada, como técnica, a Análise a partir de Categorias.

Como já foi relatado anteriormente, os *loci* da investigação foram, em Minas Gerais, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG) e o Instituto Federal de Ouro Preto (IF - Ouro Preto), instituições que, além de tradicionalmente conceituadas, têm como público atendido, também, estudantes com deficiência. Além dessas instituições, foram palco da pesquisa a escola sede do Agrupamento de Escolas de Maia e a Escola Profissionalizante de Cortegaça, ambas em Portugal.

Os sujeitos investigados na pesquisa foram os coordenadores de cursos, professores e estudantes com deficiência das instituições anteriormente referidas e o que se investigou com esses sujeitos relaciona-se, principalmente, à forma como a Educação Inclusiva vem se processando nesses *campi*. Ou seja, pesquisou-se a posição dos referidos profissionais frente ao desafio de trabalhar com a inclusão de sujeitos com deficiência, e como realizam suas propostas pedagógicas frente a esse desafio. Verificaram-se, também, as opiniões dos estudantes com deficiência sobre o seu percurso escolar nas referidas instituições. No entanto, em Portugal, não foi possível realizar entrevistas com coordenadores de cursos, pois, nas escolas lusas, cada turma de Educação Profissional tem um responsável por ela, nomeado como "Diretor de Turma", que é o responsável pela gestão da turma, tanto no que tange aos conteúdos do ensino secundário, quanto àqueles referentes à profissionalização dos estudantes. Para maior conhecimento a respeito dos docentes e dos estudantes, foi aplicado um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, além de uma entrevista semiestruturada.

1.9 Organização Capitular desta Tese

Esta Tese está organizada em capítulos que mantêm, entre si, uma grande interlocução.

- **Introdução**: Essa parte, consubstanciada como o Capítulo 1, traz algumas informações gerais sobre a Educação Inclusiva, informando, de maneira bastante ampla, como se constitui essa proposta. Explicita, de maneira detalhada, as especificidades desta pesquisa, traduzidas no seu tema e objeto; nos *loci* da investigação; nos sujeitos que concederam as entrevistas; na questão que norteou este trabalho; nos objetivos que foram alcançados; na problematização; na justificativa e na metodologia utilizada.

- **Capítulo 2**: As informações contidas neste capítulo são referentes à Educação Inclusiva, com o objetivo de explicitar seus principais fundamentos e características, elucidando o que significa educar na diversidade.
- **Capítulo 3**: Neste capítulo são expostas informações importantes sobre a Educação Profissional, na perspectiva da inclusão. Essa modalidade de educação pretende formar os estudantes para serem incluídos no mundo do trabalho, sendo necessário que se proponha, também, a atentar à diversidade presente na sala de aula, capacitando os estudantes, como profissionais competentes.
- **Capítulo 4**: Neste capítulo, são abordados dados sobre a pesquisa realizada nas duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais, o CEFET-MG e o IF-Ouro Preto.
- **Capítulo 5**: Explicita-se, neste capítulo, a pesquisa realizada em Portugal, analisada à luz da legislação mais atual desse país, que trata sobre a obrigatoriedade de as escolas comuns receberem todos os estudantes, independentemente, de suas diferenças. Nesse capítulo, percebem-se as grandes dificuldades encontradas pelos professores em proceder à inclusão dos estudantes, mesmo não sendo eles considerados como pessoas com deficiência.
- **Capítulo 6**: Este capítulo apresenta as conclusões a que se chegou após as pesquisas bibliográfica e de campo realizadas a respeito da atuação dos professores de estudantes com deficiência, em escolas de Educação Profissional do ensino médio e do ensino secundário.

CAPÍTULO 2
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Histórico e Fundamentos

Inicia-se este capítulo, referindo-se à inclusão de uma forma mais ampla. Assim, segundo Correia (2004), na exaltação da ética da diferença, em conformidade com a "ideologia da inclusão", no âmbito educativo, não se encontra presente a produção de disposições subjetivas, responsáveis por uma atitude de indiferença, relativamente à diferença e, principalmente, uma atitude de grande indiferença, referente à desigualdade social que se exprime na educação, por uma insensibilidade, relativamente aos dispositivos das discriminações escolares, as quais, sendo geradoras de dinâmicas de exclusão, mais sutis, estão na origem da produção e (re)produção dos "excluídos do interior", utilizando-se a feliz designação de Bourdieu (1993, citado por CORREIA, 2004).

2.1 Inclusão: ideias iniciais

Sobre o conceito de inclusão, Castro e Freitas (2008) afirmam ser importante se pensar na conquista e no exercício da cidadania. Dessa forma, pensar em inclusão é muito mais do que pensar nas pessoas com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pois se trata de pensar na diversidade como uma condição humana, na qual todos precisam ser vistos e valorizados nas suas diferenças e no direito de usufruírem de todos os bens sociais. Silva (2015, p. 101) afirma que

> [...] entendemos a inclusão em uma dimensão mais ampla, que está relacionada ao respeito às diferenças e à diversidade das pessoas, uma vez que a diferença não significa desigualdade, mas ampliação da riqueza cultural que caracteriza cada ser humano, cada grupo social. Ou seja, possibilita a incorporação dos direitos das pessoas, sem nenhuma distinção, considerando que todas são sujeitos de direitos, legalmente constituídos conforme as legislações do país sem, contudo, desconsiderar as suas especificidades, as suas diferenças e o respeito à diversidade.

Entretanto, mesmo que estejam garantidos em lei os direitos de todas as pessoas de usufruírem dos bens disponíveis socialmente, quando existe rejeição pelo sujeito considerado "diferente", essa diferença se transforma em desigualdade, pois, apesar de o sujeito se posicionar reivindicando seu lugar na sociedade, a discriminação[8] se torna latente. Essa

[8] O parágrafo 1º, do Artigo 4º, da Lei n. 13.146/2015 (LBI) dispõe que "Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas" (BRASIL, 2015).

discriminação se acirra, quando o sujeito pertence a grupos minoritários, como é o caso das pessoas com deficiência, mesmo que o Artigo 4º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) disponha que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL, 2015). Por isso, deve-se compreender a subjetividade desses sujeitos e as exigências sociais que recaem sobre eles. Carvalho (2008, p. 45) alerta para a necessidade dessa compreensão, afirmando que

> [...] trata-se de um permanente e inadiável desafio. Cada ser humano tem a sua singularidade própria, forjada em passados e presentes que se projetam e o projetam em futuros possíveis. É, assim, insubstituível e irrepetível. Também por isso, o que não fizermos hoje pode vir a ser tarde amanhã.

Através do estudo da história da humanidade, os sujeitos que apresentavam qualquer deficiência sofreram todo tipo de rejeição, sendo que sua aceitação só se iniciou devido às reivindicações sociais que exigiram os mesmos direitos inerentes ao restante da população. Fraser (2001, p. 245) afirma que "a luta pelo reconhecimento tornou-se rapidamente a forma paradigmática de conflito político no fim do século XX. Demandas por 'reconhecimento das diferenças' alimentam a luta de grupos mobilizados".

Em todo percurso histórico desses sujeitos, identificam-se diversas formas de atendimento a eles, que vão da total exclusão às propostas atuais de inclusão, passando por situações de segregação institucional e integração[9] (SASSAKI, 1997). Esses posicionamentos, na opinião de Souza (2008, p. 24), "decorrem de transformações sócio-históricas, de alterações nas concepções de homem e do seu papel na sociedade".

Carvalho (1997) afirma que a maneira como os sujeitos com deficiência vêm sendo tratados está ligada aos sentimentos e conhecimentos peculiares a cada época histórica, às exigências socioculturais e à concepção de homem e de mundo, ou seja, Freitas e Castro (2008, p. 69) consideram que "a deficiência, como fenômeno humano, individual e social, é determinada também pelas representações socioculturais de cada comunidade em diferentes momentos históricos e pelo nível de desenvolvimento econômico, político e científico da sociedade". Dessa forma, "disputas por reconhecimento acontecem em um mundo de desigualdade material exacerbada – na renda e posse de propriedades; no acesso a trabalho assalariado, educação, cuidado de saúde e lazer" (FRASER, 2001, p. 246).

[9] Para um maior aprofundamento sobre as características peculiares de cada uma dessas fases, consultar SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva**: formação de professores, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, p. 24-31.

Esse conceito de “reconhecimento”, exposto por essa autora, traduz o momento histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência, que têm reivindicado seus direitos sociais, diante das injustiças que sofreram durante séculos. Fraser (2001) nomeia essas injustiças como sendo culturais ou simbólicas, pois estão ligadas a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação e as exemplifica:

> - dominação cultural (sendo sujeitados a padrões de interpretação e de comunicação associados a outra cultura estranha e/ou hostil);
> - não reconhecimento (ser considerado invisível pelas práticas representacionais, comunicativas e interpretativas de uma cultura);
> - desrespeito (ser difamado habitualmente em representações públicas estereotipadas culturais e/ou em interações cotidianas). (FRASER, 2001, p. 250).

Esses exemplos denotam a trajetória de rejeição e discriminação vivenciada pelas pessoas com deficiência. Assim, no século XXI foi elaborada uma proposta de inclusão, traduzida como trabalho com a diversidade, posicionando esses sujeitos em uma situação de igualdade, podendo usufruir de todos os recursos sociais disponíveis. “O remédio para injustiça cultural é algum tipo de mudança cultural ou simbólica. Isso poderia envolver reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos marginalizados” (FRASER, 2001, p. 252). A autora afirma que esse remédio pode ser denominado pelo termo genérico “reconhecimento” (FRASER, 2001).

Outro remédio que pode ser usado para as injustiças direcionadas a esses sujeitos pode estar na letra da lei. Recentemente, foi promulgada no Brasil a Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e, conforme o que está estabelecido no seu Artigo 1º, ela é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

No entanto, essas mudanças não são fáceis de serem concretizadas, pois as concepções negativas a respeito das pessoas com deficiência são transmitidas através das sucessivas gerações e o preconceito acaba sendo aprendido e difícil de ser desfeito. Para Carvalho (1997, p. 15), “a humanidade transmite o seu legado para as gerações que se sucedem. As convicções mudam, os conhecimentos se multiplicam e passam a explicar de formas diferentes os diversos fenômenos. Sobre a concepção de deficiência, a história revela igual trajetória”. Mazzotta (2005, p. 15) considera que,

> [...] um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à

> completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras[10] de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século passado.

O preconceito contra essas pessoas configurou-se e ainda se configura "como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular" (SILVA, 2006, p. 426). No entanto, é preciso considerar que as mudanças que vêm se processando desde o final do século XX podem ser consideradas como avanços sociais, ou seja, saiu-se de um paradigma centrado no culto ao perfeito e ao belo aparente, característico da Grécia Antiga (CARVALHO, 1997), para uma situação em que os direitos desses sujeitos começam a ser reconhecidos, "mas aos poucos, estamos evoluindo. A deficiência, por certo, vem perdendo a sua natureza maniqueísta, seu caráter de bem e mal, de luz ou de trevas. Começa a ser vista como uma condição humana" (CARVALHO, 1997, p. 20).

De acordo com Freitas (2008), com a ampliação da luta pelos Direitos Humanos, a inclusão passou a ser discutida, em todo o mundo, nos mais diversos âmbitos sociais. Em decorrência, diversos documentos legais foram sendo construídos para garantir a esses sujeitos, seus direitos. A esse respeito, Cury (2005, p. 35-36) afirma que

> [...] foi a pressão dos grupos cujas peculiaridades humanas foram violentadas por não serem positivamente consideradas que fez nascer um movimento de recusa e de afirmação. Recusa à discriminação e ao preconceito, afirmação de uma nova subjetividade, enfim reconhecida, na qual o outro é posto como igual e, portanto, participante da decisão.

Cury (2005) reafirma a ideia de que os direitos desses sujeitos, reconhecidos por diversos documentos normativos, tiveram origem nessas pressões "impostas" por eles que, no âmbito da sociedade, eram considerados como seres rejeitados. Segundo esse autor:

> [...] a inserção da diferença na Constituição e nas outras leis não se deveu a uma luz especial de uma comissão de sábios, ou a uma doação magnânima de elites compadecidas, ou de déspotas esclarecidos. A conjugação complementar, recíproca e dialeticamente relacionada da diferença com o princípio da unidade essencial da

[10] Nesta Tese, optou-se por ser fiel à forma de escrita, utilizada pelo autor, embora é sabido que a palavra "portador" e seus derivados não devem mais ser usados, quando se trata de assuntos relativos à inclusão. "Portar" está relacionado à ideia de "carregar" e as pessoas com deficiência não "carregam" sua deficiência, mas esta faz parte de sua identidade, como uma característica. Atualmente, ao invés de utilizar a expressão "pessoa portadora de deficiência", utiliza-se "pessoa com deficiência", considerando a deficiência uma das características da pessoa.

> igualdade entre todos os homens decorreu de pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência, seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica (CURY, 2005, p. 35).

2.2 A Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva

Adentrando-se, então, na especificidade da Educação Inclusiva, as discussões acerca dessa proposta ainda se encontram "acaloradas", neste início do século XXI, embora seus princípios e pressupostos já deveriam estar assegurados e definidos, considerando que essa questão teve início na década de 1990, quando vários documentos normativos dispuseram que crianças, jovens e adultos, independentemente de suas diferenças, deveriam frequentar espaços escolares comuns, junto a seus pares, o que traria benefícios de desenvolvimento para todos. De acordo com um documento publicado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, "o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008).

O primeiro passo para a implementação das escolas consideradas como inclusivas foi dado após a elaboração de políticas públicas que exigiram que elas realizassem mudanças substanciais, em seus cotidianos e nas suas concepções de inclusão, não só nos aspectos materiais, mas, principalmente, nas suas propostas pedagógicas. Para Sassaki (2002, p. 17), é preciso que se entenda que a inclusão escolar deve ser compreendida como sendo

> [...] o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno.

O documento publicado pelo MEC, em 2008, considera que a Educação Inclusiva é um paradigma educacional que está fundamentado na concepção de direitos humanos. Dessa forma, ele conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Assim, deve-se reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, reafirmando, conforme explicita Silva (2001, p. 28),

> [...] o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida em que sejam plenamente

> satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. [...] Com os significados de: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público.

A esse respeito, Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 41) entendem que "falar de educação inclusiva é, acima de tudo, proclamar os direitos humanos e universais" e Castro e Freitas (2008, p. 49) afirmam que "a educação inclusiva se baseia no ideário da educação como direito de todos, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, não excludente, promovendo o convívio com a diversidade", uma vez que esses direitos preconizam que uma educação de qualidade deve ser oferecida a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, e que, por isso, deve lhes ser acessível. Para Carvalho (2008, p. 42),

> [...] a escola inclusiva é, pois, a que não é indiferente à diferença, mas antes, que contempla as semelhanças que naturalmente existem, ao mesmo passo que valoriza a antropodiversidade das suas populações. Nesse entendimento, diferença e igualdade não são necessariamente ideias dicotômicas, tudo depende dos contextos em que se manifestam.

Nas várias definições relativas à Educação Inclusiva, fica clara a preocupação com a qualidade da educação e que ela deve contemplar a totalidade dos sujeitos. No entanto, segundo Carvalho (2004), o conceito de Educação Inclusiva dispõe, não apenas, sobre a necessidade de que ela seja de qualidade e para todos, mas, também, que proporcione os modos e os meios, para que sejam removidas as barreiras de aprendizagem, oportunizando a todos a participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Para essa autora, "educação inclusiva é educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes" (CARVALHO, 2004, p. 64).

É preciso que as escolas reconheçam, efetivamente, os direitos dos estudantes com deficiência, suas potencialidades de aprendizagens, lançando mão dos serviços e das estratégias por elas disponibilizados. Sobre esse aspecto, a Declaração de Salamanca[11] dispõe que "se fazem necessárias mudanças em diversos aspectos da prática docente, tais como: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares" (UNESCO, 1994, p. 8). No entanto, de acordo com Carvalho (2004, p. 86), a proposta da Educação Inclusiva tem gerado alguns equívocos, entre os quais se destacam:

[11] Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, na qual estiveram presentes os representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Nesse encontro foi reafirmado o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endosso da Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações deveriam ser guiados (UNESCO, 1994).

- supor que é assunto específico da educação especial;
- acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas[12] das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- supor que alunos com altas habilidades/superdotação não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- afirmar que o paradigma da inclusão "supera" o da integração[13];
- desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- limitar a "leitura de mundo" à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade.

De acordo com Prioste, Raiça e Machado (2006), a Educação Inclusiva tem, também, como objetivo corrigir a tradição de escolas excludentes, que não faziam mais do que recusar em seus ambientes aqueles estudantes que não cumpriam com seus ideais de "perfeição". Ela reflete a luta pelo direito a uma escola de qualidade, que esteja à disposição das minorias sociais, historicamente excluídas.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), em um Caderno de Textos, publicado em 2006, que explicita a proposta denominada "Projeto Incluir", afirma que, nessas escolas, "a diversidade foi, durante muito tempo, alvo da exclusão, resultando em classes e escolas especiais, em instituições totais, casas de correção, múltiplas repetências, evasão escolar" (MINAS GERAIS, 2006). Percebe-se que, mesmo após a democratização da educação, sobretudo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, pela qual todas as pessoas deveriam ser aceitas nos espaços escolares, na prática, não é isso que vem ocorrendo. De acordo com o documento Políticas Nacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, "a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam

[12] Durante muito tempo, o termo "Condutas Típicas" foi utilizado para caracterizar manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes. Esse termo foi substituído por Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), na atualização da LDB n. 9394/96, através da redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013, mas de acordo com a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicada em 2013, esse termo foi, novamente, substituído por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

[13] A integração foi uma proposta, iniciada em meados do século XX, que reconheceu as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. No entanto, elas precisavam "melhorar" sua condição de deficiência para usufruírem dos bens sociais, inclusive da educação. Era inerente a essa proposta o conceito de "normalização" que objetivava tornar essas pessoas, o mais próximo possível, de uma condição considerada "normal", para os padrões da época, não aceitando sua condição de deficiência. As ideias inerentes à integração têm sido rejeitadas pela proposta da inclusão.

excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola" (BRASIL, 2008)

Duek (2014, p. 22) avalia que, "embora a ampliação do acesso à escola represente um avanço, não é fator suficiente na garantia do direito de todos à educação", principalmente porque nem todos os estudantes que ingressam nos espaços escolares recebem condições favoráveis para promoverem suas aprendizagens. Em se tratando dos sujeitos com deficiência, essas condições de aprendizagem, muitas vezes, nem são oferecidas. Assim, para o teórico em apreço, "a entrada desses estudantes na escola não parece vir acompanhada das transformações necessárias na organização dessa instituição, que ainda resiste a reconhecer esse aluno, a promover sua formação e a desenvolver um processo educativo relevante para ele" (DUEK, 2014, p. 22). "Todo novo é sempre ameaçador; a mudança interna necessária para compreendermos a diferença que existe no outro, no externo, além de ser ameaçadora, pode paralisar nossas ações" (WEISS, 2016, p. 15).

Prioste, Raiça e Machado (2006) afirmam que essas intituições precisam se reestruturar, tanto nos aspectos arquitetônicos, quanto nos conceituais, nos curriculares e nos atitudinais, para que possam receber as pessoas, independentemente de suas limitações, e até mesmo de seus diagnósticos. Assim, para as autoras em foco,

> [...] por essa perspectiva, o que precisa ser avaliado não é se determinada criança tem ou não condições de ser incluída, mas, sim, se a escola está disposta a se estruturar para receber a criança. Quando *falamos* de estrutura, não nos referimos unicamente aos aspectos materiais, embora estes não deixem de ser importantes. Por estrutura, entendemos o complexo organizacional que oferece sustentáculo ao processo de inclusão, e não nos restam dúvidas de que a base dessa sustentação está centrada nas pessoas que trabalham na escola. Está calcada nos valores éticos que circulam pela escola; no desejo de ensinar dos educadores; assim como na implicação profissional de cada membro do grupo em melhorar as condições de trabalho (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 36).

Para Carvalho (2004, p. 77), "a letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas". Dessa forma, a primeira barreira que precisa ser transposta, para a efetivação da Educação Inclusiva, é a atitudinal, pois, sem a sua efetividade, não adiantaria serem extintas as outras dificuldades. Essas ideias são corroboradas por Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 36), que consideram,

> [...] não basta que se levante a bandeira da educação inclusiva como um imperativo para a comunidade escolar. Não basta que leis sejam promulgadas se as pessoas que

> têm possibilidade de efetivá-las não estiverem sensibilizadas e dispostas a encontrar soluções perante os impasses que se descortinam no cotidiano.

No entanto, para que as barreiras atitudinais deixem de existir, é fundamental que as pessoas, em geral, e os educadores, em particular, procurem tanto conhecer a realidade dos sujeitos com deficiência, quanto a necessidade de que eles possam exercer seus direitos, plenamente. Uma das maneiras através da qual se tem conseguido a eliminação dessas barreiras vem sendo obtida através do imperativo legal, pelo qual as pessoas, em geral, passam a frequentar os mesmos espaços escolares, conjuntamente, com as pessoas com deficiência e, a partir desse convívio, possam perceber e reconhecer que, apesar das limitações, inerentes a esses sujeitos, existem sempre competências a serem por eles apreendidas.

Entretanto, a forma pela qual a proposta da Educação Inclusiva começou a ser difundida, no campo educacional, talvez não tenha sido a mais eficiente para se trabalhar com a diversidade, pois as escolas tiveram de assumir o trabalho com os estudantes com NEE, em cumprimento ao disposto pelos documentos internacionais, contemplados pelo Brasil, e naqueles aqui elaborados, mesmo não se considerando preparadas para essa finalidade, por não terem recebido qualquer capacitação prévia para promoverem a inclusão. Sobre esses documentos, esclarece-se que, no final do século XX, mais precisamente, no ano de 1990, foi veiculada a Declaração de Jomtien[14] e, principalmente, em 1994, quando foi publicada a importante Declaração de Salamanca, pelas quais definiu-se que todos os países membros, participantes das Convenções, que originaram as referidas Declarações, deveriam elaborar políticas públicas, para que as escolas comuns recebessem todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas diferenças, devendo, ainda, lhes ser ofertada uma educação de qualidade, entendida como aquela que viabilizaria oportunidades, para o desenvolvimento de suas capacidades, promovendo, assim, suas inserções social e laboral.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que originou a Declaração de Jomtien, em 1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino, para assegurarem o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, 2008). Sobre esse importante documento, Duek (2014, p. 19) afirma que

[14] Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aconteceu na cidade de Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990.

> [...] a Conferência Mundial de Educação para Todos reafirma o ideário proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, reside no avanço sobre a garantia do direito de todos à educação, com a devida ampliação da qualidade e universalização da educação básica e faz menção à educação como estratégia para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, de modo que todas as pessoas possam desenvolver suas potencialidades na busca por conhecimentos e informações, desenvolvendo atitudes e valores em favor do bem comum.

A Declaração de Salamanca se propôs aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar e enfocando as práticas educacionais referentes aos diversos grupos que poderiam resultar na desigualdade social, proclamando que as escolas comuns representariam o meio mais eficaz, para combater as atitudes discriminatórias (BRASIL, 2008). Duek (2014, p. 20) considera que, neste documento,

> [...] a ênfase recai sobre a necessária definição de políticas educacionais inclusivas, passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais e anuncia que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc., devem ter acesso às escolas, e que precisam acolher e valorizar as diferenças, promovendo mudanças em sua estrutura pedagógica e organizacional, a fim de produzir respostas educativas adequadas às necessidades de todos os seus alunos.

Para Carvalho (2004, p. 154), "tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Salamanca contêm o ideal da Educação Inclusiva por meio da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação". Assim, é preciso que as escolas se posicionem diante dessa determinação, reforçando a importância do processo inclusivo de todos os estudantes, objetivando a construção de uma sociedade, também, mais inclusiva. "O processo educativo apresenta-se, em ambas, com as mesmas finalidades: formar cidadãos plenos, contributivos à sua coletividade e que sejam felizes" (CARVALHO, 2004, p. 154).

Partindo do que se encontra disposto nessas declarações, as escolas comuns deveriam se reorganizar, para receberem, entre os estudantes, aqueles considerados como pessoas com NEE e, mais especificamente, aqueles com deficiência. Souza (2014, p. 11) afirma que "os documentos internacionais foram criados fazendo referências ao direito de 'todas as pessoas' usufruírem dos benefícios sociais, contemplando não apenas as pessoas com deficiências, mas todas as minorias discriminadas". Esse pressuposto deve começar a ser cumprido pela aceitação desses sujeitos nos espaços escolares, com a necessária adaptação, além dos espaços físicos, dos materiais e da proposta pedagógica da escola. De acordo com Cury (2005, p. 37), a efetivação dos princípios que regem o direito de todos à Educação Inclusiva "mede-se por fatos e não apenas por normas legais, ainda que imperativas. Esse é um caminho difícil. Parece que,

no Brasil, é menos difícil derrubar ditaduras do que construir sólida democracia". Segundo a Declaração de Salamanca,

> [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Carvalho (2008, p. 32), ao se referir à educação para todos, explicita que, "pela sua natureza e definição, a escola para todos é a que acolhe no seu seio todos os educandos da respectiva área de residência, seja qual for a sua origem, tipo de deficiência ou grau de dificuldades que apresentem". Esse posicionamento de que os estudantes sejam recebidos em instituições localizadas nas suas áreas de residência veio para reparar uma situação ainda identificada, na atualidade, pela qual os sujeitos com deficiência, para frequentarem escolas especiais, precisariam de se deslocar, muitas vezes, para longe de suas moradias, tendo em vista que, comparativamente às escolas comuns, as especiais totalizam um número bem menor.

No Brasil, essas propostas normativas começaram a constar dos documentos legais ainda no final do século XX, através da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96[15]. Para Oliveira (2015), a Constituição Federal de 1988 se constitui como o primeiro documento normativo que faz referência à educação de pessoas com NEE[16], assegurando o direito à educação para todos os brasileiros. Esse documento, no inciso IV do Artigo 3º, dispõe como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Além disso, dispõe no artigo 206, inciso I, a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o

[15] Ressalta-se que a LDB n. 4024, de 1961, já fazia referência ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). No entanto, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961, ao definir "tratamento especial" para os estudantes com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

[16] Como visto anteriormente, a primeira LDB brasileira, a Lei n. 4.024/61, já explicitava, em seu Título X "Da Educação de Excepcionais", nos artigos 88 e 89, as seguintes determinações, sobre as pessoas com deficiência: Art. 88: A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996); Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1961).

ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme o disposto no seu Artigo 208 (BRASIL, 1988).

Posteriormente à Constituição Federal de 1988, vários documentos normativos que versam sobre o direito à educação das pessoas com NEE foram veiculados no Brasil. Em 1998, fruto de uma ação conjunta entre as Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esse documento dispôs sobre a ampliação e o aprofundamento da reflexão e do debate educacional, buscando envolver escolas, pais, governos e sociedade. O objetivo dessa legislação foi o de promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo que os estudantes com NEE tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 36) consideram que

> [...] o direito de as crianças com deficiência frequentarem escolas junto às demais é indiscutível, entretanto, a maneira com que o direito é validado tem causado inúmeras controvérsias entre educadores e pesquisadores, visto que um processo inclusivo sem preparo e sem sensibilização prévia dos profissionais tende a provocar sérios transtornos à escola. Esses problemas têm sido atribuídos à criança e raramente às inadequações do processo.

Em 2015, devido à veiculação da mencionada LBI, o Brasil dá mais um passo importante em direção à aceitação das pessoas com deficiência em instituições que deveriam ser consideradas como “escolas para todos”. Essa lei, no seu Artigo 27, estabelece que

> [...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidade de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Entretanto, apesar dos discursos apologéticos, o País ainda se encontra em uma situação precária no que se refere a uma real implementação de Políticas para a Educação Inclusiva, pois, mesmo que se considere que essa implementação venha se intensificando, ela não atingiu um de seus maiores objetivos, consubstanciando na necessidade de os professores conseguirem trabalhar, de maneira efetiva, com a diversidade. Por isso, o trabalho com essas pessoas ainda provoca muito estranhamento tanto na sociedade civil quanto no âmbito escolar, embora essa

necessidade seja oriunda, reitera-se, de lutas políticas e sociais, movidas pelas minorias preteridas ao longo da história.

Duek (2014, p. 21) afirma que “as escolas não têm conseguido acompanhar tamanhas transformações, apresentando resultados insatisfatórios frente às demandas do contexto socioeducativo atual”. Alves (2018) considera que se presencia uma “desorganização” na ordem instituída na escola, devido ao adentramento de estudantes com deficiência nos seus espaços. Para ela, “isso se dá porque, enquanto marca inscrita no corpo, a deficiência escancara a diferença e a escola, fundada nos alicerces da modernidade, atua a favor da perpetuação de práticas cartesianas e positivistas, tentando neutralizar as diferenças” (*ibidem*, p. 46). Dessa forma, a escola nega a deficiência do estudante, fazendo-o se adaptar à ordem instalada, sem levar em consideração as modificações necessárias para o atendimento a esses sujeitos.

Considera-se que existe “uma discrepância entre os pressupostos evidenciados nas políticas de educação inclusiva e a maneira como a escola se encontra estruturada” (DUEK, 2014, p. 21). Contudo, para que essa discrepância seja extinta, é preciso que essa instituição se posicione frente às novas propostas inclusivas, assumindo uma posição de radical mudança. Entretanto, percebe-se que, para que isso ocorra, ainda seriam necessários muitos anos de trabalho.

Pode-se afirmar que as legislações não consideravam todas as questões/impasses pelas quais passavam os referidos sujeitos, até o final do século XX, no Brasil. Assim, podia-se identificar pessoas com variados tipos e graus de deficiência que, chegando à idade de ingressar na escola, não encontravam instituições escolares comuns que as acolhessem, sendo, então, encaminhadas para instituições especializadas. Conforme o disposto no documento publicado pelo MEC, em 2008, “a escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008).

Era comum, também, identificar sujeitos com deficiência que estavam, há anos, frequentando as Escolas Especiais, sem terem perspectivas de progredir no processo escolar, apesar de estarem inseridos nessas instituições, até então, consideradas como acolhedoras e protetoras. Assim, esses sujeitos eram mantidos em programas de alfabetização, muitas vezes, com uma proposta infantilizada, segundo um modelo de escola/educação que tinha como objetivo o ensino da leitura, da escrita e dos cálculos. Contudo, mesmo se percebendo que eles não se desenvolviam, pois não alcançavam os objetivos pré-determinados, as instituições não criavam programas/propostas alternativos, pois se considerava que, se não progrediam nos pressupostos básicos da alfabetização, eles não poderiam se desenvolver em outras áreas.

Nessa época, era comum profissionais da área da saúde que, por possuírem uma visão organicista[17] sobre a deficiência, indicavam para os sujeitos em pauta instituições especializadas, que dispunham de equipes técnicas[18], as quais poderiam possibilitar um tratamento clínico, preterindo, assim, a dimensão pedagógica. Ressalta-se que esse posicionamento se encontra, também, presente na atualidade. O documento publicado, em 2008, pelo MEC, dispõe que:

> [...] a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimentos clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008).

Enfatiza-se que o atendimento prestado às pessoas com deficiência, em instituições especializadas, remonta ao século XIX[19], a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos situados na cidade do Rio de Janeiro. As pessoas com deficiência intelectual foram beneficiadas, através de atendimentos específicos, no início do século XX, quando foi fundado, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas/RS e, em 1934, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte/MG. Anos mais tarde, em 1945, foi criado, por Helena Antipoff, o primeiro atendimento educacional especializado, para as pessoas com superdotação, no âmbito da Sociedade Pestalozzino, no Rio de Janeiro (PARANÁ, 2013). Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Essas instituições tiveram uma grande importância no que tange ao atendimento às pessoas com NEE, contudo, muitas delas, principalmente as destinadas aos sujeitos com deficiência, mantiveram um caráter muito mais caritativo do que, propriamente, educacional.

Esse caráter caritativo ainda pode ser encontrado em muitas instituições que mantêm o sentimento de superproteção, traduzido no descrédito às potencialidades desses sujeitos com

---

[17] Essa visão, ainda presente nos dias atuais, supõe que as dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes têm sempre uma origem orgânica.

[18] As equipes técnicas, presentes na maioria das escolas especiais, ainda hoje, são, geralmente, formadas por profissionais da área da saúde, tais como: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais e Assistentes Sociais.

[19] Anteriormente à criação das instituições para atendimentos específicos às pessoas com deficiência, existiram várias iniciativas para o trabalho com essas pessoas. Para um maior aprofundamento sobre esse assunto, consultar SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva**: formação de professores, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, p. 31-46.

deficiência. Essa percepção pode ser caracterizada como um outro empecilho à inclusão, identificado, na atualidade, também, no campo jurídico, pois, em muitas instituições especializadas, ainda são encontrados sujeitos que, por ordem judicial, as frequentam, sem terem a perspectiva de serem encaminhados às escolas comuns, pois essas disposições legais se renovam, ano após ano, atendendo às solicitações dos responsáveis por esses sujeitos com deficiências.

Importante afirmar que as indicações de ordem judicial decorrem, em sua grande maioria, da descrença de que as escolas comuns poderiam oferecer uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes nela matriculados. Assim, essa capacidade de oferecer um adequado atendimento a esses sujeitos ainda é atribuída, por muitas pessoas, apenas às escolas especiais. Em decorrência, os profissionais das instâncias judiciais não consideram o que seria melhor para esses sujeitos, mesmo diante do que está disposto nas legislações internacionais e nacionais a respeito da Educação Inclusiva, atendendo, reitera-se, tão somente, às reivindicações dos familiares dos estudantes com deficiência. Assim, é possível identificar que as famílias carecem de orientações sobre o que fazer com seus filhos, pois as únicas instituições que conhecem e que, ao longo do tempo, aceitaram esses sujeitos foram as escolas especiais, por isso, decorre uma credibilidade absoluta a essas instituições.

Ressalta-se que não se objetiva tecer críticas ao sistema educacional, nem tão pouco às escolas especiais e, muito menos, à permanência dos sujeitos com deficiência nesses espaços. Neste capítulo, pretende-se trazer subsídios para um melhor entendimento sobre a educação inclusiva como uma proposta voltada para a diversidade, uma vez que, geralmente, os gestores e professores das escolas comuns não se conscientizaram, ainda, de que a busca pela homogeneidade é infrutífera, pois ela não existe. Carvalho (2008, p. 31) afirma que

> [...] em ruptura com a escola tradicional, segregadora, orientada para um aluno idealizado, bom ouvinte, receptor das mensagens, não usufruindo do acesso à informação, senão através da sala de aula, e perante a insuficiência da escola integrativa em responder aos problemas do abandono e do insucesso escolares, num mundo em permanente mudança, vem-se afirmando, como é sabido, uma nova orientação educativa designada por escola inclusiva ou, para ser mais abrangente: Educação Inclusiva.

É preciso, entretanto, que se fique atento às situações particulares dos estudantes com deficiência, para que não se repitam as discriminações ocorridas ao longo de suas histórias. De acordo com Silva (2006), quando se trata de pessoas com deficiência, considera-se que a aceitação se torna mais difícil, porque essas pessoas vivenciam, ainda, situações de discriminação, que fazem com que elas sejam avaliadas, sempre, pelo menos, pela falta,

distanciando-se, assim, dos padrões aceitos socialmente. Na opinião de Alves (2018, p. 49), "nas escolas, o que prevalece no discurso pedagógico é que as crianças com deficiência são incapazes de brincar, aprender, conviver e, em função dessas formas de verdade, tais crianças são envolvidas em práticas de exclusão". Nesse contexto, Silva (2006, p. 427) afirma que

> [...] a condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção.

Sabe-se que estudantes com deficiência, mesmo matriculados nas escolas comuns, habitualmente, não participam de atividades com seus pares, nem no âmbito da sala de aula, nem fora dela. Alves (2018, p. 46-47) afirma que "geralmente, às crianças com deficiência, é destinado o lugar da periferia da sala de aula, marcadas pela invisibilidade, concebidas como aquelas que perturbam a ordem do currículo". Dessa forma, ainda de acordo com essa autora, muitas vezes, até mesmo nos espaços externos à sala de aula, a convivência dos estudantes com deficiência, com seus pares, não é incentivada, nem favorecida, pois eles costumam ficar afastados, até nos momentos como recreio e de entretenimento. "É comum rondar em torno delas a suspeita de que são frágeis e precisam ser protegidas, como se pudéssemos 'blindar' seus corpos de eventuais perigos, que possam machucá-las ou prejudicá-las" (ALVES, 2018, p. 47).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as ideias relativas à Educação Inclusiva têm um papel fundamental no que tange ao respeito à diversidade, pois, é através dela que os educadores podem realizar suas atividades, privilegiando o público atendido pela escola. Segundo Omote (2003, p. 155), "a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo".

A educação de qualidade pode ser o instrumento que provocará mudanças substanciais nos sujeitos inseridos nas escolas inclusivas. Carvalho (2004) considera que a inclusão se constitui como sendo a mais humana das práticas e ela "será tanto melhor, quanto mais possibilitar, no Homem, o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas, garantindo autonomia e independência" (CARVALHO, 2004, p. 20).

A Educação Inclusiva vem assumindo um espaço central no debate sobre a sociedade contemporânea e sobre o reconhecimento do papel da escola para a superação da lógica da exclusão. Então, os sistemas de ensino vêm mostrando as dificuldades enfrentadas e a

necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las (BRASIL, 2008).

Dessa forma, para que não continue ocorrendo a dicotomia entre escolas especiais para estudantes com deficiência e escolas comuns para os não deficientes, é que Beyer (2008, p. 88) afirma que a Educação Inclusiva "significa a não demarcação de territórios de separação. Todas as crianças têm direito à vida social, sem barreiras. Na perspectiva vygotskyana, o espaço principal de superação e compensação da deficiência é o social". Esse autor afirma, ainda, que "pela inserção e gradual afirmação da vida social (familiar, escolar e profissional), a deficiência perde sua força limitante ou paralisante" (BEYER, 2008, p. 89).

No entanto, o processo de inclusão não tem caminhos prontos, pois se processa baseando-se na desconstrução das práticas cotidianas exclusoras, desde as mais imediatas e pontuais que ocorrem no interior da família, de cada escola e de cada comunidade, até as amplas, que dependem das políticas públicas (SOUZA, 2014). Porém, apesar dessas dificuldades, a escola pode se constituir como espaço privilegiado, para que todos os sujeitos possam compreender e reconhecer seus direitos e exigir sua aplicação. Castro e Freitas (2008) consideram que na escola, através da aquisição de saberes, os sujeitos podem reconhecer, não só seus direitos como cidadãos, mas compreender a necessidade de exercerem esses direitos e seus deveres. Por isso, "a Educação Inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar, para chegar ao contexto educativo onde esta se insere" (LATAS, 2012, p. 18). Segundo Souza (2014, p. 11), "a escola, como *lócus* de formação de cidadãos, prepara os sujeitos para a construção de uma sociedade inclusiva ao mesmo tempo em que se constrói nesse paradigma, eliminando de suas propostas toda e qualquer forma de discriminação".

Beyer (2008), a esse respeito, considera a necessidade da proposta de Educação Inclusiva se consolidar nas escolas, tornando-se necessário ocorrer o envolvimento de toda a comunidade local, pois essa responsabilidade não pode recair, apenas, na escola e nos seus professores. Para ele,

> [...] é característica essencial de uma escola inclusiva o envolvimento de toda a comunidade. Em outras palavras, não se fala de um professor inclusivo, de uma família inclusiva, ou de uma criança incluída, mas fala-se de escolas inclusivas. E este conceito pressupõe a pluralidade, o envolvimento de todos (BEYER, 2008, p. 87-88).

Prioste, Raiça e Machado (2006) afirmam que deve-se levar a comunidade escolar a refletir sobre seus próprios valores e paradigmas, levando-se em consideração que a diversidade faz parte do cenário cultural, no qual devem ser priorizados os princípios democráticos. Castro

e Freitas (2008, p. 50), corroborando com esse posicionamento, afirmam que, “para que a educação inclusiva tenha sucesso, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar, de toda a sociedade, do compromisso individual e do esforço coletivo”.

Carvalho (2008, p. 42) afirma que “a Educação Inclusiva remete para a ausência de barreiras à aprendizagem e para participação de todos, deixando o enfoque de concentrar-se só no aluno ou só no ambiente que o envolve, mas nas interações recíprocas e permanentes aluno-ambientes (sala de aula, recreio...)”, além daquelas que ocorrem fora do ambiente escolar. Considera-se que essas interações ocorridas nos ambientes escolar e social podem desenvolver nos estudantes, tendo eles deficiência ou não, oportunidades para adquirirem habilidades cognitivas e sociais. Sobre esse aspecto, Duek (2014, p. 34) afirma que “há evidências de que a colaboração entre os pares possibilita que alunos com conhecimentos e habilidades diversas interajam, permitindo a troca e o compartilhamento de saberes, em um processo de ajuda mútua”.

De forma diferenciada do que foi exposto, Latas (2012) ressalta que existem escolas que se esforçam para construir propostas de respeito e aceitação de todas as pessoas em seus espaços; contudo, as sociedades nas quais estão inseridas continuam excluindo os diferentes, não lhes proporcionando condições para que se insiram e usufruam dos espaços sociais. Segundo essa autora,

> [...] quando as iniciativas e esforços de mudança para construir uma sociedade e uma educação inclusiva se restringem ao espaço escolar, corre-se o risco de restringir a mudança, de produzir modificações e lógicas contraditórias entre o que se passa dentro da escola (que desenvolve práticas inclusivas) e o que se passa fora (uma sociedade que se rege cada vez mais por critérios e práticas de exclusão) (LATAS, 2012, p. 18).

Importante ressaltar que, nas discriminações sofridas pelos sujeitos considerados “diferentes”, considera-se tanto um padrão social, no qual cada sociedade define para si o que é considerado como “perfeito”, quanto uma questão temporal, das representações feitas em cada época. Dessa forma, o padrão de normalidade/perfeição pode ser variável e, quanto mais exigentes eles forem em determinada época e em determinada sociedade, mais evidente se encontra a condição de deficiência. Para Castro e Freitas (2008, p. 69), “a deficiência, como fenômeno humano, individual e social, é determinada também pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes momentos históricos, e pelo nível de desenvolvimento econômico, político e científico da sociedade”.

Por isso, a propositura da Educação Inclusiva, que visa atender à diversidade, não pode ser entendida como um modismo, mas como uma necessidade que vem sendo posta às escolas e à sociedade. A esse respeito, Gomes (2007, p. 22-23) afirma que

> [...] trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?

Dessa forma, Macedo (2002) avalia que a inclusão é um desafio para as escolas comuns na perspectiva de atender a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e/ou limitações. Para isso, se faz necessário que essas escolas proporcionem conhecimentos pautados na perspectiva da inclusão, que se define como sendo uma lógica das relações. Nessa lógica, todos aqueles que estão envolvidos com as aprendizagens dos estudantes, portanto, toda a comunidade escolar passa a ser responsável por essas aprendizagens.

Nessa direção, não existe um só responsável pelo sucesso ou pelo fracasso dos estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Portanto, o professor não pode se sentir o único responsável pela aprendizagem do estudante, nem tampouco se sentir culpado pelas suas não aprendizagens. Dessa forma, todos, incluindo os estudantes, se tornam responsáveis pelas aprendizagens de todos, pois, entre eles, se estabelecem relações fortes que têm como único objetivo a aprendizagem de qualquer tipo, da maneira como ela ocorrer e no tempo no qual for possível. Pensando assim, não ocorrerá fracasso, pois todos aprenderão segundo seus próprios tempos e possibilidades.

Gomes (2007) considera que a política de inclusão avançou bastante, no entanto, se torna fundamental que se discuta melhor sobre todos os aspectos que devem ser contemplados nessa política. Para essa autora,

> [...] na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação. O debate torna-se necessário não apenas no âmbito das propostas, mas também no âmbito das concepções de diferença, de deficiência e de inclusão. A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua

> organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino e aprendizagem (GOMES, 2007, p. 34).

Avalia-se que a proposta da Educação Inclusiva só se efetivará de maneira concreta, ou seja, as escolas só se tornarão realmente inclusivas, quando vivenciarem uma prática democrática, tornando-se espaços para o exercício de cidadania, se forem quebrados, completamente, velhos paradigmas que as tornam elitistas e meritocráticas. Segundo Carvalho (2004, p. 62), "para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas". Essa pesquisadora enfatiza que existe uma "chama de esperança do quanto podemos evoluir da escola que temos, elitista, produtora de fracasso, para a escola que queremos: uma escola libertária, que desenvolva a plena cidadania de todos os seus alunos e que gere felicidade" (CARVALHO, 2004, p. 123). Segundo essa pesquisadora, para que isso se torne realidade, essa escola deve lutar, principalmente:

> - por melhores condições de trabalho e de salário de nossos professores;
> - por maiores investimentos na sua formação, permitindo-lhes apropriarem-se de novos saberes e das tecnologias que possam estar a serviço da educação escolar;
> - pela realização sistemática de avaliações do processo ensino-aprendizagem, muito mais útil aos educadores do que as infinidades e, muitas vezes, indecifráveis estatísticas do desempenho dos sistemas educacionais;
> - pela capacitação dos gestores com vistas à administração compartilhada;
> - pela constante reflexão de todos os educadores acerca do sentido da educação num mundo globalizado e em permanente mudança;
> - pela educação na diversidade, ampliando-se e aprimorando-se as oportunidades de aprendizagem por toda a vida;
> - por constantes (semanais?) relações dialógicas entre professores dentro das escolas e entre escolas (mensais?);
> - para que o direito à educação seja entendido como um bem essencial que deve ser extensivo a todos (CARVALHO, 2004, p. 63).

Em síntese, o que se constata, na atualidade, no campo da Educação Inclusiva, é que ainda ela se encontra no processo de sua consolidação, necessitando de serem feitas reflexões sobre como a escola, ainda, se constitui como um ambiente exclusor e o que se faz necessário para que ela mude essa postura. São fatores que dificultam o processo de inclusão, segundo Carvalho (2004, p. 70):

> - os oriundos do modelo social e econômico vigente em nosso país;
> - os decorrentes das políticas públicas (nem todas sociais);
> - os intrínsecos aos sistemas de educação escolar e à prática pedagógica;
> - os intrínsecos aos alunos.

Essa pesquisadora, além desses fatores, elenca outros pressupostos que podem contribuir para a inclusão, embora os considere como de difícil aplicação, pois se consubstanciam na mudança de postura frente à atual realidade.

> A mudança de atitudes frente à diferença, com a consequente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento de 'dentro para fora' e isto leva tempo (CARVALHO, 2004, p. 122).

2.3 A Educação Especial na perspectiva da Inclusão

Vários documentos normativos elaborados objetivando dispor sobre a necessidade de se ampliar a inclusão nas escolas comuns foram criticados por defenderem a necessidade da continuidade da Educação Especial, mesmo após o novo ordenamento inclusivo. Isso demonstra que o verdadeiro significado de Educação Especial, conforme consta nos referidos documentos, não foi entendido.

Até, relativamente, há pouco tempo, final do século XX, o único modelo que se tinha de Educação Especial e, portanto, de atendimento às pessoas com deficiência, era a Escola Especial e algumas iniciativas ligadas às Classes Especiais, sobretudo os que foram criticados pelos defensores da Educação Inclusiva. No entanto, o atual ordenamento jurídico, referente à LDB de 1996, a Resolução n. 2[20] do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 11 de setembro de 2001 e vários outros documentos legais, que foram veiculados até os dias atuais, definem a Educação Especial como uma "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na Rede Regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação"[21].

Através desse conceito, percebe-se que a Educação Especial não contradiz a proposta da Educação Inclusiva, nem é considerada como uma proposta segregadora, mas busca dar subsídios às escolas comuns para construírem propostas educacionais condizentes com a aprendizagem desse novo público com NEE que vem nelas adentrando. Assim, compreende-se a Educação Especial não mais como sinônimo de Escola Especial, mas como uma condição/possibilidade para a inclusão de estudantes que possuem especificidades tão peculiares que o modelo educacional, até então, contemplado, não seria adequado para

[20] A Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, publicada em 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).
[21] Redação dada pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, alterando a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 2013)

desenvolver nesses estudantes as habilidades necessárias para possibilitar a eles diversas aprendizagens.

Dessa forma, a Educação Especial passou a oferecer às escolas comuns subsídios para a construção de propostas, para que os estudantes possam se beneficiar do que está disposto pedagogicamente. Uma dessas possibilidades da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A esse respeito, Cury (2005, p. 48-49) afirma que,

> [...] para atingir as finalidades da educação escolar, todos devem ter um atendimento específico. O que não se quer é criar uma nova (e mais odiosa) forma de discriminação pelo ato de ignorar uma real situação de diferença e não respeitá-la na sua existência e complexidade. A adequação do ambiente escolar às condições do educando, o zelo pela sua aprendizagem, o estabelecimento de estratégias de recuperação para estudantes que apresentem dificuldades e a formação continuada dos docentes, são regras comuns recorrentes ao longo do texto da LDB. Logo, atendimento especializado em salas próprias é transitório e muito relevante em matéria de apoio e reforço pedagógico. Salvo situações muito específicas e não generalizáveis de intolerância, nada há de discriminatório nesse recurso pedagógico.

A Educação Especial se constitui, então, como uma modalidade de educação, que perpassa todos os níveis e modalidades da educação, encontra-se presente, pois, segundo Carvalho (2004), na intenção de que todos os estudantes possam se beneficiar das propostas educacionais veiculadas nas salas de aulas, alguns deles "por direito público e subjetivo de cidadania, requerem apoio educacional complementar ou suplementar, para aprender e participar" (CARVALHO, 2004, p. 17).

Entretanto, ainda existem pessoas que não reconhecem que a Educação Especial é uma modalidade de educação que se diferencia da escolaridade que é obrigatória, constitucionalmente, para educando de quatro a dezessete anos de idade. Muitos educadores e profissionais da área jurídica afirmam que, como consta nos documentos normativos, a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, e tanto as famílias quanto os próprios educandos com NEE podem escolher a escola para cursarem os vários níveis educacionais, seja em instituições comuns, seja nas especiais. Na verdade, as famílias e os educandos podem optar pela escola que mais lhes agradar, sejam quais forem os motivos para essa escolha. Esclarece-se que o termo "preferencialmente" se refere à Educação Especial como modalidade de educação e não como escolaridade. Dessa forma, esses profissionais consideram como sinônimos e equivalentes os termos Educação Especial e escolaridade, o que se constitui como um grande equívoco, pois o que a legislação dispõe é que a Educação Especial, e não a escolaridade, é que deve ser oferecida, preferencialmente, na Rede

Regular de Ensino, pois ela pode ser disponibilizada, também, em outros espaços[22], assim, se reitera ser fundamental esclarecer que a modalidade Educação Especial não se constitui como um nível de escolaridade.

A escolaridade, de acordo com a proposta da Educação Inclusiva, deve ser ofertada nas escolas comuns a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, evitando-se toda e qualquer discriminação, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e no Artigo 5º desse mesmo documento: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988)

Portanto, é fundamental que se entenda, conforme estabelecido na LDB n. 9394/96, que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve dar subsídios para a efetivação da Educação Inclusiva, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, através do oferecimento de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades desse público, sempre que, em função de suas condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Através dessa modalidade de educação, os sistemas de ensino devem assegurar a esses educandos, sobretudo,

> - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> - 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;
> - 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 artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

2.4 A Construção de Salas de Aulas Inclusivas

Para a concretização de salas de aulas inclusivas, é preciso que os professores estejam conscientes de que o paradigma atual de educação exige que eles trabalhem "com turmas cada

[22] Alguns serviços da Educação Especial devem ser oferecidos, obrigatoriamente, nas escolas comuns da rede regular de ensino: Intérprete de Libras, Professor de Apoio, Guia Intérprete e todos aqueles em que os profissionais dessa modalidade de educação prestam serviços, no espaço no qual os estudantes estão incluídos. Serviços como as Salas de Recursos, que são oferecidos no contraturno de escolaridade do estudante que frequenta a escola comum, podem ser oferecidos, além da escola comum, em espaços como as escolas especiais e, até mesmo, outros, autorizados pela legislação local.

vez mais heterogêneas, atendendo um rol de alunos com demandas específicas, dentre eles aqueles que apresentam NEE" (DUEK, 2014, p. 18). Não se trata, portanto, "de pensar tão somente a educação para o deficiente, mas, sobretudo, de basilar a prática educativa e a organização da escola no respeito à diferença do outro" (FREITAS, 2008, p. 26), assegurando a educação para todos e para cada um.

O Caderno de Textos do "Projeto Incluir", da SEE-MG, refere-se ao modelo educacional que não considera as diferenças existentes entre os estudantes, privilegiando um ensino padronizado que contribui para o aumento da discriminação e do preconceito. De acordo com esse documento,

> A partir de imagens estereotipadas, cultiva-se a crença de que existe um saber universal, que se coloca como um produto acabado a ser seguido por todos, produzindo pré-concepções do que se acredita que os sujeitos devam ser. O que acaba emergindo é um saber que se transforma em pré-conceitos, gerando, gradativamente, discriminação e tratamento desigual dos sujeitos (MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

Para Freitas (2008), a educação para pessoas com NEE deve ser ofertada no âmbito do ensino regular, ou através dos atendimentos educacionais especializados, devendo fornecer aos professores a possiblidade de reverem os referenciais teórico-metodológicos, incentivando-os a buscarem uma formação continuada, devido ao "enfrentamento" das diferenças dos estudantes. Essa formação deveria contemplar tanto os conhecimentos sobre as NEE quanto os referentes aos outros estudantes com os quais irá trabalhar. Em síntese, é preciso considerar a presença, nas salas de aulas, de estudantes que apresentam alguma NEE, como também de outros sujeitos. Deve-se, ainda, viabilizar a troca de conhecimentos com outros professores com os quais se poderia discutir a respeito das dificuldades encontradas no cotidiano laboral e, também, sobre a busca de soluções para resolvê-las, principalmente analisando práticas exitosas. Para Sassaki (2002, p. 17), a inclusão escolar deve ser entendida como

> [...] o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno.

No entanto, "quando um aluno é incluído na escola comum, com todas as adaptações necessárias, não se pode perder de vista suas necessidades, suas possibilidades e limitações específicas da natureza biológica da sua deficiência" (CASTRO; FREITAS, 2008, p. 50). Dessa forma, de nada adiantaria promover adaptações sem se levar em consideração os aspectos

individuais de cada sujeito, próprios de sua condição, ou seja, é preciso que se entenda como a deficiência se manifesta no indivíduo, não se podendo generalizar, considerando que todas as pessoas que possuem o mesmo diagnóstico de deficiência irão se comportar da mesma maneira. É preciso ficar atento para o fato de que manifestações e comportamentos apresentados pelas pessoas, nem sempre, estão vinculados a um determinado tipo de deficiência, mas à personalidade do sujeito. Freitas (2008, p. 25) afirma que

> [...] é preciso conhecer as características individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades, isso é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem. Evidentemente, não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos, mas espera-se dele uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

O Ministério da Educação alerta, através do documento Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para se ter cuidado no que se relaciona à classificação referente à deficiência do sujeito, pois ela pode servir mais para discriminar do que para incluir. Assim, afirma-se que

> [...] os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 36), as escolas vêm encontrando dificuldades para realizar as modificações necessárias e se ajustar a essas novas demandas, advindas desse novo público que vem adentrando nos espaços escolares e "que não se enquadram nas expectativas delineadas no universo escolar". Segundo Alves (2018, p. 47), "ao confrontar práticas pedagógicas cristalizadas, questionando o saber dos professores, as necessidades específicas das crianças nos convocam a pensar novas maneiras de organizar o currículo", e se constituem como novas maneiras que podem levar todos os estudantes a se beneficiarem das aprendizagens ocorridas na sala de aula, tanto no que se refere aos conteúdos escolares, quanto à convivência com outros sujeitos. De acordo com Freitas (2008, p. 25),

> [...] o professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao

> desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta suas necessidades.

No entanto, "os desafios não consistem apenas em construir estratégias de ensino e aprendizagem, mas o posicionamento das referidas crianças em todo o espaço escolar" (ALVES, 2018, p. 47). Diante disso, o despreparo do professor pode se tornar mais incisivo, pois, geralmente, suas dificuldades concentram-se mais nos seus desejos de se ter uma turma homogênea do que, propriamente, na falta de uma formação acadêmica adequada, fazendo com que esses professores não consigam criar formas diferenciadas de trabalho que levem em consideração a heterogeneidade, própria da diversidade encontrada nas salas de aula. Para Alves (2018, p. 49), "de um modo geral, os profesores estão habituados a planejar suas aulas partindo da ideia de uma suposta homogeneidade".

Muitas vezes, se constata uma demanda por parte dos professores, requerendo um apoio para que possam realizar um melhor trabalho, voltado para os estudantes com deficiência, de forma mais eficiente e eficaz. Contudo, esse apoio, nem sempre, é prestado, pois se constata que é recorrente a carência de uma capacitação para dos docentes. De acordo com Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 36), "os dados revelaram que a principal dificuldade dos professores reside na falta de apoio durante o processo de inclusão e que se estende às diversas situações vivenciadas em sala de aula, para as quais eles se sentem despreparados e desamparados".

Considera-se que os professores precisam de receber o referido apoio, traduzido em um maior conhecimento sobre Educação Especial, pois, a partir da proposta de Educação Inclusiva, a Educação Especial passou a ser considerada, no âmbito normativo, uma "modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008). Como foi exposto, outros documentos normativos também definem a Educação Especial como uma modalidade de atendimento educacional colocada à disposição das escolas e dos docentes para que se efetive a proposta de Educação Inclusiva [23].

[23] **Resolução n. 4/2009**: reafirma a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatiza o AEE como modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.
Decreto n. 7611/2011: atendimento educacional especializado: conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Segundo Freitas (2008), os sistemas de ensino precisam privilegiar uma concepção de ensino e aprendizagem que, efetivamente, respeite as diferenças dos estudantes. Nessa perspectiva, Duek (2014, p. 18) esclarece que se torna necessário "desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem pautado nas diferenças e que vise a romper com um sistema educacional segregacionista". A esse respeito, Alves (2018, p. 49) esclarece que,

> [...] em nossa experiência de trabalho, desenvolvendo projetos de inclusão de crianças com deficiência, vimos frequentemente professores propondo a estudantes com deficiência (sobretudo aqueles que possuem deficiência intelectual), atividades completamente desconectadas do tema principal da aula. Disso resultam situações em que tais estudantes ficam em algum canto da sala realizando atividades infantilizadas, pouco ou nada desafiadoras, como se fosse apenas um modo de passar o tempo.

As atuais exigências legais requerem dos professores uma nova atribuição, consubstanciada no repensar as suas práticas, pois "os discursos proliferados nas escolas são permeados por concepções empobrecidas, justamente porque estão focados em um modelo ideal de criança e geralmente remetem as crianças com deficiência a formas de vida limitadas, destacando-se a incapacidade e impossibilidade" (ALVES, 2018, p. 48). Nessa perspectiva, constata-se a continuidade de propostas, tanto infantilizadas e repetitivas, quanto priorizando objetivos inatingíveis, que impossibilitam esses sujeitos de progredir, no âmbito de aprendizagens mais significativas, que possam promover o desenvolvimento de suas habilidades.

Michels (2006) enfatiza que vários aspectos da escola devem ser modificados, para que a educação se torne inclusiva. Assim, para ela, algumas questões devem integrar esse novo modelo, notadamente, a política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação para a "escola comum", receber os estudantes, considerados deficientes, utilizando técnicas e recursos apropriados. Nessa direção, o professor deve ser capacitado para assegurar o êxito da inclusão. Castro e Freitas (2008, p. 62) corroboram com essas ideias ao afirmarem que "pensar em inclusão envolve pensar, entre muitos outros aspectos, em concepções diferenciadas de ensino, em capacitação docente, em valores humanos e culturais, mas também em atitudes e sentimentos".

Em síntese, realizar essas mudanças relativas à inclusão talvez seja o maior entrave que vem impactando as escolas brasileiras, pois o modelo de educação privilegiado, atualmente, não atende a todos os estudantes que compõem os referidos estabelecimentos de ensino. Para Freitas (2008, p. 27), "o fracasso do modo homogeneizador e seletivo de educação é reconhecido e passa-se a pensar em uma escola que supere as formas rígidas de organização e

ensino". Diante dessas considerações, é posto um desafio às escolas para incluírem estudantes, crianças e/ou adolescentes com NEE, reconhecendo e atendendo à necessidade de eles se transformarem, desconstruindo, assim, velhos modelos de educação, para possibilitar a construção de um novo paradigma que possa atender a todos os estudantes.

Souza (2008) considera que várias práticas escolares presentes na maioria das escolas não são adequadas para atender a todos os estudantes, até mesmo para os que não apresentam NEE. Portanto, diante dessa diversidade, esses modelos/práticas se tornam, totalmente, inadequados. Para ela,

> [...] deve-se considerar que as escolas comuns, historicamente, vêm privilegiando tanto um currículo rígido quanto uma avaliação centrada nos resultados. Se essas "práticas escolares" vêm se mostrando inadequadas para os alunos sem deficiência, pode-se inferir como elas podem ser deletérias para os sujeitos que apresentam necessidades especiais. Dessa forma, a escola acaba não respeitando e consolidando as desigualdades sociais e psicopedagógicas, neurológicas, físico-motoras e sensoriais, o que acarreta, geralmente, o abandono escolar desses sujeitos (SOUZA, 2008, p. 77).

Corroborando com esses posicionamentos, Duk (2007), em um documento publicado pelo MEC, critica o modelo de escola que, ainda, é privilegiado, e que tem levado esses estudantes a não corresponderem ao que se espera deles. Segundo essa autora,

> [...] tradicionalmente, a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que têm como base a concepção homogeneizadora do ensino, dentro da qual alguns estudantes são rotulados. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula. O estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola e é levado à evasão. Muitas vezes o estudante rotulado ou classificado por suas diferenças educacionais é excluído ou encaminhado a especialistas de áreas distintas (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.) para receber atendimento especializado (DUK, 2007, p. 59).

É importante ressaltar que os problemas vivenciados pelos estudantes em apreço, no que tange às suas dificuldades de aprendizagem, podem ser provenientes de várias situações a eles extrínsecas e que necessitam ser avaliados segundo suas manifestações, pois não se pode atribuir todos os fracassos à incompetência da escola. Nessa perspectiva, "precisamos expandir nosso foco, desconcentrando-o do aluno apenas, para, numa concepção sócio-histórica, situá-lo e situar-nos, compreensivamente, reconhecendo todas as variáveis extrínsecas aos alunos e que os levam ao fracasso escolar" (CARVALHO, 2004, p. 124). Essa autora expõe que, "talvez, uma barreira seja a concepção que temos de sociedade e das funções da escola, num mundo marcado pela globalização, pelas regras do mercado econômico e a decorrente competitividade

que produz mecanismos excludentes, nada democráticos" (CARVALHO, 2004, p. 124). Essa autora considera, ainda, que

> [...] atribuir toda a responsabilidade à escola seria injusto e perverso, pois ela é o reflexo da sociedade em que vivemos. Inúmeros fatores de natureza política, social e econômica podem explicar a evasão e a repetência, sem que deixemos de considerar aqueles de natureza psicopedagógica, atribuindo-lhes destacada importância, bem como às necessidades específicas dos alunos (CARVALHO, 2004, p. 112-113).

A esse respeito, Carvalho (2004, p. 15) assim se posiciona: "escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem, apenas, dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais".

Para Sara Paim (1989, p. 15), citada por Carvalho (2004, p. 58) "a noção de não aprendizagem não é o reverso de aprendizagem, pois essa não é uma estrutura, e sim um efeito e, neste sentido, é um lugar de articulação de esquemas". Por isso, avalia-se que, em uma escola inclusiva, todos devem aprender, pois a proposta pedagógica deve ser construída para alcançar esse objetivo e não para promover o fracasso. Entretanto, Carvalho (2004) explicita que não se pode negar que existem muitos problemas intrínsecos aos estudantes que podem explicar suas dificuldades de aprendizagem e, mesmo que esses problemas possam se constituir como barreiras para a aprendizagem, tornam-se transponíveis, se forem empregados os muitos recursos psicopedagógicos que estão disponibilizados. Freitas (2008, p. 21) afirma que,

> [...] a educação tem, como finalidade primordial, favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade destes utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade cultural e suas características pessoais.

A esse respeito, o documento da SEE-MG dispõe que, "ao considerar a particularidade de cada sujeito, o professor poderá ter outro olhar para o seu aluno, enxergando no outro suas semelhanças e diferenças" (MINAS GERAIS, 2006). Dessa forma, as escolas precisam se libertar de suas práticas discriminatórias, presentes no pressuposto de que existe "um padrão único de comportamento, de ritmo de aprendizagem e de experiência que deve ser superado" (MINAS GERAIS, 2006). Em consonância com esse aspecto, Freitas (2008, p. 23) afirma que,

> [...] deve-se considerar os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos

> os alunos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

Carvalho (2004), ao criticar uma escola que mantém um modelo único para todos os estudantes, enfatiza que essa instituição precisa se tornar "oniforme"[24], ao invés de uniforme e, para se atingir esse objetivo, é fundamental que os educadores recebam uma formação específica, que lhes dê condições para refletirem sobre a necessidade da construção de uma nova prática que busque contemplar todos os estudantes. De acordo com Corrêa (2002, p. 27), "a formação do educador deve estar associada a uma prática reflexiva e à mudança de postura, para que as legislações que regem a inclusão não sejam vistas como uma imposição, mas como uma garantia aos direitos de todos a uma educação de qualidade".

Portanto, na perspectiva dessa proposta educacional, é fundamental que as escolas repensem suas formas de ensinar que não vêm contemplando todos os estudantes, ou seja, torna-se fundamental que elas criem novas formas de ensinar para estudantes que tenham formas diferentes de aprender. Enfim, "o docente que atua em classes onde encontramos alunos com deficiência saiba compreender as novas formas de ensinar e aprender" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 75). Essas autoras consideram que o conhecimento que os professores têm sobre os conteúdos que devem ministrar a esses estudantes se refere, apenas, a uma das fontes de aprendizagem, pois se torna sempre necessário que se busquem soluções criativas para que eles atinjam essas aprendizagens (MANICA; CALIMAN, 2015). A esse respeito, Moreira (2002, p. 25) explica que

> [...] reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural, [...] ou seja, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que exime a escola de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que se estabelece na sala de aula, dificultando, assim, o aproveitamento da riqueza, implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretações e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

Em síntese, os profissionais da educação devem optar por um Plano de Ensino que contemple os conhecimentos que são fundamentais para cada um dos estudantes e, a partir dessa seleção, com a contribuição dos gestores, possam ser construídos currículos diferenciados, que, realmente, atendam às especificidades de cada um desses estudantes. Considera-se que "atuar na perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas deve-se proceder a uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais,

[24] O prefixo "oni", da palavra oniforme, dá a ideia de todos, totalidade, totalmente. Portanto, a palavra "oniforme" pode definir aquele que tem ou pode tomar todas as formas

entre outros, possibilitando a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares" (DUEK, 2014, p. 29).

E, nessa direção, não se devem considerar as diferenças entre os estudantes como sendo um problema, mas como uma possibilidade. Carvalho (2004) avalia que, quando o professor visualiza a diferença como um problema, essa diferença precisa ser protegida em ambientes abrigados, mas, quando ele a vê como possibilidade, encara o desafio para construir novas redes de significações, nas quais os próprios estudantes são considerados como autores de suas aprendizagens.

Esses estudantes, considerados como protagonistas de suas próprias aprendizagens, se tornarão cada vez mais autônomos e independentes, conquistando seus direitos e se inserindo, positivamente, na sociedade, apesar de suas limitações. Sassaki (2010) contribui expondo que os sujeitos se tornarão "empoderados", ou seja, mais autônomos e independentes, para tomarem decisões a respeito de si mesmos e conduzirem suas vidas, segundo seus próprios desejos. Para esse autor, "empoderamento" é "o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição, por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, assim, controle de sua vida" (SASSAKI, 2010, p. 36-37).

Pensando dessa maneira, os professores não poderão almejar o que, ao longo do tempo, consideraram como sendo classes homogêneas, para as quais eram construídas propostas padronizadas de aprendizagem. Nessas classes, quando o estudante fracassava, a culpa desse fracasso era imputada, somente, a ele e, portanto, esse sujeito deveria buscar soluções para seus problemas, ou, então, se evadir. Esse "modelo" de padronização levou ao entendimento de que, no estudante "diferente", existiria um desvio, uma patologia, uma anormalidade, entre outras dificuldades, que deveriam ser tratadas em outros espaços, diferentes dos da escola comum. Para Carvalho (2004, p. 29),

> [...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas as pessoas com deficiência seriam ajudadas e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Diante do explicitado e em consonância com a proposta da Educação Inclusiva, quando o professor identifica alguma dificuldade no estudante, deve buscar conhecer e analisar a natureza das causas dessa dificuldade, para que possa planejar sua atuação a partir desse

conhecimento. O professor pode obter esse conhecimento através da realização de estudos autônomos, ou mesmo trocando ideias com seus pares, pois essa troca pode se tornar produtiva, desfazendo os velhos hábitos de competitividade que, muitas vezes, existem entre os docentes. Para Carvalho (2004, p. 163), "precisamos de educadores que não reforcem a competitividade e o individualismo destrutivo e, sim, que estimulem as práticas de solidariedade orgânica e de cooperação, tornando-os mais hábeis, mais fortes, seguros e... mais humanos". Ainda, segundo esse autor,

> [...] algumas das estratégias utilizadas para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos e, muitas outras, devem-se à sua criatividade. Outros procedimentos decorrem das oportunidades que as escolas oferecem para que os professores possam se reunir e discutir a prática pedagógica, 'trocando figurinhas' (CARVALHO, 2004, p. 125).

Na perspectiva da inclusão, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve avaliar seus estudantes de maneira individual. Em um documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado "Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Subsídios para os Sistemas de Ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação" se faz referência a esse processo de avaliação dos sujeitos com deficiência, esclarecendo que "a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores" (BRASIL, 2002). Considera-se, contudo, que identificá-las, apenas, não basta, é preciso agir de acordo com elas. Corroborando com essas ideias, Carvalho (2004, p. 14-15) considera que, na proposta da Educação Inclusiva, deve-se contemplar:

> a) Substituição de um modelo centrado no "defeito" da criança, para um modelo ambiental, que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas;
> b) Não diz respeito apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais e sim a qualquer aprendiz;
> c) Análise crítica da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes;
> d) A escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista.

A partir dessas reflexões, pode-se afirmar que o número de estudantes com NEE, ou com deficiência, matriculados em uma escola, por si só, não informa se ela é, ou não, inclusiva, pois uma proposta para promover uma verdadeira Educação Inclusiva está muito além da matrícula dessas pessoas em uma instituição escolar. O que caracteriza uma escola como verdadeiramente inclusiva é oferecer uma educação de qualidade para todas as pessoas,

independentemente, de suas diferenças, ou seja, é dar a todos a oportunidade de aprender tudo que podem e que seja fundamental em suas vidas, dando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos, compartilhando possibilidades e dificuldades, construindo, assim, uma aprendizagem eficaz.

Nessa direção, a realização plena do trabalho dos professores exige que se quebrem velhos paradigmas, uma vez que, atualmente, não se aceita mais o discurso recorrente no passado de que se o estudante "não acompanha" o programa proposto para a classe na qual está inserido, ele deve ficar retido até que vença todas as dificuldades, ou, seja encaminhado, a uma escola especial. Em síntese, a escola, geralmente, vem "engrossando", a fila dos excluídos que, para Carvalho (2004, p. 69), "são aqueles que não conseguem ingressar nas escolas e, também, aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania, de apropriação e construção de conhecimentos".

Os professores precisam compreender que a construção de uma proposta pedagógica deve possibilitar aos estudantes "uma voz ativa e crítica e que lhes forneça o conhecimento e as habilidades necessárias para sobrevivência e crescimento no mundo moderno" (ARONOWITZ; GIROUX, citados por MOREIRA, 1992, p. 88). Para Moreira (1992, p. 88), "não se pode deixar de discutir o conteúdo apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzem os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau".

Em suma, deve-se construir uma Proposta de Inclusão que assegure a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, fazendo com que eles tenham interesse em aprender de forma significativa, pois ela foi construída para eles. Os professores, muitas vezes, não percebem que, no cotidiano escolar, se fazem presentes elementos da cultura vivida tanto pelos estudantes, quanto pelos docentes. De acordo com Paixão e Nunes (2015), as diferentes manifestações culturais, ao se agregarem na sala de aula, nos conteúdos das disciplinas curriculares, é que irão se constituir como espaços nos quais se pode observar e identificar melhor quem, realmente, são os sujeitos de aprendizagem. O documento, publicado em 2008 pelo MEC, dispõe sobre como devem ser realizadas essas mudanças, referindo-se, especificamente, às condições ideais de acessibilidade. Segundo esse documento,

> [...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações,

> equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Ressalta-se que, nessa perspectiva, é fundamental que a escola promova uma comunicação efetiva com os estudantes, possibilitando comunicações e trocas entre todos os sujeitos, objetivando suas aprendizagens, em consonância com a diversidade presente nas escolas, assim, "o professor deve falar vários idiomas, para seu trabalho na diversidade" (CARVALHO, 2004, p. 57). O exposto significa que o docente deve mudar sua linguagem, a forma de compreender o processo de aprendizagem dos estudantes e, principalmente, precisa se desprender dos velhos modelos. Para Alves-Mazzoti *et al*. (2000, p. 101),

> [...] essa nova linguagem não é apenas um instrumento de que cada educador/a se serve para exprimir suas práticas e se comunicar. Nem é uma linguagem natural, inocente, desinteressada. Reivindica a indissolubilidade entre ela própria e a representação que os/as educadores/as têm da "realidade". Porque sabe que qualquer alteração na linguagem repercute em seus fazeres e dizeres profissionais, e em suas interpretações do mundo. Porque entende que, na docência, o que conta não é a quantidade de conhecimentos transmitidos, mas a "linguagem" utilizada. Porque concebe que o que se transmite não são os conhecimentos, mas uma determinada linguagem. Ela é que ensina, e com ela se aprende.

Então, as escolas necessitam criar um novo olhar, priorizando uma nova concepção sobre a aprendizagem, não só para os estudantes com NEE, mas, também, para os outros estudantes, modificando sua linguagem, deixando de entendê-la, apenas como "uma forma de descrever a realidade como ela é" (ALVES-MAZZOTI *et al*., 2000, p. 90). Para Carvalho (2004, p. 58), "quando professor e aluno não falam o mesmo idioma, impõe a este 'aprisionar' seus interesses, sua inteligência e a autoria de seus próprios textos, para expressar-se em um idioma que não é seu; é tido então, como deficiente".

Ao longo do tempo, o que vem se presenciando nas escolas "exclusoras" é uma rejeição dos estudantes que não seguem as suas determinações, principalmente as referentes à aprendizagem, ou seja, essas instituições, durante muito tempo, ao excluir de seus quadros uma parte significativa dos educandos, priorizando uma língua, tanto falando, quanto entendendo, podem ser definidas como monoglotas. Para Gomes (2007), "não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não se realizar um processo de reeducação do olhar e das práticas, a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências" (GOMES, 2007, p. 34).

Considera-se que, além de modificar a linguagem, as escolas precisam, também, alterar seus olhares sobre os estudantes com NEE que fazem parte de seu público. De acordo com Gomes (2007, p. 26), é preciso superar "o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir

políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola".

CAPÍTULO 3
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: uma modalidade educacional que dialoga com a Educação Inclusiva

A Educação Profissional ainda é uma temática pouco explorada no âmbito da Educação Inclusiva. Assim, as legislações nacionais e internacionais que garantem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em ambientes escolares, em sua maioria, estão voltadas para as etapas da Educação Básica, sem adentrar na mencionada modalidade de educação.

Diante disso, levando-se em consideração essas afirmações, neste capítulo é abordada a Educação Profissional na perspectiva inclusiva, ou seja, a proposta de atendimento aos estudantes com deficiência nessa modalidade de educação. Com a constatação de que existe uma carência de pesquisas, ou seja, são raras as produções que abordam, especificamente, a Educação Profissional voltada para pessoas com deficiência, neste capítulo, contempla-se o trabalho que deve ser realizado nessa modalidade educacional, com esses estudantes, tomando-se como base o que está disposto para os estudantes em geral, mas levando-se em consideração as especificidades daquele público em apreço.

Na Educação Profissional, ao longo dos anos, constataram-se dificuldades e até mesmo impossibilidades de acesso para as pessoas com deficiência, tendo em vista as barreiras encontradas por esses sujeitos nos seus percursos escolares que interferiam tanto na aquisição da titularidade como técnico de nível médio, quanto no acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.

Essa situação vivenciada por esses sujeitos pode ser identificada como salas de aulas e professores que os excluíram, apesar de esses espaços se constituírem como *loci* de aprendizagens. De acordo com Viégas (2003, p. 26), “se a sala de aula é o lugar de aprendizagem sistematizada por excelência, tem sido, também, o lugar de excludência ao não possibilitar que, a cada aluno, seja assegurado o direito de trabalhar com estratégias próprias de aprendizagem”. E, como é atribuída à escola a responsabilidade de promover as mudanças sociais, é preciso, também, que a comunidade escolar modifique a maneira como tem lidado com as diferenças em seus espaços educativos. O professor, principalmente, precisa buscar novas formas para lidar com essas diferenças no seu cotidiano como docente. Em síntese, a sala de aula e a escola devem assegurar a aprendizagem dos referidos sujeitos, “a sala de aula e a escola são os lugares para trabalhar os diversos conteúdos curriculares, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e seu pensamento crítico” (VIÉGAS, 2003, p. 33).

O que se pode afirmar é que o não acolhimento dos referidos sujeitos provoca várias dificuldades no seu processo de inserção escolar. Ou seja, ainda existe uma falta de sensibilidade por parte de muitos docentes para perceberem a necessidade de construção de propostas pedagógicas significativas, que se traduzam em conhecimentos para os educandos com deficiência, capazes de provocar mudanças nos processos de inclusão social e laboral dessas pessoas, considerando suas diferenças. Além disso, é preciso que reconheçam os direitos desses sujeitos. Então, torna-se fundamental que se promova

> [...] a sensibilização das pessoas em ver o outro como sujeito de direito, cujas potencialidades são diferentes, e por isso não podem ser vistas de acordo com os padrões de "normalidade" ou de "uniformidade" das capacidades das pessoas, como se fosse possível formatá-las. A formação docente deve instrumentalizar o(a) docente na apreensão dos conhecimentos da área de direitos humanos, de forma articulada com os conteúdos específicos do campo profissional, e nos processos metodológicos e avaliativos que contribuam para a criticidade e a consciência de cidadania coerentes com os fundamentos dos direitos humanos e da educação inclusiva (SILVA, 2015, p. 100).

No final do século XX e início do XXI, podem ser destacados vários movimentos reivindicatórios das minorias sociais e, entre eles, os referentes às pessoas com deficiência, defendendo direitos sociais comuns a todos. Dentre esses direitos, pode ser citada uma melhor qualificação e inserção laboral através do adentramento e da permanência dos estudantes com deficiência nos diferentes níveis e modalidades de educação e, de modo mais específico, na Educação Profissional. Nessa época, vários documentos normativos foram criados, objetivando consolidar a garantia desses direitos.

Dessa forma, tendo em vista que tanto o que está disposto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988), quanto o determinado no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96) (BRASIL, 1996), pelo qual "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996), pode-se afirmar que esses dispositivos legais devem contemplar todos os cidadãos brasileiros, inclusive aqueles com deficiência.

Nota-se que, em ambos os documentos, se faz referência à qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação para todos os cidadãos, evidenciando que essa

qualificação se torna fundamental para o desenvolvimento das pessoas, independentemente de suas diferentes condições.

No entanto, mesmo considerando o que está estabelecido no caput do Artigo 1º da LDB n. 9394/96, "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996), e no parágrafo 2º desse mesmo artigo, "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996), essas determinações ainda não estão bem consolidadas quando se trata de pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à Educação Profissional.

Pode-se considerar que uma maneira de se conseguir a qualificação profissional para esses sujeitos seria através do que está estabelecido no Artigo 39 da LDB em vigência, "a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia"[25] (BRASIL, 1996). A Educação Profissional, então, poderia conferir a esses sujeitos o direito subjetivo à profissionalização e inseri-los no mundo do trabalho como forma de inclusão social. Essa disposição deve abranger todas as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com grandes dificuldades, e abrange também as que possuem altas habilidades. Conforme o expresso no inciso IV, do Artigo 59, do referido documento normativo,

> [...] educação profissional 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 aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, conjugando o Artigo 39 desse mesmo documento, que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, com o Artigo 58, referente à Educação Especial, entende-se que, para os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que demonstrarem necessidade, o atendimento da Educação Especial terá, como objetivo, beneficiar o processo de aprendizagem na formação profissional desses sujeitos.

[25] Redação dada pela Lei n. 11.741, de 2008.

A Constituição Federal de 1988 já garantia o direito à profissionalização no *caput* do Artigo 227 que estabelece: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à profissionalização, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão[26]". O inciso II desse mesmo artigo estabelece que o Estado deve prover "[...] integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho[27]". Posteriormente a esse documento normativo, e especificamente às pessoas com deficiência, a Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão-LBI) garante o direito à profissionalização e ao trabalho como dever do Estado, da sociedade e da família, através do Artigo 8º (BRASIL, 2015).

Diante dessas considerações, é possível afirmar que, para as pessoas com deficiência que, historicamente, vêm sendo consideradas como incapazes e incompetentes para a realização de qualquer trabalho, principalmente, aqueles direcionados para qualquer cidadão, a Educação Profissional pode se constituir como uma opção para o ingresso desses sujeitos no mundo do trabalho, tendo-se uma melhor qualificação e possibilitando o acesso a atividades laborais mais complexas do que aquelas que, até então, foram destinadas a eles, que se caracterizavam pela simplicidade e pela repetição. Segundo o que está estabelecido no Artigo 28 da LBI: "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas".

Sobre a legislação brasileira, na área em apreço, Manica e Caliman (2015) afirmam que se pode dizer que o avanço e as conquistas das pessoas com deficiência sejam algo real. O Brasil tem se destacado diante dos países mais desenvolvidos em relação à legislação, o que se necessita agora é criar mecanismos para que essa legislação se cumpra.

Diante disso, os cursos de capacitação profissional devem estar voltados para o crescimento da capacidade laboral desses sujeitos, para que sejam aumentadas suas chances de inserção no mundo do trabalho. Carneiro (2005, p. 22) considera que é fundamental que se elevem "as condições do trabalho do deficiente, para que ele possa ter ampliadas as chances de inserção variada no mercado de trabalho". Para esse autor,

> [...] a qualificação para o trabalho essencializa um projeto de vida e, no caso da pessoa com deficiência, significa incorporar, adicionalmente, rotas de construção segura de identidades sociais e coletivas. Não se pode retirar destas pessoas este direito

[26] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.
[27] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

> inalienável, sob pena de se violarem dois primados do Estado Democrático de Direito, presentes na Constituição Federal: a dignidade da pessoa humana e a edificação de uma sociedade solidária (CARNEIRO, 2005, p. 24).

Essa qualificação poderá garantir aos sujeitos com deficiência seus direitos de cidadania, abandonando-se, de vez, as propostas assistencialistas que foram construídas para eles durante longos anos, por não se acreditar nas suas potencialidades, concentrando-se, apenas, no que eles tinham de mais deficitário, que se constituía como a sua própria condição de deficiência. Esse posicionamento que perdurou por muito tempo contribuiu para a construção da ideia de incompetência desses sujeitos no imaginário educacional e social. De acordo com documento elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 2007,

> [...] quanto às pessoas com deficiência, estamos superando o viés assistencialista e caridosamente excludente para possibilitar-lhes a inclusão efetiva. Passaram a ser sujeitos do próprio destino, não mais meros beneficiários de políticas de assistência social. O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar é a mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como preconiza o artigo 3º da Constituição Federal de 1988, por meio da implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes (BRASIL, 2007, p. 11).

Esse caráter assistencialista, presente na Educação Profissional, objetivava a preparação dos sujeitos apenas para trabalhos menos qualificados e menos reconhecidos socialmente, ou seja, trabalhos repetitivos e pouco elaborados, que não demandavam daqueles que os exerciam quaisquer habilidades criativas e de modificação daquilo que estava estabelecido. Para romper com esse assistencialismo, em 1999, o Parecer CNE/CEB n. 16/99, dispôs que

> [...] não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 1999).

No entanto, alguns sujeitos com deficiência não tinham acesso nem mesmo a uma proposta assistencialista da Educação Profissional, pois muitos eram excluídos das escolas antes que completassem os primeiros anos da educação básica, ou seja, antes que tivessem condições de pleitear a oportunidade de se capacitarem profissionalmente. Em síntese, o que se demandava desses sujeitos nessas escolas excludentes era que eles se adaptassem às suas

exigências, o que era impossível para muitos deles, em função das suas condições de deficiência e, decorrentemente, interrompiam seus percursos escolares, evadindo-se.

Destaca-se que os trabalhos destinados às pessoas com deficiência, de maneira geral, eram em postos que não exigiam qualquer qualificação profissional. Pode-se enfatizar que, desde as primeiras experiências das pessoas com deficiência, em situações de trabalho, sempre foram marcados por uma descrença nas suas potencialidades.

Adentrando nas primeiras experiências, vivenciadas no século XIX pelas pessoas com deficiência no que se refere às suas capacitações para o mundo do trabalho, pode-se evidenciar uma preocupação com suas independências, mesmo se tratando de propostas laborais bastante elementares. Assim, é possível citar, como exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, que ofertava um ensino elementar que abrangia a leitura, escrita, matemática básica, ciências e, também, a capacitação para um ofício, para que os estudantes pudessem se desenvolver profissionalmente. Nessa instituição, "havia preocupação com a cultura em geral, mas o foco era o de fornecer instrumentos ao aluno com deficiência visual, de modo que ele pudesse ganhar sua vida, sozinho, sem dependência" (BENJAMIN CONSTANT E O "IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS", s.d.). Assim, pouco tempo depois da inauguração do Instituto, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios, tipografia e encadernação, para os meninos cegos, e tricô, para as meninas (MAZZOTTA, 2005).

> Com seus 164 anos de existência, o IBC se consolidou como referência nas questões não só ligadas à educação propedêutica propriamente dita de crianças e adolescentes com deficiência visual, mas também ao ensino de técnicas e práticas fundamentais para que os alunos da instituição adquiram a autonomia necessária à inclusão de forma efetiva na sociedade — em especial, no mundo do trabalho (BRASIL, 2019a).

No seu início, a escolaridade oferecida pelo instituto se estendia por oito anos. Nos três primeiros anos, os estudantes tinham contato com as disciplinas relativas a leitura, escrita, cálculo, até frações decimais. Foram, ainda, contemplados os estudos referentes à música e às artes mecânicas adaptadas à idade e à força muscular dos meninos. Ressalta-se que, quando ingressavam no quarto ano, se estudava gramática, francês, aritmética e princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos. A partir do quinto ano, além das disciplinas anteriores, os estudantes aprendiam geometria plana e retilínea, história e geografia antiga, média e moderna e interpretação dos Evangelhos. No último ano, o oitavo, o estudo se limitava à aprendizagem de história e geografia nacional, além do aperfeiçoamento nas áreas da música

e dos trabalhos mecânicos (BENJAMIN CONSTANT E O "IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS", s.d.).

Atualmente, esse Instituto oferece educação especializada para pessoas com deficiência visual da pré-escola à Educação Profissional de nível médio[28], contando, também, com um Núcleo de Capacitação e Empregabilidade[29] (NUCAPE) que tem como objetivo a (re)inserção das pessoas cegas e com baixa visão no mercado de trabalho.

Outra instituição que, historicamente, vem oferecendo formação profissional para pessoas com deficiência, e que, também, foi criada no século XIX, é o denominado, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse Instituto foi criado em meados do século XIX, por iniciativa do surdo francês E. Huet, recebendo como primeira denominação "Collégio Nacional para Surdos-Mudos", e que atendia ambos os sexos. A primeira proposta do currículo ofertado pela instituição contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Em 1857, essa instituição passou a ser denominada Imperial Instituto dos Meninos Surdos e, em 1957, recebeu a atual denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (BRASIL, 2007).

Desde a sua fundação, este Instituto se constituiu como "um estabelecimento educacional voltado para a 'educação literária e o ensino profissionalizante' de meninos 'surdos-mudos', com idade entre 7 e 14 anos" (MAZZOTTA, 2005). Destaca-se que a conclusão dos estudos estava condicionada à aprendizagem e ao desempenho de um ofício. Os

[28] A partir de 2019, serão oferecidos cinco cursos — dois integrados ao ensino médio, um integrado à Educação de Jovens e Adultos de nível médio e dois nas modalidades concomitante (para alunos que estejam cursando o ensino médio) e subsequente (para aqueles que já concluíram o ensino médio). Curso Técnico em Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio – 12 vagas anuais, sendo 4 para cada habilitação (piano, violão e guitarra elétrica); Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio – 12 vagas anuais, sendo 4 para cada habilitação (cerâmica, escultura e serigrafia); Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos – 12 vagas anuais, sendo 4 para cada habilitação (cerâmica, escultura e serigrafia); Curso Técnico em Massoterapia concomitante/subsequente – 32 vagas anuais (16 para cada semestre do ano) Curso Técnico de Revisão de Textos no Sistema Braille concomitante/subsequente – 20 vagas anuais. Todos os cursos são voltados exclusivamente para pessoas cegas e com baixa visão. (BRASIL, 2019b)

[29] O Núcleo de Capacitação e Empregabilidade (NUCAPE) é um serviço criado pelo Instituto Benjamin Constant para a (re)inserção das pessoas cegas e com baixa visão no mercado de trabalho. Esse trabalho é desenvolvido no Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR), por profissionais da Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT), contando com o apoio da área de Psicologia. *As atividades oferecidas pelo NUCAPE são, exclusivamente, para pessoas com deficiência visual, sejam elas vinculadas ao IBC ou não*. Para a inscrição nos cursos e oficinas promovidos por esse Núcleo, o interessado deve apresentar laudo oftalmológico atestando a deficiência visual, em conformidade com o Decreto nº 5.296 de 2004, que traz definições de deficiência visual. Atualmente, o NUCAPE conta com um cadastro de pessoas com deficiência visual interessadas em (re)ingressar no mercado de trabalho em diversas áreas de atuação profissional. Caso haja interesse das empresas empregadoras, elas devem entrar em contato por e-mail ou telefone informando as características da vaga. Candidatos que tiverem interesse em deixar o currículo, devem enviá-lo para o e-mail nucape@ibc.gov.br ou entregá-lo pessoalmente na sala 103 do Instituto Benjamin Constant. Para outras informações, entrar em contato com o Núcleo, pessoalmente, por telefone ou e-mail (BRASIL, 2019c).

estudantes frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato (BRASIL, 2007).

Durante muitos anos, o INES era a única instituição de educação para surdos no território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por isso recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos (BRASIL, 2007).

Atualmente, os estudantes surdos que frequentam o Instituto recebem escolarização desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, dando-se destaque à oferta de artes e de esportes. O Instituto busca, também, qualificar os estudantes através do ensino profissionalizante e dos estágios remunerados (BRASIL, 2007), objetivando o encaminhamento das pessoas surdas para o mercado de trabalho, valorizando suas potencialidades e promovendo o exercício da cidadania. Esses cursos estão disponíveis para estudantes do Colégio de Aplicação e para as pessoas surdas da comunidade. Ressalta-se que, quando os estudantes são encaminhados ao mercado de trabalho, é oferecida uma assessoria técnica às empresas que os receberão (BRASIL, s.d.).

Além dessas iniciativas direcionadas para pessoas com deficiência, Manica e Caliman (2015) dão destaque à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, para atender a qualquer tipo de cidadão, independentemente de ter ou não alguma deficiência. O trabalho realizado nessa instituição visa à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho formal, prioritariamente para estudantes sem deficiência. Contudo, se proporcionava o atendimento de pessoas com deficiência, mesmo não podendo contar com metodologias específicas. As autoras esclarecem que as escolas do SENAI, apesar de atenderem pessoas com deficiência, não tinham nenhuma obrigação legal para ofertar esse atendimento. Assim, o serviço "era realizado na medida em que os representantes das escolas desejassem, ou que algum empresário se sensibilizasse e fizesse a solicitação para o atendimento de alunos que tivessem algum tipo de deficiência" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 54).

Essas autoras afirmam que a contratação de trabalhadores com deficiência era uma resposta às posturas de assistencialismo e de piedade empresarial. No entanto, atualmente, a citada instituição é considerada como uma "escola inclusiva, que se prepara para atender a uma indústria inclusiva, fato que pode ser considerado utopia" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 55).

As mudanças sociais e econômicas ocorridas na atualidade exigem que todas as pessoas, inclusive aquelas que possuem deficiência, modifiquem suas posturas frente às oportunidades e às dificuldades encontradas no dia a dia. Assim, é preciso que sejam construídas formas mais

eficientes de entendimento e aceitação dessas pessoas, em todos os campos educacionais e sociais, pois não se aceita mais que esses sujeitos vivam eternamente na dependência de seus familiares e de tutores. É preciso que todos participem, efetivamente, daquilo que a sociedade lhes oferece e, em contrapartida, que ofereçam algo em troca, em benefício dessa mesma sociedade.

Essa sociedade moderna, cada vez mais complexa e mutável, vem exigindo um profissional capacitado no campo da Educação Profissional, que tenha "capacidade de inovar, mudar hábitos, mobilizar e articular conhecimentos com rapidez, transformar informações em conhecimentos, ter domínio sobre técnicas e tecnologias de seu campo de atuação e atualizar-se permanentemente" (REHEM, 2009, p. 20).

Diante disso, indaga-se: quem é o sujeito, não do ensino, mas da aprendizagem? Para Ortega e Gasset (s.d.), citados por Carneiro (2005, p. 50), "o sujeito de aprendizagem é o aluno e sua circunstância, isto é, sua diversidade". Carneiro (2005) segue afirmando que, para isso, as escolas devem organizar as aprendizagens, de forma a viabilizar níveis e formas operacionais para a concepção de Educação Inclusiva e de Escola Inclusiva, tomando como referência, os marcos legais e os ordenamentos jurídicos existentes. Esses posicionamentos são corroborados por Viégas (2003, p. 25), quando considera que

> [...] à instituição escolar cabe desenvolver, a partir dos marcos legais existentes e dos ordenamentos jurídicos legais, disponíveis, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, a partir de quatro diferentes níveis: currículo, gestão, metodologias e avaliação[30].

A partir desses diferentes níveis propostos por Viégas (2003), é fundamental que tanto a gestão escolar quanto a gestão da sala de aula assegurem que o direito à individuação seja foco da prática da Educação Inclusiva, isto é, deve-se assegurar que os sujeitos com deficiência tenham sua formação, levando-se em consideração suas especificidades. Essa propositura impõe à escola e aos professores, segundo essa autora, quatro questões básicas:

> I – A quem cabe a centralidade da aprendizagem?
> II – Como assegurar espaços institucionais ao direito de cada um conservar ou adquirir a pilotagem sobre sua própria existência?
> III – Como possibilitar a construção jurídica e social dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, no âmbito da Educação Profissional?
> IV – Como assegurar espaços institucionais para a construção de uma identidade própria? (VIÉGAS, 2003, p. 26).

[30] Maior detalhamento sobre currículo, gestão, metodologias e avaliação, pode ser encontrado em: VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional** – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003, p. 25-26.

Para responder a essas questões, levando-se em consideração o que foi exposto, é imprescindível que as instituições de formação técnica profissional reconheçam os sujeitos com deficiência, em suas especificidades, propondo um Projeto que reconheça a dimensão social da aprendizagem, não contemplando conteúdos abstratos nas suas abordagens teóricas (CARNEIRO, 2005). Nessa direção, as respostas às questões anteriormente referidas devem ter como foco, as seguintes ações:

> - Trabalhar sempre com programas flexíveis na organização.
> - Desenvolver práticas pedagógicas, de educação profissional, permeáveis às mudanças do mercado de trabalho.
> - Valorizar a diversidade dos indivíduos, detentores de singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas, econômicas e culturais.
> - Abordar os conteúdos por via de critérios multidiretivos.
> - Favorecer diferentes ecossistemas educacionais (Pierre Levy).
> - Reconhecer, academicamente, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento.
> - Motivar rotas múltiplas de aprendizagem sistemática e assistemática.
> - Estimular práticas socioculturais e educativas de caráter presencial e/ou virtual.
> - Investir no projeto escolar como um meio de despadronização.
> - Construir vias de autonomia escolar.
> - Potencializar mecanismos de alternativas metodológicas.
> - Focar a avaliação de desempenho pessoal e, não, de conteúdos programáticos soltos (CARNEIRO, 2005, p. 52).

Dessa forma, o que deve ser ofertado aos sujeitos com deficiência se constitui como uma formação profissional que lhes dará condições de adentrarem no mundo do trabalho, tendo em vista que as atuais exigências para esses sujeitos, no que se refere ao avanço de suas condições educacionais e da qualificação profissional, estão diretamente ligadas à busca de inclusão social e de melhores condições de vida através do trabalho. De acordo com Silva (2015, p. 112),

> [...] isso nos leva a um grande desafio em relação à formação profissional dos(as) que atuam na área da educação, qual seja, ultrapassar a lógica da educação como mercadoria, para fundamentá-la como um bem social que está afeto a todas as pessoas, além de consolidar os alunos como sujeitos do direito de um processo educacional sobre o qual são atores e têm pertencimento integral a ele.

Essa situação difere, totalmente, do que se presenciou até o início deste século, quando "toda função educativa muda substantivamente, uma vez que a educação passa a ser entendida e desenvolvida como um direito humano e, portanto, inclusiva para todos sem qualquer distinção. Essa é a educação que se busca em uma sociedade democrática de direito" (SILVA, 2015, p. 112). A partir de então, os sujeitos com deficiência passaram a ter direito a uma formação profissional que lhes proporcionasse uma efetiva inserção laboral, diferente do que

ocorria até então, quando, geralmente, eles eram destinados a assumir subempregos, que não lhes davam condições de serem independentes financeiramente, colocando-os em situações de precariedade.

Não se pode desconsiderar, no entanto, que esses subempregos priorizados, principalmente no século XX, possibilitaram que as pessoas com deficiência saíssem de suas casas e adentrassem na sociedade. Assim, esses subempregos podem ser considerados como uma das primeiras tentativas de profissionalização dessas pessoas. De acordo com Manica e Caliman (2015, p. 77-78),

> [...] a contratação dessas pessoas com deficiência na indústria, mesmo que para funções e postos que exigiram apenas ações repetitivas, marcaram uma grande conquista para aquela época. Isso demonstrava um aspecto positivo na evolução quanto à saída dessas pessoas do confinamento de suas moradias para o convívio com outras pessoas em um ambiente de trabalho.

Para a situação vivenciada no século XXI, Correia (1995) afirma que seria desejável que ocorresse uma aproximação entre os contextos de formação e os contextos de trabalho, sendo que a formação não pode ser pensada segundo o registro da adaptabilidade. Trata-se de uma aproximação crítica, funcionalmente "desadaptada" às relações instituídas de trabalho, voltadas para a reavaliação dos coletivos de trabalho, nos quais a formação é agente catalisador das trocas entre as diferentes linguagens e possibilidades de trabalho.

Concorda-se com esse posicionamento de Correia, pois, na Educação Profissional, deve-se buscar a integração entre a capacitação e a inserção laboral. Assim, os estudantes com deficiência precisam ser capacitados para desenvolver atividades que sejam contempladas no mundo do trabalho, pois de nada adiantaria aprender algo que não tivesse uma aplicabilidade posteriormente. De acordo com Santos (2010, p. 82), "a qualidade da educação somente poderá ser efetiva quando nossos alunos conseguirem aprender o que ensinamos e quando aplicarem os conteúdos desenvolvidos na escola na vida pessoal, prática e profissional".

Outro conceito que deve ser contemplado na busca por aprendizagens significativas e adaptação ao mundo do trabalho refere-se ao tempo no qual essa aprendizagem se processa. Muitos estudantes com deficiência precisam ter à sua disposição o tempo necessário, para que os conteúdos que lhes forem transmitidos se consolidem como conhecimento. Viégas (2003, p. 26) define esse conceito como pluritemporalidade, ou seja, para que "as instituições dedicadas à Educação Profissional possam acolher o aluno com necessidades educacionais especiais, é mister que elas trabalhem, em toda a sua programação de cursos, com o conceito de pluritemporalidade". Dessa forma, compreende-se que os tempos de aprendizagens são

diferentes entre as pessoas/estudantes e, quando se trata de estudantes com deficiência, esse tempo precisa ser repensado, para que cada um possa aprender de acordo com suas especificidades.

No que tange à Educação Profissional, sobretudo no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pode-se afirmar que essa rede vem viabilizando a oferta de diferentes cursos, em todas as regiões do Brasil, que asseguram uma capacitação técnica de nível médio, com reconhecida competência. Os egressos desses cursos, nomeadamente pessoas sem deficiência, são, geralmente, requisitados pelo mercado de trabalho, considerando que, no País, a presença de pessoas com deficiência nesse mercado é muito recente, datando do final do século XX. Por isso, a garantia normativa do direito à educação e ao trabalho deve provocar, nos cursos de Educação Profissional, mudanças substanciais, que poderão proporcionar aos sujeitos com deficiência o desenvolvimento de suas competências e habilidades individuais que os levará a se afirmarem no mundo do trabalho. A esse respeito, Viégas (2003, p. 27) destaca que

> [...] o aluno 'especial' deve poder evoluir em sua individualidade e não apenas no avanço do programa. Isto implica em desenvolver competências e habilidades individuais que lhes assegurem autonomia de movimentos e meios de se afirmar socialmente. Ou seja, se afirmar pelo trabalho.

Touraine (1997, p. 65, citado por CARNEIRO, 2005), afirma que, para que se tenha uma adequada gestão de cursos e programas de Educação Profissional, não se pode perder de vista nem o direito à individuação, lastro do eixo igualdade/diversidade, nem a categoria jurídica de construção do sujeito democrático. Essas ações levam em consideração as subjetividades dos sujeitos aprendizes, valorizando seus saberes e singularidades, dando a eles possibilidades de responderem às exigências do mercado de trabalho, com competência e eficácia. "Trata-se de materializar a igualdade real entre as pessoas a partir do pensamento de que a verdadeira igualdade consiste em se tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na justa medida da desigualdade" (BRASIL, 2007, p. 12).

Diante disso, é possível oferecer a todos o direito de aprender, levando-se em conta suas dificuldades e valorizando suas potencialidades. Assim, apesar da deficiência, o sujeito possui competências e habilidades, sendo que a deficiência passa a ser uma característica e não mais a condição para sua rejeição, diferentemente do que vinha ocorrendo no passado quando, segundo Silva (2006, p. 426),

> [...] o corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente, ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro.

Nessa perspectiva, não existiam razões para se investir nas aprendizagens dos sujeitos com deficiência e, muito menos, visando a sua qualificação profissional, pois "a estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo 'saudável', que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho, [...] o corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção" (SILVA, 2006, p. 426). Essa ideia é corroborada por Manica e Caliman (2015, p. 70), quando afirmam que "a sociedade, muitas vezes, já rotulou essas pessoas como ineficazes ou doentes, considerando-as inaptas para o ensino. Vencer essa barreira é algo que um docente comprometido com a mudança poderá propor em sua metodologia".

O estudante da Educação Profissional, principalmente aquele com deficiência, pode usufruir do ambiente escolar, adquirindo uma educação de qualidade, sendo importante que o professor esteja atento às especificidades de cada um. Para Duek (2014, p. 57),

> [...] qualquer aluno, especialmente o aluno com deficiência, pode pensar e crescer no ambiente escolar. O docente deve propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos do processo de aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, é preciso que as escolas se conscientizem e promovam o que está expresso na Declaração de Salamanca. De acordo com Manica e Caliman (2014, p. 48), "o maior objetivo da Declaração de Salamanca foi determinar que a escola inclusiva fosse o lugar onde todos os alunos devessem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou das diferenças que esses alunos possam ter", ou seja, a escola inclusiva é o lugar no qual a heterogeneidade passa a ser a premissa comum para todas as instituições escolares.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do trabalho a ser realizado pelos professores, que deve considerar uma das prerrogativas da Educação Inclusiva que é a de contemplar a educação para todos. De acordo com Carvalho (2008, p. 32),

> [...] escola para todos é a que permite o acesso a todos os alunos, bem como o sucesso de cada um deles, entendido o acesso como o conjunto de procedimentos intrínsecos e extrínsecos ao sistema educativo, que garantam ao aluno frequentar a escola e se relacionar com a comunidade escolar, e o sucesso como a concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo da escola em geral, e pelo professor, em particular, para a respectiva turma e para o aluno, através de um Projeto Curricular de Turma resultante de uma correta avaliação diagnóstica onde se refletem objetivos de

> recuperação e de ampliação, considerando as suas potencialidades e necessidades específicas e a ecologia envolvente.

Os profissionais, que atuam na Educação Profissional devem compreender que esta, sendo uma modalidade de educação, é educação e, como tal, deve ser regida pelos princípios educacionais gerais, principalmente aqueles que se referem ao direito de todos os sujeitos ao acesso a uma educação de qualidade. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 16/99:

> [...] A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, conforme o disposto nesse documento normativo, reitera-se que a Educação Profissional deve se tornar, também, Educação Inclusiva, ou seja, deve realizar um trabalho que atenda à diversidade do seu público. Para Manica e Caliman (2015, p. 62), "a escola profissional inclusiva, além de atuar com os conhecimentos gerais, possui o objetivo de preparar pessoas para o mercado de trabalho e de educar todos os alunos, sejam 'pessoas com deficiência' ou 'sem deficiência', 'na' e 'para' a diversidade".

Para que se possa entender como está organizada essa modalidade educacional, parte-se do que está disposto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico que, de acordo com Viégas (2003, p. 23), definem vinte áreas profissionais[31]. A instituição, ao definir em qual(is) área(s) deve se concentrar a sua proposta de profissionalização, "deve trabalhar com uma organização de ensino aberta e flexível, ou seja, capaz de receber alunos de perfil variado", incluindo aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Analisando o que dispõe o Artigo 2º do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004[32], são necessárias algumas premissas nas quais a Educação Profissional deve se basear, para que cada escola busque um melhor atendimento e formação para todos os estudantes que dela fazem parte:

---

[31] Essas áreas podem ser encontradas em: VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional** – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003, p. 23.

[32] Esse Decreto revoga o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentava o § 2 º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

> I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
> II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)
> III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)
> IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014). (BRASIL, 2004)

Dessa forma, deve-se considerar que essas premissas se estendem aos estudantes com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva. A modalidade de educação em pauta deve se basear numa proposta de educar para a diversidade, como, também, esta deve ser contemplada em todos os níveis e pelas outras modalidades de educação, para que o estudante tenha condições de "transitar" por todas as áreas de seu interesse, como qualquer outra pessoa. De acordo com Carvalho (2008, p. 35), "na atualidade, a escola é cada vez mais desafiada no sentido da adoção de práticas compatíveis com a heterogeneidade da população de alunos, adaptando-se aos vários estilos e modos de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade".

Assim, na Educação Inclusiva, não importa onde a pessoa com deficiência esteja matriculada, nem o segmento ou modalidade de educação que ela frequenta, pois a proposta será, sempre, reitera-se, pensar em educar para a diversidade. Isso significa ensinar de forma que as pessoas aprendam o que é fundamental, na perspectiva da inclusão/inserção societária e laboral, promovendo a autoestima e melhorando a qualidade de vida dos sujeitos em apreço. Para Santos (2010, p. 82-83),

> [...] novas formas de pensar, de comunicar e de aprender desafiam as escolas de diferentes graus, complexidades e objetivos, implementando mecanismos alternativos, de flexibilização, compatíveis com as múltiplas e simultâneas funções da educação nas mais variadas situações que envolvem as relações entre os alunos, os professores, os pesquisadores e os trabalhadores – com as escolas e com as demais instituições relacionadas.

Dessa forma, a Educação Profissional, na modalidade de educação pesquisada nesta Tese, precisa objetivar essa transformação, mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam realizadas modificações estruturais nas suas propostas. Anteriormente, ou seja, durante muito tempo, a sociedade se constituía como meritocrática, consumista e competitiva. Contudo, como já foi explicitado nesta Tese, se faz necessário que se opte por um novo parâmetro para essa formação, é preciso que os docentes compreendam os novos paradigmas que vêm sendo priorizados na sociedade moderna, baseados na construção de uma sociedade mais justa e solidária, na qual todos possam ter voz e vez. Manica e Caliman (2015, p. 48) afirmam que, de

acordo com o que está disposto na Declaração de Salamanca, "a educação inclusiva deve assegurar uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, utilização de recursos e parcerias com as comunidades".

As escolas de capacitação profissional devem se tornar inclusivas, explicitando essa intenção nos seus projetos pedagógicos, metodologias, currículos, materiais de trabalho, bem como na sua forma de proceder à avaliação. Deve-se "procurar flexibilizar o currículo e ampliar as condições de acesso das pessoas com deficiência em seus cursos, especialmente levando em consideração a legislação e as possibilidades legais para capacitar e avaliar pessoas com deficiência" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 59).

O objetivo de se flexibilizar o currículo da Educação Profissional centra-se em proporcionar para os sujeitos com deficiência uma possibilidade real de capacitação, na medida em que essa proposta desloca "o trabalho educacional do ensinar, para o aprender, do que vai ser ensinado, para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro" (BRASIL, 2000, p. 10). Isso equivale a afirmar que todos são capazes de aprender e o trabalho do professor é focar na aprendizagem que, realmente, é essencial para que o estudante se torne um profissional e possa ser inserido no mundo do trabalho. De acordo com o Artigo 59 da LDB em pauta, "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação[33]: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Essa nova proposta, que visa à possibilidade de criação de currículos significativos que atendam às necessidades dos estudantes anteriormente referenciados, supera a visão ultrapassada, característica do século XX que, de acordo com o Parecer CNE/CEB n. 16/99, era precária e não atendia nem mesmo ao público que não apresentava necessidades específicas de aprendizagem. Conforme esse documento normativo,

> [...] até meados da década de setenta, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica (BRASIL, 1999).

[33] Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013.

A partir do período referenciado, tanto as formas de organização das empresas quanto a gestão das mesmas modificaram a estrutura do mundo do trabalho, não só para as pessoas com deficiência, mas para o público em geral (BRASIL, 1999). O emprego de tecnologias complexas e agregadas à produção e à prestação de serviços estabeleceu um novo cenário econômico e produtivo (BRASIL, 1999). Conforme o Parecer CNE/CEB n. 16/99,

> [...] a partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas (BRASIL, 1999).

Diante dessa situação, o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no mundo do trabalho, vem exigindo trabalhadores mais qualificados, para atenderem às demandas, então requeridas, pois essas mudanças tecnológicas, presentes na sociedade atual, que vêm provocando transformações constantes, em todos os segmentos sociais, requerem do professor da Educação Profissional maior atenção a elas, o que torna seu trabalho ainda mais complexo. Essa demanda leva as escolas a promoverem mudanças nas suas propostas, oferecendo, em seus cursos de formação profissional, uma maior diversificação e modernização de produtos e processos. O Parecer CNE/CEB n. 16/99 enfatiza ainda que:

> Nas décadas de 70 e 80 multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta (BRASIL, 1999).

De acordo com Carneiro (2005), até os anos 80, a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho ocorria, de maneira esporádica e, de modo geral, através dos centros de reabilitação profissional. Esses centros, que existiam, praticamente, apenas, nos estados mais desenvolvidos do País, eram responsáveis pelo processo de inserção dos candidatos nas empresas contratantes, desde a seleção até a colocação nos postos de trabalho, sendo que eles eram acompanhados durante sua jornada, pois não havia uma política nacional de Estado ou de Governo sobre formas ideais de inserção (CARNEIRO, 2005).

A partir dessa época, devido ao imperativo normativo, presencia-se uma crescente demanda pelos trabalhadores com deficiência. Esse aumento da demanda, aliado à exigência

por trabalhadores cada vez mais qualificados, com níveis de educação mais elevados, faz com que esses sujeitos busquem melhores qualificações, ou seja, “como consequência da demanda dos empresários, por força legal, para empregar trabalhadores com deficiência, cresce a procura desses trabalhadores por cursos de educação profissional” (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 64). De acordo com o exposto no Parecer CNE/CEB n. 16/99, a partir da década de 80 do século passado,

> [...] as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados, as mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. (BRASIL, 1999)

Assim, para a construção de uma Educação Profissional Inclusiva, que atenda às exigências desse novo mercado e ao público que adentra às instituições escolares, é imperioso rever as propostas pedagógicas dessas instituições, sendo necessário que elas reflitam sobre a necessidade de se pensar essa capacitação, na perspectiva da diversidade, pois, mesmo que as pessoas com deficiência apresentem limitações, há uma gama enorme de atividades que podem ser desenvolvidas por elas. Por isso, seu foco precisa migrar do déficit para o potencial, da incapacidade para as possibilidades, pois, atuando nessa perspectiva, é possível que se atinja a inclusão social dos sujeitos com deficiência através do trabalho.

De acordo com Carneiro (2005, p. 18), na Educação Profissional Inclusiva, o que se constata é a necessidade de “uma intensa reavaliação do planejamento e do foco dos cursos de educação profissional oferecidos”, pois, segundo esse autor, existe uma grande dificuldade, por parte das empresas, para contratação de pessoas com deficiência, tendo em vista a inexistência de pessoal qualificado para preenchimento das vagas oferecidas (CARNEIRO, 2005). Tomando por referência o documento publicado pelo MTE, “a contratação de pessoas com deficiência deve ser vista como qualquer outra, eis que se espera do trabalhador nessas condições profissionalismo, dedicação, assiduidade, enfim, atributos ínsitos a qualquer empregado. Não se quer assistencialismo, e sim oportunidades” (BRASIL, 2007, p. 12). Diante disso, Manica e Caliman (2015, p. 78) afirmam que,

> [...] atualmente, a indústria exige muito mais que um colaborador que repita tarefas, e muitas delas ultrapassam o modelo fordista. A indústria atual que deseja ser inclusiva

> não conseguirá se, antes, o indivíduo com deficiência não for qualificado em uma escola profissional preparada para recebê-lo.

Esses autores seguem afirmando que é nesse contexto que se verifica o verdadeiro papel do docente da Escola Profissional Inclusiva, ou seja, quando ele passa a desenvolver habilidades com os estudantes com deficiência, qualificando-os e libertando-os da discriminação. Dessa maneira, eles estarão em condições de igualdade com seus colegas, com capacidade para produzir e serem incluídos no mundo do trabalho, por apresentarem capacidade e competência e, não mais por piedade ou por força da legislação. Esse docente prepara os estudantes para irem muito além dos trabalhos repetitivos, tornando-os verdadeiramente produtivos e valorizados na inclusão escolar e na profissional (MANICA; CALIMAN, 2015), ou seja, "essa Escola Profissional Inclusiva deve culminar com uma educação de qualidade, em resposta às demandas empresariais e da sociedade como um todo" (*ibidem*, p. 62).

Importante ressaltar, também, que esse trabalhador que atenderá a esse mercado de trabalho atual estará, consequentemente, interagindo com uma sociedade que também está em constante transformação. A sociedade hodierna é caracterizada por Bauman (2001) como "modernidade líquida", pois, além de promover constantes transformações, as suas estruturas são fluidas, vivenciando-se, então, uma imprevisibilidade que promove mudanças instantâneas e erráticas.

Por isso, é preciso estar atento a respeito de que não é suficiente que essas pessoas sejam preparadas para realizar um trabalho produtivo, é necessário que sejam dadas a elas condições de acessarem campos profissionais que estejam sendo disputados por outros trabalhadores, pois isso as tiraria de uma situação periférica do sistema econômico e das oportunidades de trabalho (CARNEIRO, 2005).

De acordo com esse autor, estar trabalhando e ser produtivo tem tanta importância para as pessoas com deficiência, quanto para aqueles sujeitos sem deficiência. Da mesma forma, estar desempregado "produz as mesmas insatisfações, frustrações e formas de infelicidade que para qualquer outra pessoa" (CARNEIRO, 2005, p. 39). Contudo, o desemprego relativo às pessoas com deficiência, muitas vezes, carrega o estigma da incompetência, em função do preconceito sobre sua condição específica. Para esse autor, essa condição de desemprego pode, muitas vezes, estar ligada à qualificação inadequada, ou à formação profissional realizada tardiamente, pois

> [...] o atual estágio de desenvolvimento das ciências e das ciências pedagógicas aponta a inteira possibilidade de pessoas com deficiência desenvolverem competências

> profissionais, aprenderem, com adequação, formas objetivas de realização profissional e, assim, serem produtivas. Tudo depende de uma adequada avaliação de seu potencial, de suas capacidades e do exercício de funções consentâneas com suas particularidades. Há vários estudos e pesquisas confirmando que estas pessoas se tornam excelentes trabalhadores quando afeiçoadas àquilo que fazem (CARNEIRO, 2005, p. 39-40).

É preciso considerar que esses sujeitos, mesmo sendo pessoas com deficiência, são os profissionais exigidos pelo mercado de trabalho no início deste século. E "a laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional" (BRASIL, 2000, p. 9).

Por isso, é fundamental que se reavaliem os planejamentos dos cursos de Educação Profissional, para que possam dar aos sujeitos com deficiência condições de enfrentamento das exigências do mercado de trabalho. Carneiro (2005) evidencia a necessidade de uma reavaliação do planejamento e do foco dos cursos de Educação Profissional, permitindo a interface com outras áreas, para o atendimento aos estudantes com deficiência. Ele recomenda que haja,

> [...] uma inteira reavaliação do planejamento e do foco dos cursos de educação profissional oferecidos. Se, de um lado, já existe uma abundante legislação sobre o assunto, do outro, faltam soluções criativas por parte das instituições formadoras, seja no sentido de reverem conceitos, seja no sentido de viabilizarem práticas pedagógicas resultantes de uma articulação positiva e dinâmica que associem, integrem e deixem interpenetrar atendimento clínico, organização institucional e programação diversificada de qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 2005, p. 18).

A sociedade brasileira, neste momento histórico, segundo Rehem (2009), exige que os profissionais exerçam novos papéis e tenham novas capacidades para atuar "com efetividade na inteligência dos processos sociais e produtivos" (REHEM, 2009, p. 20). Essas características, conforme Kuenzer (1998, p. 120), podem, assim, ser definidas:

> [...] capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos de linguagem, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica. A autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando conhecimento científico, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético, finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e de sociedade, através da responsabilidade da crítica, da criatividade.

Para Rehem (2009), no passado, essas exigências não eram tão intensas, como na atualidade, o que faz com que "o professor, como profissional, não escape a elas. E esses requerimentos ficam mais evidentes quando se trata do professor que forma, diretamente,

profissionais para atuação na vida produtiva" (REHEM, 2009, p. 20), em um mercado de trabalho que se torna cada vez mais exigente e competitivo.

Nesse contexto, é fundamental que se tenha claro de que forma a escola de formação técnico-profissional pode trabalhar com estudantes com deficiência, para que eles adquiram uma capacitação que promova o desenvolvimento das habilidades necessárias para o exercício profissional; deve-se questionar instituições que não qualificam os estudantes com deficiência para enfrentarem o desafio de competir no mercado de trabalho. O professor para todos os estudantes e para aqueles com deficiência deve ser "um profissional facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que garanta as possibilidades de interação, de relação e de troca de ideias e ideais" (GOMES; MARINS, 2004, p. 101).

Para isso, torna-se fundamental que se conheçam as propostas oferecidas pela Educação Profissional, para que se possa definir como esses sujeitos com deficiência tenham acesso a essa modalidade de educação, obtendo bons resultados na aprendizagem, objetivando tanto sua inserção no setor laboral quanto no societário. De acordo com Santos (2010, p. 66-67), "o novo panorama mundial requer uma educação profissional diferenciada e, consequentemente, do professor desse tipo de educação são exigidos determinados perfis e habilidades que lhes confiram as competências para atuar com os seus alunos".

Esses perfis e habilidades aos quais o autor se refere devem estar ligados aos interesses e às competências dos estudantes sob sua responsabilidade. Assim, se obterá mais sucesso na aprendizagem desses sujeitos, do que se insistir no cumprimento de programas, sem considerar o que se faz necessário para que esses estudantes se tornem trabalhadores produtivos.

Diante das exigências do mercado, explicitadas anteriormente, é importante que se indague quem será esse docente que tem, como objetivo, formar esse profissional, requerido pela citada "modernidade fluida", levando-se em consideração, as especificidades de cada um dos sujeitos que estão sendo formados.

Nessa perspectiva, deve ser um profissional com características que o diferenciam da formação tradicional que se preocupava, apenas, com a memorização de conteúdos e processos, sem levar em consideração as exigências atuais (REHEM, 2009). Essa autora afirma que é necessário que esse profissional tenha uma formação muito diferente da tradicional, pois os conteúdos memorizados "respondiam às necessidades da regularidade do trabalho. Nesses cenários defasados no tempo, se faz necessária a atuação dos professores-formadores desses profissionais que o século XXI exige, cujo perfil deve atender aos novos requisitos" (REHEM, 2009, p. 21)

Assim, é importante reforçar que, para que as escolas profissionalizantes contemplem formas diferenciadas de trabalho requeridas neste século, se fazem necessárias mudanças na forma de pensar os objetivos fundamentais voltados para essa modalidade educacional. É preciso que sejam reformuladas as propostas, então priorizadas, sem perder de vista o foco na capacitação de técnicos competentes para o mundo do trabalho. Tomando-se por base os Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, o foco atual da Educação Profissional tanto se transfere dos conteúdos para as competências, quanto se dispõe sobre um novo público. E, nessa perspectiva, pode-se constatar maiores possibilidades de sucesso. Conforme esse documento,

> [...] a educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo frequenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências (BRASIL, 2000, p. 9)

Corroborando com essas afirmações, Gomes e Marins (2004) consideram que, na atualidade, é necessário que o professor compreenda as novas realidades e prepare os jovens, ensinando de forma diferente, em consonância com as mudanças ocorridas no campo educacional. Assim, essas mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional devem se refletir na sociedade, uma vez que esses jovens e essas crianças precisam ser capacitados para a construção de um mundo mais justo e solidário, no qual se tenha espaços para todos, considerando as capacidades e diferenças de cada um. Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, afirma-se que

> [...] as metodologias centradas no ensino transmissivo, elucidativo, explicativo e ilustrativo de conteúdos, mesmo recorrendo a técnicas e recursos de enriquecimento, concretização, experimentação e motivação, servem ao paradigma tradicional de acumulação de conhecimentos (BRASIL, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, Viégas (2003) critica as formas ultrapassadas, através das quais os professores exerciam o magistério, ou seja, dando ênfase ao cumprimento de programas, ao respeito à carga horária e à manutenção da disciplina. Para ela, essas formas não satisfazem às exigências da escola na modernidade, que necessita estar em sintonia com um novo padrão de sociedade que "tem na liberdade e na autonomia das pessoas, o princípio de seu funcionamento. Cada professor deverá tentar trabalhar a partir da representação dos alunos" (VIÉGAS, 2003,

p. 33), pois, somente assim, ele poderá contemplar todos os sujeitos, em consonância ao princípio da equidade, dando a cada um aquilo que ele mais necessita, para seu desenvolvimento social e escolar.

Segundo Rehem (2009), o Ministério da Educação (MEC) implementou várias mudanças estruturais e pedagógicas nos cursos técnicos no País, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2003. Essas mudanças ocorreram, tendo em vista as transformações ocorridas no trabalho, na economia, no emprego e nas tecnologias, e atingiram todos os cidadãos brasileiros, incluindo aqueles com deficiência, em idade condizente ao trabalho.

Nessa perspectiva, Carneiro (2005, p. 47) refere-se a uma agenda de trabalho proposta pelo MEC, em 2004, que objetivava "reforçar os alicerces das políticas de Educação Profissional dos diferentes sistemas de ensino". O que se buscou com essa agenda foi, sobretudo, esclarecer as responsabilidades no que diz respeito à concepção e tipologia de programas que resultou em dois tipos de formulários voltados para a área de objetivos e para a área de ações concretas, respectivamente. O que estava voltado para a área de ações concretas recebeu o título de "Pacto pela Educação Profissional", que teve a seguinte propositura:

> - Construção de um novo ordenamento legal.
> - Valorização das Redes Públicas Estaduais e Federais.
> - Modernização e expansão da infraestrutura.
> - Criação do Subsistema Nacional de Educação Profissional.
> - Estabelecimento de parceria público/privada (CARNEIRO, 2005, p. 48).

Por sua vez, a Lei n. 8.213/91, também conhecida como Lei de Cotas[34], dispôs, no ano de 1991, que as empresas com mais de 100 (cem) empregados são obrigadas a preencher parte de seu quadro de funcionários com pessoas com deficiência (BRASIL, 1991). Pode-se perceber que as implementações propostas pelo MEC para os cursos técnicos, no ano de 2004, poderiam ter previsto a formação profissional desses sujeitos, uma vez que a Lei de Cotas tem como objetivo "abrir o mercado de trabalho para um segmento que não consegue competir em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2007, p. 27).

Levando-se em consideração essas mudanças promovidas pelo MEC, Rehem (2009) afirma que elas tiveram como um dos fundamentos a formação de professores para a modalidade de Educação Profissional, tendo em vista que a capacitação então existente não atendia aos requisitos exigidos pela situação em que se encontrava o Brasil, naquela época. Para essa autora, eram raros os cursos que formavam professores nessa área, os cursos que existiam

[34] Importante considerar que a Lei n. 8.231/91 dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências e, no seu Artigo 93, faz referência às cotas obrigatórias, para contratação de pessoas com deficiência, por empresa com mais de 100 funcionários.

tinham uma proposta tradicional, sendo que muitos professores que atuavam nessa modalidade educacional eram improvisados para exercerem essa função, além da carência de estudos que indicassem o perfil necessário, do profissional, para atender às novas exigências (REHEM, 2009).

A esse respeito, Gomes e Marins (2004) consideram que, na formação dos professores, o aporte teórico centrava-se somente no domínio do conteúdo a ser ensinado. No entanto, passou, gradativamente, a "conceber importância aos domínios teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem, visando a uma formação realmente profissional" (GOMES; MARINS, 2004, p. 98), embora percebe-se que, nem sempre, essa propositura tem sido contemplada. Manica e Caliman (2015, p. 90) afirmam que

> [...] a educação que almejamos para os cidadãos brasileiros não é unicamente aquela educação de conteúdo - que é importante também -, mas a implantação de uma educação em sentido amplo, que forme o participante como um todo; em seus direitos e deveres, levando-o a perceber seu papel na sociedade, no aprendizado do respeito ao outro e ao convívio com a diversidade.

Ainda sobre o comportamento do professor que trabalha com estudantes com deficiência, Manica e Caliman (2014, p. 61) afirmam que "o professor deve saber o limite entre o que pode e o que deve fazer, para que as possibilidades de crescimento educacional do aluno sejam geradas de forma que não estimule a superproteção, ou até mesmo, tutelar esse aluno com deficiência". Para isso, é preciso que se conheça o estudante, pois, mais do que saber sobre a deficiência de cada um, é importante conhecer como essa deficiência se manifesta, individualmente, nas pessoas.

Assim, objetiva-se que esse professor possa formar um profissional que possa contribuir com seu trabalho para beneficiar a sociedade na qual está inserido e se desenvolver como cidadão. Na opinião de Gomes e Marins (2004, p. 107), "o papel do professor passa a ser o de semeador de desejos, levando os alunos à construção de projetos pessoais articulados aos projetos da coletividade na qual se inserem, exercendo efetivamente sua competência". Duek (2014, p. 57) acrescenta que "o professor deve possibilitar que esses jovens reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação", isso significa que propor uma aprendizagem ao estudante com deficiência que o faça refletir e "pensar" sobre sua identidade, considerando seus "saberes", suas "bagagens", não é algo rotineiro nas salas de aulas, pois exige o "querer" pedagógico desse docente, comprometido com a diversidade (MANICA; CALIMAN, 2015).

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor construa seu trabalho, refletindo sobre a diversidade presente nas salas de aula e na escola, proporcionando experiências que contribuam para o desenvolvimento de todos, ficando atento às necessidades de cada um. Manica e Caliman (2015, p. 180) afirmam que

> [...] percebemos a necessidade de o docente levar em consideração a "bagagem" trazida pelo aluno com deficiência, aquela "bagagem" que este adquiriu em sua trajetória histórica como participante. Esses conhecimentos virão para dentro das salas de aulas e dos laboratórios técnicos e tecnológicos da educação profissional.

No que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, nessa modalidade de educação, pode-se inferir que as dificuldades encontradas pelos professores são, ainda, mais significativas, pois a possibilidade da capacitação profissional, muitas vezes desacreditada, exige dos professores muito mais do que costumam oferecer, que não vai além da simples transmissão de conteúdos. Sabe-se que muitos professores não conseguem ir além disso, oferecendo aos estudantes uma precária formação profissional, que vem acarretando, não só dificuldades nas suas inserções no mercado de trabalho, como também nas suas permanências nos postos de serviço.

Entre essas dificuldades enfrentadas pelos professores, Gomes e Marins (2004) destacam que tanto a burocracia quanto o controle dos sistemas educacionais restringem a autonomia dos professores e, para elas, "a formação profissional continua distante da realidade a ser enfrentada no exercício da profissão" (GOMES; MARINS, 2004, p. 99). Existem muitos professores que desejam desenvolver seu trabalho levando em consideração as necessidades e especificidades dos estudantes e as suas próprias, além disso, avaliam que os programas devem ser construídos de maneira que desenvolvam, ao máximo, as capacidades de cada um, para que sua inserção no mercado de trabalho possa se dar de maneira eficiente. No entanto, é raro esses professores conseguirem apoio das instituições educacionais, pois, quase sempre, o aspecto burocrático se sobrepõe à dimensão pedagógica. Para Gomes e Marins (2004, p. 99), esses professores estão "inseridos em organizações escolares rígidas e resistentes às mudanças, porque refletem em suas estruturas seu papel social e político, seja pelo que se espera da escola, seja por sua função de reprodução do sistema". Diante das dificuldades enfrentadas, na maioria das vezes, os professores cedem à burocracia, sendo vencidos por elas, e se frustram diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Rehem (2009) realizou um estudo que objetivou promover a "identificação de um perfil profissional de professor do ensino técnico-profissional que corresponda às necessidades da

formação dos técnicos, considerando o contexto produtivo e social da contemporaneidade" (REHEM, 2009, p. 19). O que se pode inferir a esse respeito é que, nesse novo perfil, é fundamental se considerar que esse profissional, além de todas as situações consideradas pela autora, precisa ser formado, também, na perspectiva da Educação Inclusiva e que tenha como meta o trabalho com a diversidade. Deve-se, também, requerer a formação em serviço do professor que irá atuar com os estudantes com deficiência, pois muitos docentes não tiveram oportunidade de receber nas suas formações acadêmicas conhecimentos a esse respeito.

Na pesquisa realizada por Rehem (2009, p. 90), foi possível identificar um perfil que foi denominado "perfil contemporâneo do professor de educação técnica brasileira". Para descrever esse perfil, a autora elencou várias competências[35]: competências identificadas com a mediação da aprendizagem; competências ligadas a disciplinas ensinadas; competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho; competências relacionadas com o papel social da escola de Educação Profissional inserida numa sociedade democrática e competências inerentes à pessoa do professor. Para cada uma dessas competências, foi elaborada uma lista de capacidades que deveria compor o perfil do professor da Educação Profissional, num total de 30 (trinta). No entanto, apenas uma se referia ao trabalho com a diversidade, ou seja, a capacidade de número 9 (nove), que dispõe: "administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades" (REHEM, 2009, p. 91).

Pode-se ter uma visão otimista ao analisar que esses sujeitos já participam da preocupação daqueles que trabalham no campo da Educação Profissional. No entanto, não se deve acomodar pensando que apenas uma capacidade, de um total de trinta, é suficiente para se mudar uma prática, ou seja, há muito o que se considerar sobre a presença de pessoas com deficiência em cursos técnico-profissionalizantes, por isso, é necessário promover a execução de ações efetivas para assegurar a Educação Inclusiva.

Silva (2006) considera que os estudantes vêm fazendo movimentos favoráveis à sua inclusão nos âmbitos social e educacional e, geralmente, eles se esforçam, buscando caminhos para atender o que lhes é solicitado pelos professores. Por isso, torna-se, também, necessário, que os professores percebam as diferenças existentes entre os estudantes como algo inerente aos seres humanos. Assim, considera-se que os saberes são construídos de maneira subjetiva, em face do que cada estudante precisa ser visto no âmbito da sua singularidade, em síntese, a

[35] Para acesso ao resultado completo dessa pesquisa, conferir: REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor da educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009. p. 90-93.

sala de aula deve contemplar as diferenças e sua heterogeneidade. Dessa maneira, os professores podem assegurar o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Silva (2006, p. 429) afirma:

> [...] percebe-se que esses alunos tentam adaptar-se, acessando o potencial de que dispõem dentro de suas possibilidades num ambiente misturado e rico para interações, mas que por si só, sem a atenção sobre suas necessidades especiais, não possibilita experiências de formação e não aproveita as possibilidades, deixando-os limitados a uma participação precária no que se refere à socialização e à aprendizagem.

Considera-se que a heterogeneidade sempre existiu na sociedade, mas, no âmbito da escola, ao longo dos tempos, foi sendo negada, devido às dificuldades em se lidar com suas especificidades. Assim, essa situação acarretou o fracasso escolar, traduzido na evasão, na reprovação e, consequentemente, nas frustrações naqueles que não conseguiam chegar nos patamares mais altos, do processo de escolarização. De acordo com Manica e Caliman (2015, p. 81),

> [...] educar para o mundo do trabalho atual é conseguir valorizar os aspectos pessoais centrando no potencial e não na deficiência e, especialmente, entender que o participante da educação profissional inclusiva terá oportunidade de ir para o mercado de trabalho que também é inclusivo[36] e que, normalmente, não possui repartições identificadas pela deficiência e, sim, pela competência individual.

As novas formas de pensar, comunicar e aprender estão, principalmente, ligadas à diversidade encontrada nas salas de aulas, à proposta de educação para todos e ao trabalho com a heterogeneidade, que são os imperativos suscitados na atualidade. De acordo com Viégas (2003, p. 28), "da parte da escola, é fundamental abandonar a visão superficial do 'especial', para mergulhar em uma epistemologia do 'especial', ancorada no reconhecimento da heterogeneidade do 'especial' com sua diversidade de: necessidades, limitações e projetos".

O professor, de forma mais competente, se torna, então, a figura-chave nesse processo de assegurar a inclusão, transformando sua sala de aula em um local de valorização das diferenças e de formação de sujeitos, para enfrentar as adversidades que poderão encontrar no mundo do trabalho e na formação para a cidadania. Para Silva (2015, p. 100), deve-se ressaltar

[36] Pode-se definir "Mercado de Trabalho Inclusivo" tomando-se por base o que está estabelecido no Artigo 37 da Lei n. 13.146 (LBI): "Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho" (BRASIL, 2015).

> [...] a importância do papel político-pedagógico do(a) professor(a) no desenvolvimento da ação docente e da necessidade do seu posicionamento frente às injustiças sociais, preconceitos, discriminações e violações de direitos, ainda presentes na sociedade brasileira, fruto de uma cultura com raízes escravocrata, colonialista, patrimonialista e do não reconhecimento do outro como sujeito de direito.

Silva (2015) enfatiza a necessidade de o professor trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, contemplando situações que vão além da sala de aula, pois, nesse processo de ensino e aprendizagem, é preciso que se deem condições efetivas de trabalho a esse docente. Para isso, o projeto institucional, os ambientes educativos e os materiais pedagógicos devem ser compatíveis com as necessidades e capacidades dos estudantes, além de se possibilitar qualidade efetiva ao desempenho tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Dessa forma, é preciso compreender que o trabalho docente não se consubstancia na transmissão de conteúdos, ele é, antes de tudo, um ato político que, além da informação, deve viabilizar nos estudantes uma formação voltada para a cidadania. As ações realizadas pelo docente, na sala de aula, também devem objetivar a ampliação da visão de mundo dos estudantes que, a partir dos conhecimentos adquiridos e da forma como o professor conduz todo o processo educacional, poderá transformar a sociedade na qual está inserido, bem como sua própria postura frente à inclusão. É preciso, portanto, a compreensão de que

> [...] a arte de educar não é um ato ingênuo, mas sim uma ação intencional, com objetivos políticos, econômicos e sociais. Possibilita ao indivíduo transformar sua realidade e, consequentemente, o mundo em que vive. Nesse sentido, uma educação emancipadora, participativa, democrática e de boa qualidade tende a instrumentar o aprendiz para ampliar a sua visão de mundo, de forma crítica, enriquecida e contextualizada, além de reforçar a responsabilidade social e ambiental que ele deve ter (SANTOS, 2010, p. 72-73).

Para procederem a essa nova forma de trabalho com os estudantes com deficiência, os professores devem procurar conhecer esses sujeitos, saber de suas dificuldades e, principalmente, de suas potencialidades e desejos. A partir daí, juntamente com os estudantes, construir melhores formas para se promoverem aprendizagens significativas. Manica e Caliman (2015, p. 76) acreditam que "o docente da escola profissional inclusiva necessita saber aproveitar as contribuições de seu aluno com deficiência e retirar das teorias e/ou abordagens o que for de melhor para o processo de ensino-aprendizagem". Somente dessa forma ele passará a "enxergar seu aluno em totalidade e concretude e a escola como meio de desenvolvimento" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 76).

Considerando esse modo de conceber a aprendizagem, o professor precisa trabalhar com o currículo em seu real significado, ou seja, o currículo deixa de ser entendido como um

conjunto de conteúdos disciplinares, passando a ser visto como um caminho de aprendizagem, pré-concebido pelo professor, respeitando as características do estudante, devendo ser percorrido, conjuntamente, pelo professor e pelo estudante. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, existe um novo paradigma para a educação brasileira, no qual

> [...] o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional (BRASIL, 2000, p. 7).

Pode-se afirmar que essa é uma proposta de vanguarda, pois reconhece, em cada sujeito, a sua capacidade de aprendizagem e, diante dessa realidade, o professor decide o que será preciso abordar no conteúdo que ministra, para que o estudante tenha o conhecimento necessário para sua formação. Além disso, o docente deve decidir, também, sobre a forma como os conteúdos deverão ser transmitidos, para que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, possam ter condições de serem inseridos nos mundos societário e produtivo. A esse respeito, Víégas (2003, p. 19) considera que, devido ao

> [...] deslocamento do foco da ação educativa do ensinar para o aprender, os currículos dos cursos de Educação Profissional deixam de estar centrados em conteúdos e, em decorrência, afastam-se da ideia de organização em grades curriculares. A ênfase transfere-se para a aquisição e o exercício de competências, estas articuladoras de conhecimentos. Nesta perspectiva, os métodos e as técnicas de ensino/aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento de um itinerário formativo, interligado permanentemente com os contextos polimodais do mundo do trabalho.

Diante dessa nova realidade, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico dispõem que optar pela metodologia a ser utilizada é uma questão essencial para a eficiência do trabalho docente. O professor, ao construir seu plano de ensino, deve explicitar as metodologias que possam contribuir para a efetivação dessa nova maneira de conceber a formação profissional. De acordo com esse documento,

> [...] no paradigma de construção de competência, centrado na aprendizagem, a metodologia não é artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e/ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado (BRASIL, 2000, p. 31).

Nessa direção, o professor está promovendo uma ligação entre aquilo que pretende ensinar com o que seus estudantes em geral, e aqueles com deficiência, em particular, precisam aprender e, principalmente, de que maneira podem e conseguem aprender para que se tornem trabalhadores produtivos. Para Manica e Caliman (2015, p. 75) "o melhor parâmetro para avaliar a eficácia da ação docente é analisar seus efeitos em função dos objetivos que esse docente propõe alcançar". Assim,

> [...] no paradigma que ora se implanta, a questão metodológica, tida como secundária no modelo conteudista, assume papel relevante, exigindo atenção prioritária no planejamento do currículo, representado este por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências requeridas pelo processo produtivo de uma ou mais áreas profissionais (BRASIL, 2000, p. 32).

A esse respeito, no que tange ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, Manica e Caliman (2014, p. 59) afirmam que "o ato de aprender do aluno envolve a sua íntima relação com as atitudes do professor [...] o professor deve estar bem resolvido sobre o querer da sua prática pedagógica, ou seja, querer ser professor não o faz poder escolher o tipo de aluno". Esses autores acrescentam que, "quando a relação professor/aluno com deficiência é ruim, esta pode trazer efeitos negativos para a aprendizagem de qualquer aluno, especialmente de um aluno com deficiência" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 73). É preciso, então, que o professor goste do que faz e reconheça que sempre precisa estar aberto a mudanças (*ibidem*, p. 74-75).

Acresce-se, ainda, que o professor precisa se colocar no lugar do estudante, para compreender as dificuldades que ele enfrenta diante de novos conhecimentos, ou seja, "uma prática pedagógica a partir da concepção dos alunos deve estar na centralidade da formação do professor" (VIÉGAS, 2003, p. 33). Essa prática deve ser assumida pelos professores de qualquer nível ou modalidade de educação. Especificamente no caso da Educação Profissional para estudantes com deficiência, os professores devem assumir particularidades, que consistem

> [...] em não supervalorizar a totalidade do processo, mas em criar mecanismos de favorecimento de progressão das aprendizagens por ciclos de estudos, unidades de aprendizagem e sucesso de tarefas, no âmbito dos três níveis legais dos cursos de Educação Profissional: curso de nível básico, de nível técnico e de nível tecnológico (VIÉGAS, 2003, p. 33).

No estudo realizado por Rehem (2009), ela propõe duas perguntas que nortearam seu trabalho e podem subsidiar ações para a formação de professores para a atualidade: "qual a

realidade e quais as tendências contemporâneas do trabalho e dos trabalhadores? E que perfil profissional se configura para o novo técnico”? (REHEM, 2009, p. 25).

Diante disso, ela enfatiza que seu estudo se inscreve em um duplo contexto, os quais podem ser, assim, definidos:

> - o de uma sociedade onde a produção se reorganiza sob o signo de novas tecnologias, que mudam em ritmo acelerado, determinando exigências novas aos trabalhadores atualizados: profissionais capazes de inovar, adquirir e construir conhecimentos, empreender seu serviço, tomar iniciativa, agir com autonomia, resolver problemas inusitados, prever problemas e antecipar soluções, atuar com capacidade crítica, raciocínio rápido, boa comunicação e sociabilidade, além de, naturalmente, deter o domínio técnico dos conhecimentos em seu campo de trabalho.
> - e aquele onde a educação profissional transita entre a oferta de formação tradicional e a formação que desenvolve talentos para atuar com criticidade na sociedade atual, sinalizando para a necessidade de professores inovadores, capazes de conduzir a formação desses novos profissionais (REHEM, 2009, p. 20).

Ao se referir aos professores, que formam profissionais com deficiência, para atuação na vida produtiva, Manica e Caliman (2014, p. 55) acrescentam algumas características que devem estar presentes nesses educadores:

> [...] o docente da educação profissional, que possui alunos com deficiência, precisa ter algumas características, habilidades e competências, como as que se seguem: paciência, crer nas potencialidades do aluno, metodologia diferenciada, qualificação profissional na área, aprendizagem mediada, avaliação diferenciada, diálogo, superação do preconceito, ousadia, humildade, práticas relacionadas com a cidadania, trabalho socioeducativo e a transmissão de valores.

Manica e Caliman (2015) afirmam que, na perspectiva da Educação Profissional Inclusiva, o docente deverá buscar, através da prática, ultrapassar os limites que, muitas vezes, são estabelecidos pelas escolas em geral, que, em síntese, desacreditam nas capacidades e nas habilidades dos estudantes com deficiência. Os professores precisam usar novas lentes, apurando seus olhares, para estarem em consonância com a diversidade dos estudantes que, muitas vezes, são rotulados como “diferentes”, mas não podem, jamais, ser rotulados como “ineficientes”.

Assim, quando o docente se preocupa com a formação integral do estudante com deficiência e com sua capacitação para o mundo do trabalho, ele se torna responsável pela construção de uma educação mais justa e igualitária, na qual os estudantes têm oportunidades de crescer, aprender e analisar, discutir, ousar e pensar diferente (MANICA; CALIMAN, 2015).

Percebe-se, diante do exposto, que o professor da educação técnica profissional não está adequadamente capacitado para desenvolver um efetivo trabalho de formação com os

estudantes sem deficiência e, no que se refere àqueles estudantes que possuem dificuldades inerentes às condições de deficiência, essa inadequação fica, ainda, mais latente. É comum ouvir de profissionais da educação básica de ensino e do ensino superior que não se consideram capacitados para desenvolver uma proposta pedagógica condizente com as necessidades dos estudantes com deficiência e, segundo Gomes e Marins (2004, p. 108), "a qualidade do processo de ensino-aprendizagem preconizada para os professores dos níveis regulares da educação é fundamental, também, para o docente do curso técnico de educação profissional". No entanto, considerando essa modalidade de ensino, parece que o problema se agrava, pois, de acordo com documento do MEC,

> [...] a grande maioria dos projetos que preconizam a qualificação da pessoa portadora de deficiência não logra resultados exitosos por estar distanciada das necessidades do mercado de trabalho, bem como dos novos processos de transformação do sistema produtivo (BRASIL, 1996, p. 61, citado por CARNEIRO, 2005, p. 25).

É evidente que, na Educação Profissional, a formação técnica do estudante é de suma importância, pois, para Rehem (2009, p. 100), é fundamental que o sujeito capacitado para exercer o papel de técnico de nível médio precisa "saber fazer, com técnica, o processo produtivo para o qual se especializa, saiba explicar seus fundamentos e propor alternativas criativas para esse fazer", mas essa não pode ser a única preocupação do professor, que não deve ser, apenas, aquele que transmite os conhecimentos técnicos, pois o estudante é muito mais do que ser, somente, um profissional. É necessário que se construa "outro tipo de pedagogia, além de políticas educacionais vigorosas para sua consecução" (REHEM, 2009, p. 29).

Diante do exposto, percebe-se que, no que se refere à Educação Profissional, existe uma grande responsabilidade por parte dos professores dessa modalidade de educação em oferecer uma capacitação que possibilite aos sujeitos com deficiência plenas condições de trabalho e de inserção social. Para Manica e Caliman (2015, p. 61),

> [...] permanece um desafio para a construção de uma nova escola, mais fraterna, mais democrática no interior das escolas que temos, as quais retratam a velha e antiga escola, e talvez uma escola profissional que eduque para o mercado de trabalho dentro da realidade possível e da inclusão desejada.

De acordo com Ribas (2000, p. 36), os professores da Educação Profissional devem formar sujeitos que se tornem capazes de construir/reconstruir o saber, aptos para obter informações e interpretá-las adequadamente, sendo ativos, críticos e reflexivos, capazes de

construir suas próprias histórias, definindo seus destinos, neles atuando e transformando-os. Sobre essa questão, Garcia (2013, p. 116) faz o seguinte questionamento: "é possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente"?

Segundo Viégas (2003), no que se refere às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), especificamente para aquelas com deficiência, foco deste trabalho, ainda há um longo caminho para ser percorrido, pois vem carecendo de sensibilidade por parte do coletivo da escola, para que esses sujeitos sejam, devidamente, acolhidos, nos ambientes escolares,

> [...] no caso das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, a realidade mostra que as escolas, independentemente da esfera administrativa em que se situam (públicas: federais, estaduais e municipais; ou privadas) revelam pouca sensibilidade para acolher esse aluno, embora, no discurso pedagógico e gerencial, afirme-se o contrário (VIÉGAS, 2003, p. 23).

Espera-se que o Plano Nacional de Educação, ao determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, cumpra com as Metas 10[37] e 11[38] (BRASIL, 2014). É preciso, também, perceber que grande parte das estratégias, tanto da Meta 10 quando da 11, que deverão ser construídas para o atingimento das referidas metas, estão direta ou indiretamente relacionadas ao trabalho que deve ser dispensado às pessoas com deficiência, para proporcionar melhor acesso e permanência desses sujeitos na modalidade educacional em questão[39].

---

[37] Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

[38] Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.

[39] 10.1. manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
10.2. expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
10.4. ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
10.5. implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;
10.6. estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
10.7. fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8. fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.
10.9. institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
11.6. ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
11.10. expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA REALIZADA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A pesquisa que se apresenta foi realizada em duas instituições na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) de Minas Gerais, uma localizada em Belo Horizonte e outra, no município de Ouro Preto - MG.

Foram entrevistados, na primeira instituição, ou seja, no CEFET Minas, 06 professores[40], 04 estudantes e 02 coordenadores de cursos. Os professores foram selecionados por lecionarem para estudantes com deficiência[41]. Os estudantes com deficiência entrevistados foram todos aqueles que, no momento da pesquisa, estavam inseridos nos cursos técnicos de nível médio da referida instituição. Os coordenadores dos cursos, nos quais havia estudantes com deficiência, também concederam entrevistas, no total, 02 coordenadores.

Na segunda instituição pesquisada, foram entrevistados 12 professores, 04 estudantes e 04 coordenadores. O critério de seleção desses sujeitos foi o mesmo utilizado na primeira instituição, ou seja, professores que lecionavam para estudantes com deficiência, estudantes com deficiência que frequentavam os cursos técnicos de nível médio da referida instituição e que se dispuseram a conceder as entrevistas e os coordenadores dos cursos nos quais estavam matriculados os estudantes com deficiência.

Para que os professores, estudantes e coordenadores não fossem identificados, optou-se pela seguinte legenda de identificação: as instituições foram definidas com as letras maiúsculas A e B, os professores, de cada uma delas, foram identificados com os números sequenciais de acordo com o número de sujeitos entrevistados em cada uma delas. Assim, na instituição A, os professores foram numerados de 1 a 6 e, na instituição B, de 1 a 12. Para os estudantes, também, se optou por se utilizar a mesma numeração, ou seja, os estudantes da instituição A e da instituição B foram numerados de 1 a 4. Da mesma forma, os coordenadores receberam um número, para promover as suas identificações. Assim, na instituição A, os coordenadores foram numerados com os numerais 1 e 2 e, na instituição B, receberam a numeração 1, 2, 3 e 4.

[40] Ressalta-se que esses professores foram os que se dispuseram a conceder a entrevista. Dois deles lecionam no curso técnico em mecânica, no qual havia uma estudante com deficiência auditiva, e os outros quatro docentes lecionam no curso técnico em eletrônica, no qual há um estudante com Síndrome de Asperger (TEA- Transtorno do Espectro Autista), um com baixa visão e um estudante surdo.

[41] A partir da Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida também com Lei "Berenice Piana", as pessoas com Transtornos do Espectro Autista passaram a ter os mesmos direitos legais que as pessoas com deficiência. Por isso, neste trabalho, além dos estudantes com deficiência, aqueles diagnosticados como Transtorno do Espectro Autista, também, foram participantes da pesquisa.

Na tentativa de clarear um pouco mais, quando se fez referência ao professor 4, da Instituição A, ele teve a seguinte denominação: “Professor A4”, o da Instituição B foi identificado como “Professor B4. Da mesma forma, o estudante 3 da Instituição A foi designado como “Estudante A3” e o da Instituição B, “Estudante B3”. Finalmente, para o Coordenador 1 da Instituição A, utilizou-se a identificação “Coordenador A1” e para o da Instituição B, “Coordenador B1”.

A análise das entrevistas realizadas com os sujeitos anteriormente expostos foi dividida por categorias, para que esta pesquisa pudesse atingir os objetivos propostos. Para os professores, essas categorias foram, assim, nomeadas: 1. Conhecimentos e informações sobre as deficiências dos estudantes e o relacionamento dos professores com eles; 2. Preparação dos professores para a aprendizagem dos estudantes com deficiência; 3. Flexibilização da proposta pedagógica: currículo, metodologia e avaliação e 4. Apoios institucionais para que ocorra um efetivo trabalho com os estudantes com deficiência. Na análise das entrevistas com os estudantes, foi criada a categoria 1: Visão dos estudantes com relação ao curso e à instituição que frequentam e, com os coordenadores dos cursos, 1: Opinião dos coordenadores sobre o trabalho realizado, com os estudantes com deficiência, nos cursos que coordenam.

4.1 Perfil dos professores que participaram da pesquisa

Participaram desta pesquisa, reitera-se, 06 professores que lecionavam disciplinas ligadas à formação específica nos Cursos Técnicos de Eletrônica e de Mecânica do CEFET-MG e 12 professores dos Cursos Técnicos em Metalurgia, Mineração, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho, do IF-Ouro Preto.

4.1.1 Questionário aplicado aos professores

Os dados extraídos dos questionários aplicados foram apresentados em tabelas, que foram numeradas, sequencialmente, de acordo com o que foi perguntado aos docentes. Optou-se por analisar as respostas dos docentes, de acordo com o assunto abordado pela tabela. Dessa maneira, a análise foi realizada a cada duas tabelas apresentadas, que abordam o mesmo tema pesquisado em cada uma das instituições pesquisadas. Assim, as tabelas 1 e 2 serão analisadas conjuntamente, a 3 e 4, de igual maneira e, assim, sucessivamente.

Tabela 1 - Gênero – Professores - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Masculino	3
Feminino	3
Outro (especificar)	0
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2 - Gênero – Professores - IF - Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Masculino	8
Feminino	4
Outro (especificar)	0
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados da Tabela 1, sobre os professores do CEFET, pode-se verificar que, mesmo que os cursos oferecidos por essa instituição ainda sejam considerados como cursos masculinos e, por isso, de maneira geral, frequentados por rapazes, não se observou essa predominância entre os professores pesquisados, constatando-se um equilíbrio nesse aspecto, ou seja, metade dos professores entrevistados é do gênero feminino e metade do gênero masculino. Não se encontrando, entretanto, outro gênero nessa Instituição.

No entanto, entre os professores do IF-Ouro Preto, principalmente os de Mineração e Metalurgia, a prevalência de gênero ficou clara, considerando o que está expresso na Tabela 2, que mostra que entre os docentes entrevistados, há uma maioria de pessoas do gênero masculino, mais especificamente, o dobro daqueles sujeitos do gênero feminino. Também não se constatou outro gênero, além dos anteriormente citados, entre os professores pesquisados nessa instituição.

Importante considerar que todos os professores do CEFET entrevistados para esta Tese lecionavam no curso técnico, enquanto que, no IF-Ouro Preto, participaram docentes do curso técnico e do Ensino Médio, no qual a prevalência de gênero não é significativa.

Tabela 3 - Idade – Professores - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
23-27 anos	0
28-32 anos	1
33-37 anos	1
38-42 anos	1
43-47anos	2
Acima de 47 anos	1
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 4 - Idade – Professores - IF - Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
23-27 anos	0
28-32 anos	0
33-37 anos	2
38-42 anos	1
43-47anos	0
Acima de 47 anos	9
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados expressos na Tabela 3, percebe-se que, entre os professores do CEFET-MG, não há uma prevalência de professores em uma faixa etária, constatando-se que os docentes possuem idades compreendidas entre 23 e acima de 47 anos. No entanto, a Tabela 4 mostra que, no IF-Ouro Preto, existe uma prevalência de professores com idades acima de 47 anos, demonstrando uma maior experiência de vida e, talvez, também, maior experiência profissional, mas essa afirmação poderá ser confirmada ou refutada através dos dados trazidos pelas próximas tabelas, que expressam o tempo de magistério dos docentes que participaram da pesquisa.

Tabela 5 - Tempo de Magistério – Professores - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
7 meses	1
4 anos	1
4 anos e 4 meses	1
6 anos	1
22 anos	1
27 anos	1
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6 - Tempo de Magistério – Professores - IF - Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
7 anos	1
8 anos	2
14 anos	1
22 anos	1
24 anos	1
25 anos	2
30 anos	1
32 anos	1
33 anos	1
37 anos	1
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como as idades cronológicas são bastante variadas entre os professores do CEFEF, não tendo sido encontrados docentes com idades concentradas em uma ou em poucas faixas etárias, a experiência profissional, no magistério, também, demonstrou que não há prevalência de professores em uma única ou em poucas faixas de tempo de trabalho, ou seja, o tempo de experiência no magistério, entre esses docentes, é bastante variável. Dessa forma, encontrou-se nessa instituição, expressa pela Tabela 5, um professor com menos de um ano de experiência, bem como um com 27 anos. No entanto, os professores do IF-Ouro Preto possuem

tempos de experiências bem maiores que os docentes do CEFET, pois, através da Tabela 6, pode-se perceber que o docente com menos experiência trabalha há 7 anos no magistério, enquanto que o que apresenta maior experiência exerce a função de professor há 37 anos.

Tabela 7 - Formação – Professores - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Licenciatura	0
Bacharelado	6
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 8 - Formação – Professores - IF - Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Licenciatura	3
Bacharelado	9
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados encontrados na Tabela 7, constata-se que todos os professores entrevistados do CEFET possuem formação em cursos do Bacharelado, havendo predominância em cursos de Engenharia. Esse dado torna-se importante, uma vez que o foco desta pesquisa é a formação de professores para o trabalho com estudantes com deficiência e importa saber se a formação inicial dos docentes tem grande influência em suas capacidades de realizarem trabalhos produtivos com os referidos estudantes. Entretanto, é preciso esclarecer que houve uma preferência, por parte desta pesquisadora, por professores que lecionavam disciplinas técnicas e não aquelas que fazem parte do currículo do Ensino Médio, por isso, o resultado encontrado.

No entanto, no IF-Ouro Preto, alguns professores que lecionavam para o Ensino Médio se dispuseram a conceder a entrevista para a pesquisa, por isso, a Tabela 8 apresenta alguns docentes com formação em licenciatura. O número de professores com bacharelado se apresenta significativamente maior que o de licenciados, pois o interesse desta pesquisadora para a realização da entrevista, reitera-se, se concentrou em professores que lecionavam disciplinas técnicas e não as do Ensino Médio.

Tabela 9 - Pós-graduação mínima – Professores - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Lato sensu	0
Stricto sensu	6
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 10 - Pós-graduação mínima – Professores - IF - Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Lato sensu	2
Stricto sensu	10
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelas respostas expressas na Tabela 9, constata-se que todos os docentes do CEFET-MG possuem Pós-graduação *stricto sensu*, demonstrando que a busca por conhecimentos se tornou fundamental tanto para o aperfeiçoamento profissional, quanto para o exercício do magistério, em cursos técnicos dessa instituição.

No entanto, essa unanimidade não foi observada entre os docentes do IF-Ouro Preto, pois foi verificado, através dos dados da Tabela 10, que, dentre os docentes entrevistados, foram encontrados dois com formação, apenas, em Pós-graduação *lato sensu*. Considerando que os cursos pesquisados são de nível médio, essa é a formação que, normalmente, é considerada como mínima, para os professores.

Quadro 1 - Perfil dos Professores, participantes da Pesquisa – CEFET e IF-Ouro Preto

	Gênero	Curso
Professor 1	Masculino	Técnico em Mecânica
Professor 2	Masculino	Técnico em Mecânica
Professor 3	Feminino	Técnico em Eletrônica
Professor 4	Feminino	Técnico em Mecânica
Professor 5	Masculino	Técnico em Eletrônica
Professor 6	Feminino	Técnico em Eletrônica
Professor 7	Feminino	Professora de Português

Professor 8	Feminino	Técnico em Mineração
Professor 9	Masculino	Técnico em Metalurgia
Professor 10	Masculino	Técnico em Mineração
Professor 11	Masculino	Técnico em Metalurgia
Professor 12	Masculino	Técnico em Metalurgia
Professor 13	Masculino	Técnico em Segurança do Trabalho
Professor 14	Masculino	Professor de Educação Física
Professor 15	Masculino	Técnico em Mineração
Professor 16	Masculino	Técnico em Metalurgia
Professor 17	Feminino	Professora de Biologia
Professor 18	Feminino	Professora de Biologia

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Análise das entrevistas realizadas com os professores

Os professores foram questionados sobre a forma pela qual chegou até eles a informação de que teriam um estudante com deficiência nas suas salas de aulas. Essa indagação foi realizada, por se acreditar que, mesmo que o professor estivesse ciente de que deveria trabalhar com uma grande diversidade de estudantes, em se tratando de pessoas com deficiência, é preciso que se tenha algumas informações prévias a respeito dessa diversidade. Para Freitas (2008, p. 25), "conhecer, portanto, as características individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem".

4.2.1 Conhecimentos e Informações sobre as Deficiências dos Estudantes e o Relacionamento dos Professores com Eles

Na Instituição A, os professores foram avisados que teriam algum(ns) estudante(s) com deficiência, pela coordenação do curso, que, por sua vez, foi informada pelo NAPNEE[42]. Já na Instituição B, a comunicação se deu através do Setor de Pedagogia.

Segundo os professores da Instituição A, essa informação foi emitida por e-mail, mas não houve qualquer informação específica sobre os tipos de deficiências e as especificidades

[42] NAPNEE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, que tem como principal objetivo acolher os estudantes que, no ato da matrícula se declaram como deficientes, dando-lhes os apoios necessários para sua plena inclusão na instituição.

relativas a cada uma; assim, eles foram descobrindo sobre o que fazer no dia a dia, no contato com os estudantes. E, na Instituição B, as informações foram transmitidas em reunião, na qual foram veiculadas algumas orientações sobre a forma como os professores deveriam proceder nas salas de aulas em relação aos referidos estudantes.

Sobre essa postura da Instituição B, uma professora, assim, se pronunciou:

> Em todos os casos, eu fui informada pela pedagogia, antecipadamente informada. Do ano passado, ele era surdo-mudo[43], então, seria facilmente perceptível, mas eu fui informada, fui informada antes pela pedagoga e ela já me informou quais eram os trabalhos que eram realizados com ele, eu esqueci o nome, estou tentando me lembrar do nome, mas eu esqueci, os outros, dos cursos de tecnólogo, de meio ambiente e daqui, também eu fui informada antecipadamente, com os três, não era possível perceber, não seria possível sem essa informação prévia (PROFESSORA B1).

Quando a entrevistadora indagou sobre o fato de que o setor de pedagogia, além das informações, também, estaria oferecendo orientações sobre a forma de lidar com esses estudantes, a professora afirmou que

> Dos tecnólogos não, eles me informaram e a orientação era: fale sempre de frente, não vire as costas para escrever na lousa, e não fale estando de costas para os alunos, fale pausadamente, e fale sempre olhando para o aluno, essa foi a orientação. Com relação ao ensino médio não, já havia um trabalho, além do trabalho em sala de aula, nós tínhamos um tradutor, intérprete né, o que facilitava bastante o trabalho e ele era atendido em aulas especiais, fora do currículo (PROFESSORA B1).

Outro relato que respaldou o que a primeira professora explicitou sobre as informações que foram, ou deveriam ter sido repassadas, foi exposto por outra professora:

> Na verdade, eu fui informada, mas a deficiência dele é visível porque é uma deficiência física. A questão dos olhos dele, mas lembrando que, no Conselho de Classe que me informaram, parece que ele tem uma válvula na cabeça e é um aluno que não pode estar sob tensão, sob estresse, essas coisas. Mas, para te falar a verdade, no convívio, nem parece que ele é deficiente, ele é um aluno muito alegre, ele não é aquela pessoa, aquele aluno que se isolou. Então, ele é um aluno que os colegas são amigos né, é até difícil a gente falar que ele é um deficiente. [...] Ele tem, o olho dele é pra fora, eu não sei o nome disso. Então, assim, que não, eu que não conhecia essa história da válvula, pra mim, ele só tinha essa deficiência, essas coisas assim, do olho. Depois, num Conselho de Classe é que realmente foi falado isso pra gente, pra não colocar ele sob situação de estresse, porque essa válvula pode dar algum problema pra ele. Foi nesse Conselho que eu fui informada dessa deficiência (PROFESSORA B2).

Sequencialmente, todos os outros professores da Instituição B confirmaram essas informações. Alguns dos relatos podem ser visualizados a seguir:

---

[43] Embora a expressão surdo-mudo tenha caído em desuso já há muito tempo, ela foi mantida aqui por ter sido dita pela professora.

> "Foi informado para nós [...] Nós tivemos aqui, uma reunião com a coordenação, com o pessoal da Pedagogia" (PROFESSOR B3); "Aqui na escola, pelo menos comigo, as Pedagogas informaram, da deficiência dele, e também, era uma deficiência visível, a gente conseguia perceber, era perceptível, assim, a escola avisou, mas também, era perceptível" (PROFESSOR B4); "Eu fui avisado, antes do início das aulas. Não sei quem me avisou não, tem muito tempo né, acho que não foi pelo pessoal do NAPNEE, acho que foi pela Pedagogia, se não me engano. O pessoal do NAPNEE não entrou em contato comigo não" (PROFESSOR B5); "Eu fui informado, pela área pedagógica, que havia um aluno com deficiência e aí, com um determinado tempo a gente teve alguns contatos, até com outros professores pra definir qual era a melhor estratégia pra trabalhar com esses alunos" (PROFESSOR B6); "Eu fui informado pelo pessoal da Pedagogia, dizendo da limitação do aluno. Disseram que era uma limitação da audição, mas não deram muitos detalhes. Nenhum cuidado especial com ele" (PROFESSOR B7); "Fui comunicado, na época eu também fazia parte do NAPNEE" (PROFESSOR B8); "Ah sim, procuraram, foi quase que instantâneo, eu cheguei pra dar aula, percebi, depois chegou, como eu tinha uma ligação, eu ia muito na Pedagogia, foi meio natural, até as pessoas, eu conheço bem" (PROFESSOR B9); "Na verdade, eu tive informação a respeito, porque quando a gente chega, assim, inicia o ano letivo com uma turma, a área pedagógica nos avisa sobre, eu pelo menos fui avisado sobre a existência de um aluno com deficiência auditiva" (PROFESSOR 10).

As outras duas professoras, Professora B11 e Professora B12, participavam do NAPNEE e, através desse Núcleo, tiveram as informações a respeito do estudante. No entanto, os contatos que tiveram com ele não se estenderam à sala de aula, pois ocorreram em uma recuperação paralela, ou seja, em aulas de reforço.

Um dos professores da Instituição A, por ser substituto, afirmou que recebeu essa informação do professor titular, antes do seu afastamento:

> Eu sou um professor substituto da instituição. Então, quando o professor titular se licenciou, pra fazer o doutorado, nós fizemos uma transição em que ele me levou nas salas de aulas pra me apresentar né, pra anunciar que ele estava de saída e que eu assumiria as aulas nas próximas semanas e, na oportunidade, ele comentou comigo que havia uma aluna, que tinha deficiência auditiva, na época ele não conseguiu me descrever, fisicamente, quem era a pessoa, falou o nome dela e falou: "ela senta mais ou menos em tal lugar". Aí, no dia a dia, eu descobri quem era, com facilidade, a gente faz chamada e acaba descobrindo, mas ele tinha me alertado sobre essa pessoa, essa aluna. [...] Quando tem essa questão, até onde eu sei, nós somos avisados via coordenação "o aluno tal tem essa dificuldade, está aqui protocolado, com laudo, seja o que for" (PROFESSOR A1).

Percebe-se, através do relato desse professor, que, mesmo que ele tivesse alguém que pudesse lhe dar uma informação precisa sobre a referida aluna, ele deduziu na sua interação com os estudantes: "Aí, no dia a dia, eu descobri quem era, com facilidade, a gente faz chamada e acaba descobrindo" (PROFESSOR A1).

Através do relato de outro professor da Instituição A, foi possível perceber que, apesar de haver um comunicado pela via do e-mail, nem todos os professores, se "atentaram" para esse tipo de informação:

> Eu descobri por mim mesmo né, um dia eu observei que ela estava com o aparelho, aí eu conversei com o coordenador, com o H. (nome do coordenador), e perguntei se ele estava sabendo de alguma coisa e ele falou que havia mandado um e-mail pra nós, nos avisando que nós teríamos uma aluna que teria dificuldade auditiva, mas eu não percebi isso porque ela agia normalmente, ela respondia, ela conseguia entender o que eu falava, então, eu não percebi diretamente não (PROFESSOR A2).

Através do depoimento desse professor, percebe-se que o veículo de comunicação utilizado não teria sido suficiente para que a coordenação tivesse a certeza de que todos os professores estivessem informados, ou mesmo, se a informação teria sido clara, oportunizando ao professor identificar, realmente quem seria o referido estudante. Ao reafirmar a resposta, se ocorria ou não a informação sobre a deficiência da estudante, o docente em questão assim se pronunciou: "houve, ele passou um e-mail para os professores, falando que nós teríamos uma aluna, mas eu nem sabia que era ela não, porque ele mandou isso no início do ano, e eu trabalhei no terceiro bimestre, eu nem lembrava disso". (PROFESSOR A2)

Através desse tipo de relato, pode ser avaliado e interpretado que as informações transmitidas aos professores são realizadas de maneira muito informal, tendo em vista a complexidade que se traduz em se ter um estudante com deficiência na sala de aula. Sabe-se que, quando ocorre uma harmonia entre professor e estudante no primeiro contato, as chances de se ter um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo é maior. Dessa forma, pode-se perceber, através do relato de uma das professoras, expresso no sentimento que ela experimentou ao tomar consciência da presença do estudante com deficiência, em suas aulas.

> No ano passado eu tive um aluno surdo, [...] eu dei aula pra ele sem saber, aí depois, acho que foi na segunda aula, que aí foi o..., não sei se foi o coordenador que me avisou, é. E aí eu até assustei, assim de primeira, né, eu tive que me adaptar né, assim, adaptar minhas aulas, eu sabia que ia ter uma intérprete, e eu nunca passei por isso, e aquilo eu fiquei assim, um pouco assustada com o que eu ia conseguir, nivelar a turma e se ia ter algum problema, se a intérprete ia conseguir passar o que eu queria. Mas foi uma experiência muito positiva, assim, acho que foi muito bom. É, aquela coisa que você fica meio assim sem saber, depois fluiu normalmente (PROFESSORA A4).

Considera-se que o professor não pode agir por intuição, tentando experimentar, formas e fórmulas para proporcionar ao estudante uma educação de qualidade. É preciso que ele tenha as informações necessárias para desenvolver seu trabalho, de maneira que atinja a todos os estudantes, sem distinção, como é preconizado pela proposta da Educação Inclusiva. De acordo

com Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 36), “um processo inclusivo sem preparo e sem sensibilização prévia dos profissionais tende a provocar sérios transtornos à escola. Esses problemas têm sido atribuídos à criança e raramente às inadequações do processo”.

Percebe-se que a experiência que a professora relatou referia-se a um estudante para o qual ela lecionou no ano anterior ao da entrevista. No entanto, quando ela relatou sobre a experiência atual, não ocorreu mudança no que se refere à forma pela qual ela obteve as informações sobre os estudantes. Segundo ela,

> E depois, esse ano, na mesma turma estou com M.A.[44] e na mesma turma com P.[45]. E o M.A. eu já dava aula para ele no laboratório o ano passado, então, eu também não, se alguém me contou do M.A. foi assim uma conversa almoçando: “ah, tem um aluno lá, e ele precisa de um acompanhamento”, que no caso é uma estagiária de psicologia. E eu também fui, mais ou menos, pega de surpresa, assim. E aí com ele eu tive reações muito, assim, de...ele não tem muito filtro né, então a primeira impressão que eu tive com ele foi, que eu pedi para ele fazer um exercício no caderno, aí ele já se levantou muito, assim já querendo meio que brigar: “pra que, pra que tem que escrever isso”? E já rasgou a folha na minha cara, aquilo me assustou bastante, né, eu não conhecia a Síndrome de Asperger, que depois eu fui pesquisar e tal. Hoje eu estou achando ele muito mais tranquilo que o ano passado, que ele tomou bomba né, então eu acho que agora ele entendeu o ritmo da escola, eu acho que ele está me surpreendendo, apesar que eu tive uns contratempos esse ano com ele, brincadeira de mau gosto que ele fez comigo, mas no geral eu acho que ele está mais tranquilo, mais calmo. Acho que pela medicação. E com o P., eu fiquei sabendo antes de começar a dar aula, e a única orientação era fazer, a única coisa que tinha que tomar cuidado, era fazer, escrever com uma letra maior, uma fonte maior na prova, e aí, como eu já passei a experiência do H (estudante surdo do ano anterior), eu estava mais tranquila (PROFESSORA A4).

Percebe-se, mais uma vez, pelo depoimento anterior, que a professora, embora despreparada para o atendimento aos estudantes com deficiência, teve a tranquilidade necessária para conseguir atendê-los, sem recorrer a outros profissionais que a poderiam auxiliar, como, por exemplo, o coordenador do curso, o serviço de pedagogia da instituição ou mesmo algum profissional da área da saúde. Assim, como fica claro em seu relato, “eu não conhecia a Síndrome de Asperger, mas depois eu fui pesquisar e tal” (PROFESSORA A4), ela buscou informações por si só, pois era uma necessidade, para que outros problemas não ocorressem, como os que ela expôs e, também, porque percebia que, ao procurar auxílio dentro da instituição, suas necessidades não eram supridas. Segundo ela, “Ah, eu vou direto à coordenação, e já comunico, mas aí fica naquela conversa informal mesmo. [...] É, mas também não tem o que fazer, eu só deixo o comunicado, mas nunca me volta, ‘ah, você tem que fazer isso’, eu sempre fico meio assim sem saber o que eu faço” (PROFESSORA A4)

[44] M.A. é um estudante que tem diagnóstico de Síndrome de Asperger, síndrome que, atualmente pelo DSM-5, é considerada como TEA (Transtorno do Espectro Autista).
[45] P. é um estudante com baixa visão e com diagnóstico, ainda, não concluído, também, de Síndrome de Asperger.

Dessa forma, para Castro e Freitas (2008, p. 69), “o ato de ouvir os professores passa a ser fundamental, no que toca à interação entre o saber cotidiano das representações sociais e o saber científico, a teoria”. No caso exposto, a professora buscou por informações na coordenação do curso, mas, não tendo respostas, deveria buscá-las junto ao NAPNEE, ao setor de pedagogia ou de psicologia da instituição, pois o que não deve acontecer é deixar o professor sem respostas. As coordenações dos cursos são responsáveis pelo bom andamento dos mesmos, minimizando ou eliminando os problemas do dia a dia, sejam estes de qualquer natureza. Ainda de acordo com Castro e Freitas (2008, p. 51),

> Dando voz e vez aos professores, com o objetivo de assegurar não só a inserção, mas também a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema regular, saber-se-á o que os professores necessitam, o que eles pensam, quais as suas representações. Assim, os auxílios, a eles despendidos serão mais eficazes. [...] O professor é agente formador de opiniões, disseminador de ideias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de escutar os professores passa a ser fundamental. É necessário compreender a relação entre as representações sociais e o saber científico no cotidiano escolar.

Diante desse relato, fica evidente que a formação do professor para lecionar para estudantes com deficiência é uma necessidade eminente, para que se ofereça a esses sujeitos uma educação de qualidade, que lhes é de direito. O professor precisa ser atendido em suas necessidades do dia a dia e ser orientado a respeito da melhor maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem com todos os estudantes, pois a grande maioria dos professores que lecionam em cursos técnicos, teve sua formação na engenharia. De acordo com Souza (2008, p. 76),

> [...] a ênfase dada à preparação do professor para a educação inclusiva não se constitui como mais uma forma de discriminação ou como simples diferenciação entre os outros profissionais da educação. Conforme afirmam alguns autores, trata-se de uma maneira de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os educandos.

A esse respeito, Cury (2005) afirma que a ênfase conferida à Educação Inclusiva é, também, uma forma de valorizar o professor em sua atividade docente, não o considerando como um mero regente de classe, mas como um profissional que, consciente de seus deveres, busca um maior envolvimento com seu trabalho, objetivando o desenvolvimento dos estudantes.

A professora em foco fez duas afirmações sobre as especificidades dos estudantes, esclarecendo sobre a síndrome de um deles e enfatizando sobre a necessidade de ampliação dos recursos e do material para o outro estudante. Sequencialmente, foi lhe indagado como ela

obtivera essas informações, e ela informou que, sobre a ampliação do material, a orientação foi dada pela coordenação, mas a respeito da síndrome, a informação foi dada, através de conversas informais com colegas, "foi quase no susto" (PROFESSORA A4). De acordo com Carvalho (2008, p. 41),

> Os profissionais sabem geralmente mais do que aquilo que praticam, não o fazendo, seja por receio, falta de oportunidades, desânimo, desinteresse ou por qualquer outra razão não-dita. Por outro lado, também nem sempre partilham o seu capital de experiência, por exemplo, em matéria de estratégias de gestão da sala adaptadas quanto ao acesso a vários tipos de grupos, desde o grupo alargado ao trabalho individual, passando pelo grupo de projeto ou pela tutoria de pares, o mesmo sucedendo em relação à natureza e frequência das interações alunos-alunos, professores-professores, professores-alunos, tal como das interações escola-família-comunidade, até porque o aprofundamento das interações da escola com o exterior não só possibilita a procura de apoios, que de outra forma dificilmente a escola só por si os obtenha, como é suscetível de reforçar a co-responsabilização entre os diferentes parceiros.

Outra professora entrevistada, por ser, também, coordenadora do curso, disse não ter carecido de informações sobre os estudantes com deficiência, pois o NAPNEE[46] procurou os coordenadores para veicular as informações sobre todos os estudantes com deficiência que vinham adentrando na instituição a cada ano. De acordo com essa professora, "na realidade, eu sou coordenadora do curso, então, antes dos meninos, dos alunos chegarem aqui, nós já sabemos, o NAPNEE é que faz essa seleção pra gente. Então eu fiquei sabendo do H[47] antes de começar a lecionar para ele" (PROFESSORA A3).

Essa professora foi indagada sobre essas informações comunicadas a ela pelo NAPNEE, se eram dadas também por e-mail, ou por outra forma, para todos os professores, ao que ela respondeu: "deixa eu ver se foi um e-mail... (pausa). Não estou lembrada aqui como é que foi feito. Porque é tudo assim, meio tão informal, que a gente já fica sabendo. Acho que não foi por e-mail não, eu acho que alguém do NAPNEE veio aqui" (PROFESSOR A3)

Ressalta-se que essa professora, sendo também coordenadora de curso, deveria ter transmitido, de modo mais sistematizado e formal, as informações aos professores que estavam sob sua coordenação, não as explicitando, por serem tão necessárias ao trabalho docente, de maneira displicente, conforme pode ser confirmado, nessas suas palavras: "deixa eu ver, se foi por e-mail... [..] porque é tudo assim, meio tão informal" (PROFESSORA A3).

[46] Um dos apoios do NAPNEE, identificado na instituição pesquisada, é o de informar aos coordenadores sobre a existência dos referidos estudantes, para que eles possam levar até os professores as informações necessárias para o bom andamento do trabalho em sala de aula.
[47] H. é um estudante surdo.

Foi perguntado, ainda, a essa professora se, na informação recebida, havia alguma orientação sobre como lidar com os estudantes ou sobre suas especificidades. Ela assim se posicionou:

> Na realidade, o que acontece, nós já recebemos outros alunos surdos aqui, então quando chega pra gente essa informação, a gente já embute na cabeça que vai ter uma intérprete, entendeu? Então é diferente, por exemplo, do M.A., que é Autista, tem o autismo leve, e do P. que tem a baixa visão. Então foi um pouquinho diferente. Agora do H. foi mais... assim, a gente meio que sabia que ele ia ter uma intérprete em sala de aula (PROFESSORA A3).

Percebe-se, através desse e de outros relatos desse sujeito da pesquisa, que a inclusão de estudantes com deficiência na referida instituição vem sendo realizada de maneira informal, evidenciando, até, um certo descaso no que se refere a um tema tão relevante e, ainda, tão desconhecido por muitos, como é o caso, por exemplo, da efetivação da inclusão de estudantes com deficiência em escolas comuns. Ressalta-se que essas informações transmitidas pelo NAPNEE a cada coordenação de curso poderiam ser transformadas, se consubstanciando em uma formação em serviço para os professores. E, nessa perspectiva, eles se reuniriam para discutir cada caso especificamente, estudando-o com profundidade, a fim de serem esclarecidas questões importantes, que poderiam favorecer o trabalho do dia a dia. A formação de professores não pode ser reduzida à oferta, apenas, de cursos ou de palestras. Nessa perspectiva, grupos de estudos e de pesquisas, também, podem levar os professores a adquirirem maiores conhecimentos, sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, bem como sobre as características e especificidades de cada caso existente na instituição. Para Castro e Freitas (2008, p. 53),

> É preciso investir na formação continuada dos profissionais da Educação para, assim, garantir-lhes uma formação adequada e ampliada que possibilite uma ação pedagógica eficaz e também que possa superar os medos e mitos que muitos possuem em relação à inclusão, baseados, na maioria das vezes, em concepções errôneas e obsoletas que geram atitudes negativas.

Pode-se afirmar que esses mitos e medos mencionados anteriormente por Castro e Freitas (2008) são inerentes não só entre os profissionais do magistério, mas na grande maioria da população. Eles são fruto de uma época na qual as pessoas com deficiência eram desacreditadas, no que se referia aos seus potenciais, pois a condição de deficiência as tornava incapazes para as atividades diárias, sendo também, assim, avaliadas, no que tange, tanto à aprendizagem acadêmica, quanto ao mundo laboral. Por isso, através de uma melhor formação,

o professor, certamente, poderia compreender que o acolhimento do estudante com deficiência é uma "aposta" no seu potencial, é acreditar que ele é um sujeito capaz de adquirir aprendizagens. Para Manica e Caliman (2014, p. 71),

> [...] a escola é um espaço democrático no qual a diversidade está presente, acolher o aluno com deficiência e focar em seu potencial é acreditar que as deficiências não significam ineficiência e que todo aluno sempre terá o que aprender e o que ensinar, independentemente de suas possíveis limitações.

Considera-se que toda situação de discriminação e de descrédito em relação às pessoas com deficiência vem sendo combatida, principalmente, desde o final do século XX. Contudo, a inclusão só será, efetivamente, realizada, se a sociedade se posicionar positivamente a esse respeito. A escola deve, dessa forma, tornar-se um local que prioriza a disseminação de uma cultura de aceitação e de acolhimento às diferenças. Sobre essa questão, o Ministério da Educação (MEC) assim se posicionou, em documento publicado em 2002:

> Embora haja avanços na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência, construídas culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações, consciente ou inconscientemente, no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigente em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, a já referida Declaração de Salamanca (1994) dispõe sobre a responsabilidade das escolas comuns frente à necessidade de se combater a discriminação. De acordo com esse documento, as escolas comuns, ao assumirem uma orientação inclusiva, passam a ser um meio para enfrentar a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência. Assim, essas escolas,

> [...] que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Resgatando a forma através da qual os professores recebiam as informações a respeito de estudantes com deficiência, percebe-se, através da resposta do Professor A5, que ocorreu uma falha nessa comunicação, pois ele sentiu falta de mais informações a respeito do estudante, sendo que um nível maior de conhecimento poderia, segundo ele, trazer benefícios para ambos,

professor e estudante. Para Freitas (2008, p. 25), “conhecer, portanto, as características individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem”. De acordo com o posicionamento desse professor:

> Eu recebi, na verdade, um e-mail informando que eu teria alunos especiais nas minhas disciplinas. Achei um pouco ruim, porque, em momento nenhum, nós fomos preparados para receber, não só o aluno, mas também, ter conversa, uma orientação muito básica, “mal mal” a deficiência ou a síndrome foi informada, então eu achei uma falha muito grave da escola esse tipo de coisa. E aí, por interesse próprio, a gente acabou descobrindo, correndo um pouco atrás para descobrir as características de cada um desses alunos. A informação então veio através de um e-mail, um dos alunos que é o P., eu percebi visualmente na sala e questionei depois, na questão dele, nem sequer tinha sido informado que ele teria uma deficiência. Foi na aula, que ele ficava muito próximo do quadro, aí você nota a deficiência dele, mas da escola, nesse ponto foi uma falha muito grande (PROFESSOR A5).

De acordo com esse professor, até mesmo as informações relativas à baixa visão do estudante P. só foram divulgadas na época das provas, podendo-se concluir que a ampliação de materiais, no cotidiano das atividades escolares, não foi considerada importante, só sendo valorizada a prova, ou seja, o momento da avaliação. Esse professor, ao ser indagado sobre se foi ou não informado, ele respondeu: “isso foi depois, depois de um tempo, principalmente relacionado mais às provas, a orientação era: para ele, as provas deveriam ser impressas em um tamanho maior, mais legível para facilitar a visualização dele, mas fora isso, nenhuma outra orientação” (PROFESSOR A5).

No entanto, houve uma resposta que divergiu de todas as anteriores, pois uma professora relatou ter havido uma reunião, convocada pela coordenação, para que os professores recebessem as informações relativas aos estudantes com deficiência. Segundo essa professora:

> Através da coordenação, né. A coordenadora reuniu os professores, a gente tinha uma reunião marcada, ela aproveitou a ocasião e nos comunicou que a gente estava recebendo um aluno com deficiência, e nos falou da situação dele. O primeiro foi o M.A. que foi o ano passado, e nos falou um pouco sobre, se não me engano, a psicóloga ou a pedagoga que acompanhou ela, falou um pouquinho da síndrome dele pra gente, né. Como que é o comportamento dele, para saber o que a gente pode aceitar, e o que a gente não pode aceitar em sala de aula. Porque é um aluno que a gente tem que tratar de forma diferente, não dá pra gente ser exatamente igual aos outros, no caso o M.A., pela síndrome dele, que ele tem. O P. eu não me lembro se foi por e-mail que a gente recebeu essa informação, ou se também foi em reunião, não me lembro. Eu sei que todos os professores receberam a informação que a gente estava recebendo um aluno com deficiência visual e nos foi solicitado que durante a aula, no quadro, fazer uma letra maior no quadro, que ele tinha, ele enxergava, mas tinha que ser uma letra maior, e prova ou qualquer folha que desse a ele, que fosse também com uma forma maior, na fonte maior e espaçamento duplo. Só essas orientações foram passadas pra gente (PROFESSORA A6).

Esse relato mostra uma discordância com o que fora explicitado, anteriormente, pelos outros professores e, algumas dúvidas pairam neste momento, tais como: será que nenhum dos outros professores esteve presente nessa reunião? O fato de se ter a presença de um profissional diferente na reunião, pedagoga ou psicóloga, não chamaria a atenção dos professores? Por que alguns professores afirmaram que ficaram sabendo sobre a síndrome do estudante M.A. através de conversas informais e/ou pesquisas pessoais? Fica claro que a situação relatada pela professora, realmente, ocorreu e o que é provável é que nenhum dos outros professores esteve presente na referida reunião.

A respeito dessa reunião, a professora, identificada como Professora A3, que é a coordenadora de curso, também explicitou que os professores que disseram não terem tido informações sobre o estudante M.A. decorre do fato de não terem comparecido à mesma. Segundo ela,

> [...] mas ela não participou. Aí o outro professor também, porque são dois professores teóricos, duas disciplinas teóricas, falou assim: "Eu já conheço o aluno, então não preciso participar", entendeu? Então são algumas coisas assim, que eu acho que tem que participar sim, independente se conhece ou não, tem que estar aqui, tem que ouvir, o que os profissionais têm a dizer. Então, pelo menos na área técnica, eu acho que ficou um furo aí que não poderia ter tido (PROFESSOR A3).

Essa docente reforçou que, nessa mesma reunião, na qual estiveram presentes a psicóloga e a pedagoga da instituição, o caso do estudante M.A. foi discutido, não só com os professores do ensino técnico, mas também com os do ensino médio. De acordo com ela,

> Pois é, a baixa deficiência, a baixa visão, foi mais tranquila, porque ele só precisava das letras maiores, nas provas, nos textos, no quadro, então a adaptação é bem mais rápida. Agora o M.A. não, o M.A., desde o primeiro ano, aí veio a psicóloga, veio a pedagoga, e a gente faz uma reunião tanto com os professores do técnico, quanto com os professores do médio. Então, desde o primeiro ano que ele estava aqui, esse já é o segundo ano que ele está na primeira série, então a gente já fez essa orientação de passar, fazer essa reunião com os professores para passar as orientações para eles. [...] com o M.A. a gente teve um pouco mais de cuidado. Inclusive esse ano teve até um... até com os alunos a gente fez um trabalhozinho, o pessoal da educação física fez um trabalho com a gente, de inclusão mesmo, e tudo mais, teve um trabalho mais... envolvendo os alunos da sala dele (PROFESSOR A3).

No que se refere ao relacionamento que os professores mantinham com os estudantes, referente à segunda parte dessa primeira questão, todos eles, em ambas instituições, disseram ter um bom relacionamento com os estudantes com deficiência, mesmo que, em alguns momentos, foram percebidas algumas dificuldades. Os professores pesquisados assim se posicionaram:

> "Especificamente, em relação a ela (aluna com deficiência auditiva), eu não tenho nenhuma dificuldade" (PROFESSOR A1); "Muito bom, não teve nenhuma objeção" (PROFESSOR A2); "É dez, é dez. Até que com o P. nem tanto, mas com o M.A., a gente teve muito, assim, ele chegava na coordenação me cumprimentava. O H., eu percebo que ele tem muita, ele tem aquela abertura comigo, não tem aquele constrangimento, nem nada. Percebo assim, que é um negócio muito, flui muito bem" (PROFESSORA A3); "A gente teve um relacionamento super, super tranquilo, muito, ele (estudante surdo) tirava as dúvidas dele, eu conseguia, quer dizer, pelo menos eu achava que eu conseguia atender às dúvidas dele, e aí foi, eu achei bem positivo" (PROFESSORA A4); "É uma experiência, digamos, diferente. Eu, graças a Deus, não tive problema com nenhum dos dois" (PROFESSORA A6); "Mediado pela intérprete, meu relacionamento foi muito amistoso, muito positivo, e eu creio que no âmbito pessoal, foi muito prazeroso, a gente conseguiu externar uma boa relação de amizade" (PROFESSOR B3); "Ele era um menino muito alegre, apesar da deficiência que ele tinha, então a gente sempre tava conversando pelos corredores, ele era cruzeirense e eu sou atleticano, então a gente tinha aquelas brincadeiras sadias, quando o galo perdia, ele ficava brincando comigo, eu brincava com ele. Então, não tinha muito problema não, a gente se dava muito bem, inclusive todo mundo da turma, também, gostava muito dele, então, sempre, o relacionamento era bom" (PROFESSOR B4); "Bom. Muito bom" (PROFESSOR B7); "É tranquilo, normal" (PROFESSOR B10).

Através dos relatos da grande maioria dos professores pesquisados, percebe-se que conseguiram manter um bom relacionamento com os estudantes com deficiência, o que é fundamental, uma vez que a relação afetiva que se estabelece entre professores e estudantes é, muitas vezes, grande responsável pela apreensão dos conhecimentos e, consequentemente, de desenvolvimento intelectual e comunicativo. Ressalta-se que não foram explicitadas as opiniões de alguns professores com relação à questão do relacionamento com os estudantes, não porque tiveram posicionamentos opostos aos relatados anteriormente, mas porque esses professores não foram indagados a respeito desse relacionamento.

Além da importância do relacionamento entre professores e estudantes, uma professora da Instituição B, identificada aqui como Professora B2, deu uma informação relevante sobre o relacionamento que os colegas do estudante J.M.[48] mantiveram com ele. Segundo ela, ocorreu uma grande receptividade dos colegas, ressaltando que J.M. fazia parte do grupo em todas suas atividades, fossem elas acadêmicas ou sociais. Essa docente relatou que esse estudante frequentava as mesmas festas que seus colegas, bebendo e dançando, ou seja, agia da mesma maneira que os outros estudantes. Em síntese, pode-se observar uma boa forma de se sentir pertencente ao grupo dos colegas. Para Carvalho (2008), "na maneira como os alunos são tratados, quer pelos colegas quer pelos profissionais, pode estar o caminho para a construção da almejada inclusão. Isso passa pelo reconhecimento da alteridade, valorizando-o, o que incita a um constante (re)começar". Segundo o depoimento da referida professora,

[48] O estudante J.M. teve hidrocefalia e, por isso, tem uma válvula intracraniana, mas não há comprometimento intelectual, apenas uma deformidade facial, localizada nos olhos.

> Geralmente os colegas abraçam bem esses alunos e isso, acho que o J.M. recebeu muito isso aqui nesse período, ele sempre está nas festas, não é um aluno que, não é aquela pessoa que tem uma deficiência, e se isola, que se sente inferior, ele vai pra festa, ele dança, ele bebe, ele faz tudo que, os entre aspas, normais fazem. Aliás, ele é um aluno muito simpático, muito atencioso, e ele é carismático também, sabe? É engraçado que, até aquela coisa do físico deixa de existir, porque a pessoa é tão carismática, na primeira vez que você vê, você assusta, mas depois você vê que é só um detalhe, nada mais (PROFESSORA B2).

Diante das "falas" aqui expostas, pode-se perceber o quanto é importante para todas as pessoas, e para aquelas que possuem alguma deficiência, serem aceitas pelo grupo ao qual pertencem. A discriminação devido às diferenças não pode e não deve mais fazer parte da sociedade e do mundo do trabalho, neste século XXI, sendo essa uma responsabilidade, principalmente, para as pessoas que estudam nas escolas, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo, obviamente, as modalidades da educação. Essa nova geração precisa construir um mundo mais justo e solidário e fazer das diferenças, possibilidades de crescimento pessoal e social, sem promover a separação entre bons e ruins, competentes e incompetentes, capazes e incapazes, como, ainda, se faz presente em muitos segmentos sociais, na atualidade.

4.2.2. Preparação dos professores para a aprendizagem dos estudantes com deficiência

Como já fora relatado neste trabalho, no decorrer da história, as pessoas com deficiência sofreram todos os tipos de discriminação e preconceitos e, suas potencialidades, quase sempre, foram desacreditadas. No que se refere às propostas de aprendizagem, essas pessoas eram inseridas em escolas especiais, nas quais lhes eram oferecidas atividades repetitivas, que serviam muito mais à ocupação do tempo, do que, propriamente, ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. No mercado de trabalho, a situação não era diferente, pois quando lhes eram atribuídas atividades laborais, eram aquelas que exigiam mais esforços braçais do que intelectuais.

Mais recentemente, a proposta da Inclusão vem desconstruindo essas ideias equivocadas sobre esses sujeitos e tanto as escolas quanto o mercado de trabalho passaram a lhes proporcionar mais oportunidades, para isso contribuiu a "força da lei", que lhes possibilitou evidenciarem habilidades e conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade na qual vivem, pois "a educação para pessoas com deficiência tem sofrido transformações constantes e a necessidade de atualização se dá quase que rotineiramente" (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 62). Sabe-se, no entanto, que nem todas as escolas e nem todas as instituições, ainda, se deram conta das capacidades que possuem as pessoas com

deficiência, pois, de acordo com Silva (2006, p. 427), "o que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das relações sociais da contemporaneidade".

Foi perguntado aos professores se acreditavam na capacidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência e como desenvolviam o trabalho com eles, pois, reitera-se, é necessário e fundamental que os professores acreditem que esses sujeitos possuem capacidades para aprender e se desenvolver, desde que lhes sejam dadas as condições necessárias e suficientes para isso. Talvez o estudante com deficiência pode não aprender o que seus colegas aprenderam, ou necessitarão de mais tempo e do uso de metodologias diferenciadas, para promoverem o alcance das suas potencialidades de aprendizagem. Em síntese, deve-se acreditar, sobretudo, nas suas capacidades de aprendizagens. Para Silva (2006, p. 432),

> [...] a convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade.

Sobre esse aspecto, de verificar que há capacidade de aprendizagem no estudante com deficiência, apesar dessa sua condição, o Professor A1 descreve a experiência que teve com a estudante com deficiência auditiva, de maneira bastante positiva. Para ele,

> [...] até hoje, pra te ser sincero, a aprendizagem dela, acho que foi muito tranquilo, ela é uma aluna muito esforçada, a reputo como uma das melhores alunas que eu tenho; os trabalhos que ela entrega são, geralmente, muito bem feitos, muito bem elaborados e, no mais, ela nunca me abordou dando um *feedback* sobre dificuldades de aprender o conteúdo. Uma única oportunidade, eu sempre dei abertura pros alunos, em relação à questão da gente conversar fora da aula, se houver alguma dificuldade, então, numa oportunidade, ela me mandou um e-mail e solicitou uma explicação sobre um determinado conteúdo pra ela. Eu propus que eu chegaria aqui mais cedo, abriria uma sala dessas aqui do primeiro piso e assim eu fiz. Veio até outros alunos também, ela solicitou e, com certeza comentou com outros alunos, que chegaram depois. Mas tirando isso, ela nunca me relatou uma dificuldade mais específica de um conteúdo ou outro, a não ser nessa oportunidade. E, depois, ela conseguiu deslanchar sozinha nesse conteúdo. As notas dela, nesses três bimestres, foram praticamente, na totalidade, não vou lembrar de cabeça não, mas foram notas quase fechando o bimestre. No terceiro, não, mas no primeiro e no segundo, eu tenho certeza. Então, com relação a dificuldade, foi só essa que ela me relatou (PROFESSOR A1).

Percebe-se, diante desse relato, que a aluna se destacou entre seus colegas não deficientes, na sua aprendizagem, nos seus trabalhos e em suas notas. Uma situação como essa pode deixar os professores surpresos, pois o que normalmente se espera é o contrário. Entretanto, esse desempenho pode fazer com que eles passem a acreditar que existem

possibilidades de múltiplas aprendizagens, apesar da deficiência. Muitas vezes, "a condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade" (SILVA, 2006, p. 427). Em relação à estudante em foco, o Professor A2 também fez uma boa avaliação do seu desempenho em sala de aula. Para ele,

> Eu, pra mim, ela saiu melhor do que eu imaginava, não pelo fato dela ter essa deficiência auditiva, mas por ser aluna do noturno, ela mora longe, ela mora, me parece que em Vespasiano, então, era uma menina muito dedicada, chegava no horário certo das aulas e ela que puxava a turma, tem uma aluna que fica sempre com ela, e as duas se saíram muito bem na minha disciplina. O curso de mecânica, de certa forma, ele já é um pouco masculino e, por ela ser do sexo feminino e ainda ter um nível de dificuldade, ela se saiu bem melhor do que os colegas dela, que são, entre aspas, considerados normais (PROFESSOR A2).

Diante disso, é possível perceber que deficiência não significa incompetência e, muito menos, impossibilidade, cabendo ao professor buscar, em todos os estudantes e naqueles que possuem alguma deficiência, suas potencialidades. Quanto mais o professor conhecer as dificuldades de todos os estudantes com os quais trabalha, melhores serão suas condições para construir uma proposta pedagógica que seja acessível a todos. Assim, todos aprenderão, não isentando nenhum aluno do acesso ao conhecimento. Para Manica e Caliman (2014, p. 60),

> [...] caberá ao docente um jeito investigador, com interesse em dialogar com o aluno, conhecer o potencial desse aluno, bem como suas dificuldades, seus interesses e suas necessidades e, para isso, ele terá de ter muita paciência, exercitando essa paciência no dia a dia da prática pedagógica.

As opiniões anteriormente expostas são dos professores que lecionavam para a estudante com deficiência auditiva e, sobre os demais estudantes com deficiência, as opiniões dos professores, também, não diferem muito do que foi explicitado, mesmo que as deficiências fossem consideradas como mais graves, demandando maior cuidado, por parte deles. Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 58), "é claro que a baixa expectativa dos professores em relação aos alunos, sejam estes portadores de diagnóstico de deficiência mental ou não, traz consequências ao investimento pedagógico que será realizado". De acordo com alguns dos professores entrevistados,

> [...] o H. é sempre feito a conversa através da intérprete, né. Então, é assim, mais ela interpretando pra ele, algumas dúvidas ele retorna pra mim, através da intérprete também. Mas ele não tem muita dúvida não, é mais tranquilo lecionar para ele. Eu estou lecionando pra ele desde o primeiro módulo, ele já está no segundo, e sempre foi assim (PROFESSORA A3).

> Esse aluno que é surdo (está falando do estudante H.), eu tive que falar mais..., até a intérprete falou: "você fala normal, você não tem que ficar parando, falando mais devagar", mas eu queria, de alguma forma, tentar fazer, às vezes eu me afobo muito, falo muito rápido, então eu ficava mais tranquila assim, falava, explicava, tal, e voltava. Quando eu dava exercício, dava mais atenção pra ele, e eu via que ele tinha uma dificuldade, assim, em algumas coisas básicas de matemática, apesar de achar que, em comparação com outros alunos era até melhor que outros, mas eu via que tinha uma dificuldade ali que eu não conseguia contornar, e às vezes, quando eu ia corrigir as provas, eu ficava até um pouco ansiosa assim, porque eu via que ele corria atrás, ele trabalhava muito, ele não tinha tempo de estudar né, e a disciplina que eu dava era cálculo e cálculo, então a pessoa tinha que fazer muito exercício (PROFESSORA A4).
>
> Não sei o restante, mas meu caso especificamente, eu tenho, gosto bastante disso. Então tive um interesse em conversar individualmente com eles, principalmente com os dois, o M.A. menos, o P. e o H., que é o da noite, o "surdo-mudo", que eu conversei com eles. Desde o primeiro momento a gente teve um contato bom, e pelas matérias que eu leciono ter um interesse grande de todos eles, porque são robóticas, que mexe com inteligência de máquina, computadores, eles criam, acabam criando, um interesse maior, são coisas que eles já têm uma certa facilidade de mexer, porque veem, têm facilidade de mexer com o computador, então é um assunto, vamos dizer assim, é um pouco mais agradável para eles. Então eles acabaram facilitando a interação comigo, principalmente. O caso, vamos pegar o M.A., por exemplo, ele sempre demonstrou um altíssimo interesse nos assuntos da minha disciplina, é uma área que ele sempre gostou, meio autodidata inclusive, ele já domina um pouco o assunto, mesmo antes de entrar na escola, e aí ele questiona muitas coisas. Às vezes até atrapalha, porque como ele já domina alguma coisa do assunto, ele quer chamar um pouco a atenção, e muda o foco, faz algumas perguntas totalmente sem sentido, aí eu controlo ele um pouco. O P., ele também tem um pouco mais, muito autodidata, você percebe que ele pesquisa, tem o interesse de olhar as coisas sozinho, mas ele, de um tempo para cá, eu percebi que ele tem uma certa deficiência, principalmente em relação à prova. Tanto ele, quanto o M.A. têm muita deficiência em realizar as provas escritas. Trabalhos, eu dou trabalho para eles, atividades que eles têm um tempo maior para realizar, todos dois se destacam muito, o M.A. principalmente. O M.A. ele, qualquer coisa que é para ele desenvolver, um projeto, fazer uma montagem, um equipamento, ele se destaca muito, ele gosta de fazer, ele tem interesse em descobrir as coisas, ele é muito esforçado. O P. também, entendeu, o P. também tem isso. O H. ele se destaca mais no raciocínio, então ele tem uma habilidade, uma facilidade de entender as coisas, bem acelerado (PROFESSOR A5).

O professor citado anteriormente conseguiu estabelecer uma boa relação com os estudantes para os quais leciona. Em alguns momentos da entrevista, ele relatou que não deixava os estudantes com deficiência fazerem o que queriam, pois considerava que as dificuldades apresentadas por eles eram provenientes dos seus quadros de deficiência. Enfatizou que seu desejo era de que todos aprendessem e, assim, muitas vezes, precisava tomar medidas enérgicas, para impor os limites no comportamento desses sujeitos. Relatou que aprendeu muito sobre as deficiências e sobre a maneira de como lidar com as mesmas com sua irmã, que é fonoaudióloga, a quem recorria sempre que tinha dúvidas a respeito de como proceder na sala de aula. Dessa forma, ele estava conseguindo bons resultados de aprendizagem e uma boa interação com os estudantes em geral e, em particular, com os que apresentavam

deficiências. Finalmente, ele afirmou que tanto observou interesse dos estudantes pelos conteúdos que lecionava, quanto o respeito dos estudantes.

A docente identificada como Professora B1 relatou que, sempre, conseguia estabelecer um ambiente saudável na sala de aula com seus estudantes e, especificamente, com aqueles que possuíam alguma deficiência. Ela reconheceu que ocorreu um crescimento de todos através dessa interação positiva, "eu lembro que eu falava muito na sala o quanto o J.[49] nos ajudava a crescer também, não só intelectualmente, mas crescer como humano" (PROFESSORA B1).

No seu relato, a professora em questão enfatizou que tratava o estudante com deficiência como a qualquer outro, fazendo-o realizar as atividades propostas, tendo a intérprete como uma auxiliar. Ela enfocou que, pelo comportamento demonstrado, muitas vezes, pelo estudante, parecia que, em seu percurso escolar, ele era deixado de lado em sala de aula, talvez pela descrença dos professores em relação às potencialidades, ou mesmo à falta de preparo destes para perceberem que o estudante podia realizar muitas tarefas, apesar de sua condição de deficiência. Segundo a professora,

> [...] às vezes eu tratava como igual, os meninos faziam apresentação, e nós tínhamos o intérprete, o J. era colocado lá na frente e fazia e o J. respondia às minhas questões e o intérprete falava. Então, é apostar também na capacidade, porque o J. era safadinho né, daquele que: "vou ficar aqui, me fingindo de morto, e aí o professor não vai exigir muito de mim", o J. vinha um pouco com essa percepção: "não preciso fazer muito porque, afinal, eles acham que eu não sou tão capaz" assim né? Eu acho que era isso que acontecia e eu botava o J. pra trabalhar junto, e aquilo ajudou muito ao J. (PROFESSORA B1).

Esse relato da professora reflete sua percepção referente ao percurso escolar do estudante, no qual, provavelmente, não havia cobranças relativas à sua aprendizagem, o que pode ter contribuído para que seu comportamento fosse, algumas vezes, displicente em relação aos compromissos que precisava assumir em relação à sua capacitação na instituição. Sobre o trabalho com os estudantes surdos, o Professor B6 considerou importante elogiar o trabalho realizado pelos intérpretes de Libras, fazendo este depoimento:

> E aí, o que eu posso dizer é que eu vejo um trabalho muito dedicado, porque, muitas vezes, eu vejo até uma reclamação deles, por exemplo, chego aqui para acompanhar o aluno e o aluno não tá. Vou pegar o caso do J., já tem uns 6 ou 7 anos que ele está aqui na instituição, aí ele passa, reprova, passa, reprova, o pessoal dá um jeito de flexibilizar a disciplina pra ele, pra facilitar, aí ele consegue passar em algumas, vai ficando em outras, só que a pessoa fica meio chateada com o seguinte: se tem uma aula às 7 horas, ele chega às 8. Tem outra atividade que precisa fazer, ele vai enrolando, se o professor marca uma atividade extra, ele não aparece e tal, mas quando é uma atividade mais do interesse dele, tipo, praticar esporte, aí ele está em todas,

[49] J. é um estudante surdo.

> entendeu? Ele gosta muito de judô, tá sempre participando aí e tal. Quando é pra mexer com as coisas da escola, ele vai enrolando né, porque, de certa forma, ele fica pensando: eles vão dar um jeito lá de me empurrar, vão flexibilizar alguma coisa, então, acaba achando que todo mundo vai colaborar com ele, e ele não precisa fazer esforço (PROFESSOR B6).

Destaca-se que é preciso estar atento aos comportamentos desses estudantes, pois pode-se afirmar que, no âmbito do ensino fundamental, de maneira geral, os professores ainda não conseguiram efetivar, com todos os estudantes com deficiência, um trabalho que lhes proporcione aprendizagens significativas. Uma situação que se identificou como constante no percurso escolar desses sujeitos é que eles ficavam, muitas vezes, relegados a um canto da sala, sem atividades e sem exigências quanto aos seus desempenhos, o que os levava a acreditar que não iriam aprender. Essa situação gerava uma acomodação por parte de professores e estudantes, como a encontrada, atualmente, quando se acredita, equivocadamente, que não existe mais reprovação e, por isso, não é necessário se empenhar na busca por aprendizagem, pois, realizando ou não as tarefas atribuídas, todos serão aprovados.

Outro depoimento da mesma professora sobre outro estudante evidencia que existe uma certa superproteção, ou, então, uma descrença em suas potencialidades, também, por parte da família, fazendo com que ele não busque formas de aprender os conteúdos escolares, delegando a outros, essa tarefa. Segundo essa professora,

> E no caso do G[50]. pelo que a gente ficava sabendo dele é o seguinte: ele era preguiçoso, ele botava a família dele pra trabalhar pra ele, se tinha algum exercício, a mãe ou a irmã ou o irmão ia ajudando e tal, mas se passasse pra ele assim, ele enrolava e não fazia, um trabalho, que era para fazer ali, no momento, ele olhava, vira, com pouco ele dava uma desculpa: tem jeito de fazer no outro dia? Levar pra casa? Aí acabava facilitando um pouquinho, mas enrolava um pouco (PROFESSOR B6).

Essa descrença nas potencialidades das pessoas com deficiência, muitas vezes, pode produzir um tipo de comportamento relatado acima, pois, para que o estudante não fosse prejudicado na escola, a família, na tentativa de ajudá-lo, dificultava seu desenvolvimento. No entanto, o professor que ficar atento ao comportamento do estudante na sala de aula terá condições de identificar se as atividades realizadas em casa foram de sua autoria ou não e proceder às intervenções necessárias. Pode-se observar nos dois relatos anteriores que os estudantes não tiveram, no seu percurso escolar, professores e/ou escolas que levassem em consideração que as dificuldades apresentadas por eles pudessem ser minimizadas ou mesmo sanadas, se recebessem um atendimento adequado. Infelizmente, essa ainda é a realidade de

[50] G. é um estudante surdo, que frequentou, no noturno, o curso técnico subsequente.

muitas escolas que, não sabendo como proceder com os estudantes que apresentavam deficiência, ou que possuíam grandes dificuldades de aprendizagem, adiavam o problema, até que o estudante concluísse sua escolaridade ou abandonasse a escola, antes da sua conclusão.

Sobre a prática pedagógica de docentes que se preocupam com a aprendizagem dos estudantes com deficiência e levam em consideração as habilidades destes, Manica e Caliman (2015, p. 70) afirmam que "propor uma aprendizagem ao aluno com deficiência que o faça refletir e 'pensar' sobre sua identidade, considerando o 'saber', a 'bagagem' dos alunos não é algo rotineiro nas salas de aula, exige o 'querer' pedagógico desse docente comprometido com a diversidade". Ainda de acordo com esses autores, é necessário que "o docente que atua em classes onde encontramos alunos com deficiência saiba compreender as novas formas de ensinar e aprender" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 75).

Retomando a temática sobre o relacionamento que os docentes estabeleceram com os estudantes com deficiência, existem outros relatos a respeito dessa temática:

> [...] É uma experiência, digamos, diferente. Eu, graças a Deus, não tive problema com nenhum dos dois. O M.A., eu confesso que, a princípio, eu fiquei meio apreensiva, por causa da síndrome dele, falaram que ele é meio inquieto, né, é normal da síndrome dele. Como eu dou aula de laboratório pra ele, eu fiquei um pouco receosa dele começar querer montar, que é o que ele faz, às vezes. Ele chega e quer montar, ele é, digamos, ele tem um certo conhecimento, assiste vídeos em casas, então você vê que ele tem um certo conhecimento. Ele chega no laboratório, e ele quer testar, então você tem que ficar de olho e realmente em cima dele. O P. é um aluno, o único, digamos, a dificuldade é essa questão de passar no quadro. Eu gosto muito de passar no quadro, então acaba que a gente usa menos o quadro, né. Mas nada que me atrapalha em sala de aula. Só as vezes, passo mais vezes no quadro e tenho que apagar, mas... (PROFESSORA A6).

Mais uma vez, deve-se ressaltar a importância de se conhecer o estudante, a despeito do que afirmam os laudos, levando em conta que o laudo expressa a deficiência ou o quadro de transtorno do sujeito, mas não explicita a individualidade, a subjetividade de cada um. Dessa forma, os professores investiram nas aprendizagens dos estudantes, não se impressionando com o que estava explicitado nos laudos, pois consideraram que esses estudantes com deficiência tinham potencialidades, que precisavam ser reconhecidas e desenvolvidas. Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 60),

> [...] queremos deixar aqui o alerta aos professores, para que não se restrinjam ao que os laudos dizem sobre a criança/adolescente, pois consideramos que qualquer avaliação que procure circunscrever o desenvolvimento do sujeito é limitante. Uma aposta no futuro das crianças é sempre bem-vinda.

Considera-se que é preciso que os docentes tenham claros os objetivos da educação e percebam que, além de ser um direito de todos, como preceitua a Constituição Federal de 1988, o atendimento a esse preceito poderá proporcionar aos estudantes, tanto a produção de novos saberes e conhecimentos, quanto o exercício da cidadania. Sobre essa questão, Freitas (2008, p. 21) assim se posiciona:

> [...] a educação tem, como finalidade primordial, favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade destes utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade cultural e suas características pessoais.

Os professores da Instituição B, também, se posicionaram positivamente em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência, reconhecendo que é preciso fazer algo para que essas aprendizagens aconteçam, acreditando que esses estudantes têm capacidades para aprender. Os relatos de alguns desses professores confirmam esses posicionamentos:

> [...] com relação ao aluno do ensino médio, que era surdo-mudo, tínhamos dinâmicas, muitos trabalhos em grupo, e o tradutor, intérprete, estava sempre envolvido no trabalho, puseram um profissional muito, muito colaborador, proativo, então nós conversávamos muito sobre o caso, sobre a melhor maneira, ele me explicava muito como é que se organiza cognitivamente, os deficientes auditivos, mas nesse caso o aluno tinha muitas dificuldades de explanar na nossa língua, na língua portuguesa, de expor por escrito, as ideias, diferentemente do que acontece com os três. O deste bimestre, por exemplo, ele se recusa a assentar ali (aponta), perto do professor, senta ali (aponta) e interage como se não houvesse nenhuma deficiência. Então, eu imagino, que o grau de deficiência seja bastante atenuado né, ele participa, ele faz as atividades, ele interage, mas não gosta de sentar ali na frente, provavelmente porque, eu acho que ele não quer nem que seja revelado que ele tem alguma deficiência, e talvez faça isso para não ter tratamento diferenciado (PROFESSORA B1).
> Em termos de prova, de perguntas na sala, ele é participativo e, se saiu muito bem, na minha disciplina (PROFESSORA B2).
> Não precisou fazer nada específico pra ele, inclusive ele era um aluno muito bom, passou até na faculdade já, fez vestibular pra Educação Física, eu nunca tive problemas com ele não. Eu dei aula pra ele dois anos, no 2º e no 3º ano. Ele era um menino muito esforçado, ele era muito inteligente, às vezes em um nível até acima de uns alunos considerados normais, então, não necessitou de fazer nada de especial ou de bolar uma estratégia, porque, como eu falei no começo, as pedagogas não falaram nada sobre limitação e também ele não demonstrava ter limitações. Com relação à intelectual dele, um modo de avaliação diferenciada, não (PROFESSOR B4).
> Olha, eu tive dois alunos surdos, o primeiro aluno surdo foi há uns dois anos atrás, o G., à noite e, a minha disciplina tinha uma outra roupagem, eu não usava o ambiente virtual de aprendizagem, na disciplina. Aí, com o J., anos depois, eu comecei a usar. Então isso teve um ganho muito grande para o aprendizado dos alunos, então ajudou bastante, mas não foi, na realidade, eu criei o ambiente virtual de aprendizagem na minha disciplina, não foi por causa do meu aluno surdo, foi por um avanço tecnológico mesmo, que eu fui aprendendo, nos cursos de especialização que eu fui fazendo, de educação a distância, foi uma coisa natural, não mudei minha disciplina por causa de um aluno surdo, foi pro aprendizado geral, mas o ganho que houve para os alunos surdos, foi muito grande. Eu mudei a disciplina, não foi por causa do aluno surdo, mas

> ajudou bastante. Eu costumo dizer que, o J., que foi meu aluno atual agora, ele, talvez por esforço próprio, ele foi muito melhor, do que muita gente que escuta bem. Ele foi esforçado na minha disciplina (PROFESSOR B5).
> A matéria que eu lecionava, eram dois alunos, o G., que fez o curso subsequente, e o J., que fez o curso técnico integrado. Era uma matéria prática, então, na minha abordagem, eu apresentava muita coisa visual, em slides e filmes, e também tinha o intérprete que complementava as informações. Alguma dúvida, às vezes, numa determinada palavra, algum termo, aí tinha que abordar de forma diferente. Mas eu não precisei fazer um material específico pra ele (PROFESSOR B6).
> Eu vejo que ele não tem muito problema (refere-se ao estudante G.), às vezes, quando ele senta um pouquinho longe, quando ele vai trabalhar em dupla, ou alguma coisa, e eu vejo que ele às vezes se perde um pouquinho, eu vou fazer a chamada, ele tem dificuldade, e ele se posiciona mais à frente dos outros. Quando ele vai fazer um trabalho em grupo, eu vejo que ele, às vezes está olhando pra mim, mas muito sem saber o que tá acontecendo. Então, eu procuro, eu gosto de andar muito na sala, eu procuro ficar de frente pra ele, procuro ficar de frente pra ele pra destacar um pouquinho o que eu estou falando (PROFESSOR B7).
> Eu tive um aluno, o ano passado, que é o J., a disciplina era físico-química metalúrgica, teórica, mas tem muito cálculo, e ele é bom em cálculo, e ele tem sempre um intérprete né, sempre, acompanhando na sala de aula, sempre tem um intérprete, e ele tem facilidade pra disciplina assim de cálculo, então, foi muito tranquilo (PROFESSOR B10).

Percebe-se que o estudante J., anteriormente considerado como displicente, não se interessando pelas aulas e pelas atividades escolares, agora, passou a ser elogiado, tendo suas potencialidades reconhecidas. Diante disso, é importante ressaltar que a afinidade com os conteúdos e com o professor podem provocar uma mudança no comportamento do estudante. Assim, se faz necessário que os professores repensem suas didáticas, fazendo com que o ambiente e o cotidiano de sala de aula sejam locais de aprendizagem prazerosa para todos,

Os relatos anteriores, dos professores da Instituição B, também mostram que eles investem e procuram atender e promover a aprendizagem dos estudantes. Esse investimento decorre por acreditarem que, apesar de os estudantes apresentarem uma deficiência, existe neles também uma capacidade para adquirirem conhecimento e, essa capacidade, ao ser reconhecida pelos professores, se transforma em vontade de aprender, por parte dos estudantes. O investimento se reverte de uma maneira muito positiva, pois os professores visam viabilizar o desenvolvimento dos estudantes. Diferentemente de muitos docentes, que entendem que, quando eles investem seu tempo na aprendizagem dos estudantes, estes têm que dar um retorno, como se fosse uma conta bancária, caso contrário, não veem sentido nesse investimento. Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 57),

> [...] a ideia de rendimento e de investimento no aluno não deixa de advir das concepções econômicas e capitalistas que permeiam o universo escolar. *Se eu vou investir minha energia em determinado aluno, quero* um *retomo claro desse investimento.* É assim que aprendemos "economicamente" a pensar a educação.

Analisando os relatos dos professores da instituição B, pode-se perceber que os docentes procuravam conhecer bem os estudantes, para agir, positivamente, nas suas aprendizagens. Dessa forma, reitera-se, é preciso que os professores compreendam as especificidades de cada um dos estudantes para os quais leciona, pois, assim, poderão atingir metas possíveis de serem alcançadas e desenvolver habilidades, considerando as capacidades e limitações de cada um. "O docente precisa superar o preconceito e a discriminação social para com a pessoa com deficiência" (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 65), ele, inclusive, "poderá aprender com seu aluno, pois este domina o conhecimento de seu próprio potencial e de suas limitações (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 66).

Essa situação, de aprender com o estudante, foi relatada pela docente identificada como Professora B1, sendo que se faz necessário ocorrer uma interlocução entre professores e estudantes, antes que o período letivo se inicie, para que se conheçam mutuamente e possam estabelecer relações de trocas de saberes e conhecimentos sobre as dificuldades, pois, dessa forma, certamente, pode-se obter benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo essa professora:

> Eu acho que no caso dos tecnólogos, dos cursos de tecnólogos, eu acho que esses alunos precisam passar por entrevistas, com os tradutores, tradutores não, eu acho que o nível dos três, eles não têm nível de, o nível de deficiência é baixo, então eles não precisam do intérprete, mas de qualquer maneira, eles teriam que passar por uma entrevista entre eles, os pedagogos e os professores para que eles expusessem as necessidades deles, e para que nós também expuséssemos pra eles, quais são as nossas limitações e as nossas disposições, porque, o que eu observo, e eu também acho que as pedagogas não foram formadas pra isso, que a gente para na informação e o resto fica por conta dos alunos da sala, da turma e dos professores né, então, eu acho que uma entrevista prévia, antes de entrar na sala de aula, pra que eles também soubessem das nossas precariedades, que muitos dos nossos erros não são erros propositais, mas são erros que advêm da falta de informação e de formação, e que eles, também, constituíssem conosco uma parceria, e eles também pudessem nos dizer quais são as dificuldades, como é que eles compreendem, com é que eles compreendem o processo, o que que facilita o que que dificulta, nada disso nos é apresentado. E depois, quando a gente está em sala de aula, é muito difícil pra ficar perguntando e, ao mesmo tempo, acho que eles não querem isso né, acho que as pessoas com deficiência não desejam esse tipo de destaque, então, precisa ter uma sistemática, uma sistemática mesmo né, como procedimentos usuais na instituição, que provoquem essa aproximação, entre os alunos e os professores e entre o aluno e os demais alunos (PROFESSORA B1).

O Professor B8, também, fez uma exposição a esse respeito, ou seja, sobre um estudante que, por causa de sua deficiência visual, nunca havia participado das aulas de educação física, antes de ingressar no ensino técnico. Essa situação, geralmente, pode ser encontrada em várias escolas que não acreditam que possa haver potencialidades educacionais, quando se depara com uma situação de deficiência. Para Manica e Caliman (2015, p. 70), "a sociedade, muitas vezes,

já rotulou essas pessoas como ineficazes ou doentes, considerando-as inaptas para o ensino. Vencer essa barreira é algo que um docente comprometido com a mudança poderá propor em sua metodologia". Para o professor em questão,

> Ele falou: "é a primeira vez na vida que eu tô fazendo educação física". Mas, e na sua outra escola? Com é que era? "Não, eu era dispensado, ficava sentado, não fazia nada". Por mais justificativa que tenha: ah, não tem material! O professor de educação física é danado pra falar isso, ah, a minha aula tá assim porque não tem espaço, não tem material. Ora, isso não é justificativa pra você não dar uma boa aula. Então ele era totalmente excluído e aqui ele era totalmente incluído (PROFESSOR B8).

Considera-se essencial a capacitação para o trabalho docente voltado para estudantes com deficiência, a fim de que o professor possa conhecer e trabalhar com as especificidades apresentadas pelos estudantes, e propor atividades que levem à apreensão do conhecimento, ao invés de deixar o estudante relegado a um canto da sala, como vinha e vem acontecendo, em muitas escolas. É preciso que se invista nessa formação e a instituição na qual os referidos estudantes estão inseridos reconheça sua responsabilidade, para que as aprendizagens, de fato, aconteçam. Santos (2010, p. 96) afirma que, "para estar preparado, o profissional precisa de boa formação, complementação pedagógica, educação continuada e espaço e condições propícias para a criatividade".

Para o Professor A1, o problema da não capacitação dos professores do ensino técnico para lecionar para estudantes com deficiência, decorre do fato de que eles, geralmente, eram engenheiros, que se tornaram professores e, assim, não foram preparados, para o magistério. Contudo, esses docentes, muitas vezes, possuem conhecimentos experienciais/tácitos que podem, indubitavelmente, contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Relacionado ao que foi exposto, outro fator que contribui para o exercício de um magistério melhor se traduz no domínio técnico de que eles eram portadores. Segundo esse professor,

> Eu acho que é bem desafiador trabalhar com esse tipo de público né? Muito por falta de preparo, não sei como está a formação de professores hoje, nas graduações, de ter cadeiras específicas pra isso, não sei, não sei se tem. Porque o engenheiro não é um professor de carreira, é um engenheiro que se transformou em professor, em função do conhecimento técnico que ele tem. Então, como é um caso muito específico, dos engenheiros que vão pra sala de aula, de fato, a falta de preparação, a falta de orientação, com certeza, é um fator que prejudica, na qualidade pra essas pessoas (PROFESSOR A1).

O Professor A2 também se pronunciou sobre o fato de os professores dos cursos técnicos serem engenheiros e, por isso, não estarem capacitados para lecionar para os estudantes em geral e, quando se trata se estudantes com deficiência, essa dificuldade se agrava. Em seu

depoimento, ele reforçou a ideia de que a referida capacitação seria necessária e que ela precisava, sempre, ocorrer, Assim, a partir do momento em que esses sujeitos com deficiência começaram a adentrar nos cursos técnicos, os professores precisariam buscar essa preparação. Segundo seu relato:

> [...] eu vejo que, ser professor não é fácil. O professor precisa ter uma formação específica para ser professor e, muitos dos nossos colegas não têm essa formação na licenciatura, a maioria deles tem bacharelado em engenharia. Então, a primeira coisa é reconhecer que, ser professor é ter uma profissão, ser professor é profissão. E, se a gente tem dificuldade em trabalhar com os alunos, de uma forma geral, imagine com os alunos que têm necessidades especiais, então, é um desafio muito grande, porque, às vezes, o professor não tem nem a preparação pra ser professor para os alunos considerados normais, ainda mais a preparação para ser professor de alunos portadores de necessidades especiais, então, eu vejo como obstáculo muito grande, que vai sendo rompido com o tempo. Porque agora é que estão entrando os primeiros alunos, que vão exigir essa necessidade, de aperfeiçoamento dos professores. Então, com o passar do tempo, isso vai se naturalizando e, essa naturalização vai levar, com certeza, a busca pela qualificação. Então, eu vejo dessa forma, eu não me qualifiquei ainda, porque eu nunca tive necessidade. Agora, quando eu começar a viver essas necessidades, eu vou procurar, de alguma forma, entender o que está acontecendo, porque, até então, eu estou perdido. Eu nem sabia que tinha cotas pra portadores de necessidade especiais, então, agora eu já sei. O que a gente vai enfrentar pra frente? Não sei, a M. é a primeira experiência que eu tive, foi uma excelente experiência, mas eu não sei o que me espera pra frente. Se eu tiver um aluno com deficiência visual, não sei o que eu vou fazer. Sinceramente eu não sei o que eu vou fazer, porque, o laboratório que eu trabalho é totalmente cinestésico, eu vou precisar que a pessoa enxergue, ele vai precisar fazer leitura de instrumentos e, não existem esses instrumentos em Braille, por exemplo, ou com algum acessório eletrônico, que fale a medida pra ele. Entendeu? Um paquímetro, um micrômetro, uma escala, uma trena, então, eu acho que vai ser uma dificuldade, vai ser um obstáculo muito grande. Então, eu espero que a gente tenha, com o aumento desses alunos, no curso, que a gente tenha um treinamento específico (PROFESSOR A2).

Ainda sobre a posição desse professor, sobre a falta de capacitação para o trabaho com estudantes com deficiência, ele evidenciou uma grande preocupação com os obstáculos que os estudantes poderiam enfrentar nas disciplinas, em geral, e naquela que ele lecionava. Esse docente assim se posicionou:

> [...] então, é um obstáculo. E como nós vamos superar esse obstáculo? Não sei. Por isso que eu te falei: “você lembra daquela professora que estava elaborando um dicionário de Libras, para eletrônica”? Agora, eu não conheço nenhum dicionário de Libras para mecânica. Não sei se seria oportuno pensar nisso e começar a trabalhar com isso, mas deveria partir da gestão estratégica da escola, do NAPNEE. A tendência é aumentar, e nós não fomos preparados pra trabalhar nem com os alunos que são, entre aspas, normais, que estudam à noite. Nós não temos essa preparação, pra nós, todos são alunos da escola (PROFESSOR A2).

No entanto, não se justificava a alegação de carência de prepapração para que o professor se acomodasse e não buscasse novas formas de fazer com que seu trabalho ocorresse,

para proporcionar as aprendizagens a todos os estudantes. De maneira geral, diante da situação de trabalharem com estudantes com deficiência, os professores, para não terem que criar estratégias diferenciadas e pensar formas possíveis de participação do estudante, optaram por se declararem despreparados, pois, assim, mantinham o *status quo* da exclusão, como se o problema estivesse, sempre, no outro, ou seja, no que ele possui de deficiência e no outro que não o capacitou para o trabalho docente.

Enfatiza-se que professores, das duas instituições, foram questionados sobre se receberam alguma preparação prévia para o trabalho com os estudantes com deficiência e houve unanimidade, ao responderem que não possuíam essa capacitação. Alguns alegaram que, pelo fato de já terem concluído a graduação, há muito tempo, não existia essa preocupação; outros disseram que, no curso de engenharia, não havia essa preocupação. No entanto, também, ocorreu uma unanimidade, ao responderem que buscaram o conhecimento em diversas fontes. A respeito dessa questão, eles assim se manifestaram:

> Não, não. Assim, eu me considero privilegiado porque eu tenho uma esposa que é Pedagoga e Psicopedagoga, de formação né, ela é especializada em Psicopedagogia. Ela tinha um consultório, onde ela atendia essas crianças com dificuldades, que às vezes a escola alerta pro pai. Ela tinha esse escritório, na cidade onde moramos, e aí, com a questão financeira, a questão apertou um pouco e nós abrimos outro escritório, onde ela atende a domicílio, está dando até mais certo, por incrível que pareça. Então, a gente conversa muito sobre isso, muito sobre essa questão, dentro das oportunidades que a gente tem, sobre pessoas que têm deficiência, ou alguma coisa assim. Às vezes, eu converso com ela sobre comportamento de algum aluno, ela vai me dando alguns toques, algumas coisas assim né, então, nesse aspecto, eu me considero privilegiado, mas assim, que seja uma orientação formal, nunca tive não (PROFESSOR A1).
>
> Não. Quer dizer, eu não tenho formação nessa área, né. Não tenho licenciatura para dar aula. Eu fiz engenharia e já comecei dando aula, então nunca tive uma orientação, assim, pedagógica, assim, para dar aula. Ainda mais para uma pessoa com deficiência (PROFESSORA A3).
>
> Zero, nenhuma. Estou aprendendo na hora mesmo. [...] Eu acho que a inclusão é muito importante, eu acho que não tem que ficar isolando as pessoas com deficiência só entre eles, e separar das não deficientes, eu acho que tem que ficar todo mundo junto, mas tem que ter um preparo do professor para lidar assim, porque é interessante para os alunos, os outros alunos saberem que existem pessoas que são mais especiais. É importante esse convívio, essa relação (PROFESSORA A4).
>
> Mais ou menos, mais por interesse próprio. Nas empresas que eu trabalhei, sempre eu tinha, eu era o..., como eu assumi cargos gerenciais em todas elas, eu tinha várias pessoas com algum tipo de deficiência trabalhando na minha equipe, e aí você acaba criando essa... A minha família toda, a minha irmã é fonoaudióloga, então especializou nessa área, você acaba... Eu tenho um sobrinho que tem a deficiência parecida com a do M.A., então você acaba se sensibilizando com esse tipo de coisa. Mas preparação de como comportar, isso não (PROFESSOR A5).
>
> Não. Geral, digamos, a minha formação, eu sou engenheira, né. Geral a gente não recebe nem formação para lecionar. Durante o doutorado só que eu fiz uma disciplina, mas bem básica (PROFESSORA A6).
>
> Não, eu me formei há muito tempo, em 83, as questões da educação inclusiva nem eram pautadas. Trabalhei, durante muito tempo, no ensino fundamental e no ensino superior, até chegar aqui, nunca tive, nesses 32 anos de docência, nunca tive alunos com deficiência auditiva, nem com outra deficiência. Não, com outra deficiência até

tinha, uns que tinham laudo de deficiência cognitiva, no sentido de ter mais dificuldades de acompanhar, mas a minha intuição me fazia acolher, acolher, eram alunos com quem eu me dava muito bem, e eles se sentiam muito bem com o acolhimento, eu tendia a defender muito nas reuniões, eu chamava muito os pais pra conversar, mas nenhuma formação específica. [...] Eu não acho certo nem justo que o professor seja jogado numa problemática tão séria, sem nenhum preparo. E aqueles que não têm a sensibilidade, de perceber, aqueles que podem e tendem a isolar mais ainda a pessoa com deficiência? Talvez façam, não porque queiram, mas porque tenham lacunas na formação, então, eu acho que é muito séria a questão, a questão da formação é fundamental (PROFESSORA B1).

Não. E quando eu tive esse aluno surdo, e eu nem sabia que eu ia ter um aluno surdo, eu falei: Nossa! Me puseram uma missão muito, muito grande, pra um primeiro ano. Mas foi desafiador e foi bom, porque é muito interessante essa questão. A minha formação é Engenharia de Minas, fiz Mestrado e Doutorado porque eu queria ficar na área acadêmica. Eu fiquei uns 10 anos na área de consultoria. Então, eu tenho uma bagagem muito boa pra ensinar, em uma cadeira técnica que eu ensino. Mas, essa parte da..., por isso que eu estou indo nessa palestra hoje, porque são palestras que é do pessoal da Pedagogia, que está promovendo na escola, e está me ajudando muito e eu pretendo fazer um curso que o MEC oferece também, de, na área pedagógica, pra poder ter essas habilidades, mas eu, sinceramente, eu nunca dou uma aula igual a outra, sempre estou buscando ferramentas pra tentar puxar a atenção dos alunos, pra poder colocar eles participativos na sala, porque hoje em dia, a dificuldade nossa, aqui na Mineração é com alunos que não têm interesse na Mineração, então você tem que buscar a atenção desses alunos pra cadeira técnica. Então, eu estou sempre buscando a atenção pra essa área técnica, então eu comecei a dar um tipo de aula que era dar o texto pra eles lerem pra depois explicar, aí eu pensei, será que estou certa? Aí eu vi que tem uma técnica na Pedagogia que fala disso, acho que é aprendizagem ao contrário, não sei. Como eu não tive formação pedagógica, eu fico experimentando coisas, que eu sinto que os alunos aprendem, pra chamar, porque eu não gosto de aula só de Datashow, eu não gosto de aula que eu fico falando, falando, e a minha disciplina é muito teórica. E também, eu acho que o aluno do 3º ano, tem que começar a raciocinar, eu puxo por isso, eu não gosto de nada decorado, eu já disse isso pra eles, minhas perguntas são perguntas na área técnica, situações que podem estar acontecendo no processo produtivo lá. Então é isso, eu não tenho essa coisa, mas eu acho que eu tenho um senso, uma intuição que me manda fazer algumas coisas de vez em quando, e cada ano a gente vai aprendendo você vai formando essa bagagem. Então, é isso, eu não tive nenhuma informação pra cuidar do aluno que é surdo (PROFESSORA B2).

Em 30 anos de magistério, aqui no Instituto Federal, nenhuma. Possivelmente, poderia contribuir. No trabalho que desenvolvemos, eu ressalto a importância da parceria com a intérprete, que é a profissional especializada. (PROFESSOR B3)

Eu fiz engenharia né, então, na engenharia a gente não estuda muito essa parte de um processo pedagógico, de lidar com as pessoas, mas posteriormente, eu fiz outro curso, que eu não cheguei a formar, que foi o curso de licenciatura em música, daí é voltado para o ensino de música, então, nesse curso que eu estudei algumas coisas de metodologia científica, práticas pedagógicas, nisso aí tinham coisas que se incluíam pessoas dessa linha de deficiência. Não foi dentro da minha formação específica do curso que eu dou, mas eu aproveito as disciplinas que eu fiz no curso de música pra aplicar aqui né, porque conhecimento ninguém tira da gente (PROFESSOR B4).

Acho que a gente nunca tem né, não tive. Ah, sim! No meu último curso de especialização que eu fiz. Na graduação, eu formei em 1990, não existia isso, depois eu fiz especialização em 94, também não, era muito incipiente, eu terminei doutorado em 2001, muitos anos atrás, também não tinha isso, isso tem quase 18 anos, 17 anos que eu terminei o doutorado, não tinha isso, depois que eu terminei o doutorado, eu fiquei um tempo sem estudar, então, depois, eu fiz o curso, quando eu entrei no treinamento de curso de educação a distância, aqui, como coordenador de curso, eu fiz especialização em educação a distância, fiz um na Universidade Federal Fluminense, tinha uma disciplina, que já foi há 5 anos atrás, já tinha uma disciplina de inclusão, no curso da Universidade Federal Fluminense, chamado PGEAD o curso e, no curso que eu fiz, dois anos atrás, de Design Instrucional, na Universidade Federal

> de Itajubá, também já tinha inclusão em plataformas digitais e, logicamente, eu formei o ano passado em Engenharia de Segurança do Trabalho, especialização também, que na Segurança do Trabalho você também trabalha com isso. Eu acredito que os novos cursos já trazem isso (PROFESSOR B5).
> Não, no meu curso, não. Eu, quando fiz a graduação, foi em 91, que eu me formei, então, naquela época, não tinha essa preocupação. Acho que hoje, o que está definido são os cursos de licenciatura, que têm obrigação de ter o curso de Libras. Acho que nos outros cursos de graduação não tem essa obrigatoriedade (PROFESSOR B6).
> Nenhuma. Inclusive eu sou professor da área de Segurança do Trabalho, e falo também que, dentro da engenharia pouca coisa eu vi sobre segurança no trabalho, e muito menos dessas atividades inclusivas, de trabalhar com pessoas que têm alguma limitação. Claro que, aqui no Instituto, a gente tem tido várias semanas, pra tentar incluir, ter inclusão das pessoas. Eu participei da administração e vi que a escola, ao longo dos últimos 10 anos tem trabalhado muito na tentativa de inclusão das pessoas e vi a dificuldade da escola para contratar intérprete de Libras, porque muitas vezes tem a demanda, mas o financeiro não tem tempo pra atender aquela necessidade básica. Mas no caso específico, eu não vejo muito problema, foi muito tranquilo (PROFESSOR B7).

O Professor B8 se considerava como um privilegiado, pois disse que entendia melhor os estudantes com deficiência do que os outros professores, pelo fato de ele, também, ter uma deficiência[51]. Ele relatou que, por já ter sofrido muitas discriminações, ele conseguia entender o sentimento dos estudantes, "no meu contexto, eu até me considero, nesse aspecto, uma pessoa privilegiada. Primeiro por ser deficiente também, mesmo sendo a diferença na deficiência, mas eu sei o que é ser deficiente, então, isso já é um avanço" (PROFESSOR B8).

Esse docente, tendo em vista, um maior adentramento de estudantes com deficiência na instituição, se viu impelido a buscar diferentes recursos, "então fui buscar recursos, tanto é que fiz meus cursos também, e também o empenho da equipe do NAPNEE, e nessa época eles falavam: ainda bem que eles estão chegando, passou da hora" (PROFESSOR B8). Dessa forma, se evidenciou que a capacitação do professor precisaria ocorrer, preferencialmente, antes do ingresso de estudantes com deficiência na instituição. De acordo com Carvalho (2008, p. 39), "a hospitalidade não é 'divisível', não se restringe à sala de aula, mas deve começar logo à entrada da escola e a partir dela. Em suma, só faz sentido quando se traduz numa prática constante, uma rotina, e não a um mero formalismo circunstancial".

Para esse professor, os docentes da instituição tinham receio de receberem estudantes com deficiência, por não se sentirem preparados e, segundo ele, "a gente percebia o que eu chamo de medo pedagógico, aquela velha máxima que me irrita às vezes, às vezes e sempre né, a instituição não está preparada, isso é horrível, horrível, então eu pensava é o pessoal que está precisando de atendimento especial, porque não tem essa dimensão" (PROFESSOR B8). Outros professores também se manifestaram a respeito:

[51] O Professor B8 tem um dos braços amputado.

> Não, eu só tive um colega que era daltônico, e foi um problema pra ele no curso de geologia porque a gente trabalhava com minerais, com cores, e ele criou, ele tinha uma inteligência à parte, ele conseguiu se adaptar mudando as cores, a cor tal era essa, e a gente descobriu só muito depois. Tiveram outros que se aproveitaram disso, opa! eu vou usar em concurso. Agora, pra treinar pra ser professor, não (PROFESSOR B9).
> Não, eu tive a inciativa de tentar aprender, mas a questão de tempo também, eu assisti uma aula só à noite sabe? Ou duas, no máximo. Mas a escola aqui não oferece, nunca ofereceu uma capacitação, se bem que houve, mas eu, sinceramente, sinto a necessidade, mas ainda não... consegui ainda... (PROFESSOR B10).
> Não, não tive. Igual eu falei com você, eu entrei aqui em 2011 e, o primeiro aluno que entrou, que despertou na escola essa necessidade de, enfim, que eu tenho conhecimento né, quando eu entrei, o que ficou mais claro essa preocupação da escola, da pedagogia, enfim, foi esse aluno J. Eu acho que ele entrou aqui na escola, deve ter o que, ele tá no terceiro ano de Metalurgia, deve ter uns quatro anos que ele está aqui, mais ou menos, eu tenho essa impressão, uns quatro ou cinco anos, eu não sei direito (PROFESSORA B11).
> Como eu sou farmacêutica, a gente acaba tendo uma orientação pra lidar com o paciente né, um ou outro, mas muito pouco, mas eu nunca trabalhei em farmácia, eu fui direto pro mestrado. Mas quando eu comecei a ouvir as histórias aqui na escola sobre esse aluno, eu achei um desafio muito grande, e num primeiro momento me deu um certo desespero, porque quando ele entrou aqui na escola, o relato que a gente teve aqui era de que ele não sabia nem Libras, então, como atingir esse aluno? Com chegar até ele? Eu procurei uns cursos on-line mesmo, sobre atendimento educacional especializado[52], mas assim, mais teórico né, eu nunca tive contato antes, é meio assim, vamos aprender na prática, vamos ver o que responde o que não responde, partimos muito de conversas com os intérpretes de Libras, que já tinham essa vivência, então, foi meio na prática. Eu tinha tido antes um aluno que tinha uma deficiência auditiva, mas ele fazia leitura labial, então era muito tranquilo de trabalhar com ele, aí, quando eu me deparei com esse aluno que era surdo, foi um laboratório ali, naquele momento (PROFESSORA 12).

Levando-se em consideração o exposto, percebe-se que nenhum dos professores entrevistados teve preparação prévia para trabalhar com estudantes com deficiência, contudo, essa capacitação tem sido buscada das mais diversas formas. Considera-se que é importante se ter em mente que uma capacitação, reitera-se, não pode se referir, apenas, a cursos, pois como a maioria dos professores afirmou sobre suas formações, não foi a licenciatura, mas o bacharelado. Segundo Santos (2010, p. 116), sobre as competências necessárias aos professores da Educação Profissional, poderiam ser mais destacadas as voltadas para a proposta de profissionalização docente, que são, dentre outras:

> - centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem;
> - diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação;

[52] A professora nomeia o trabalho que fizeram com o estudante J., como atendimento educacional especializado, no entanto, tratou-se de aulas paralelas, com a intenção de oferecer ao estudante, oportunidades de aprendizagens, que não estavam sendo possíveis em situação comum de sala de aula. O atendimento educacional especializado, de acordo com § 1º do artigo 1º do Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, do Ministério da Educação: considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

> - questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupos;
> - trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas.

Considera-se, todavia, que o conhecimento pode ser buscado, independentemente, da origem ter sido o bacharelado. Em síntese, o importante foi que os professores sentiram que precisavam buscar informações e um maior embasamento para lecionar para os referidos estudantes. A esse respeito, Shirona e Schneider (2008, p. 111) afirmam que "os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos".

Santos (2010) afirma que, muitas vezes, as capacitações oferecidas aos professores são, apenas relativas à atualização técnica, não se levando em consideração as outras questões que poderiam surgir no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, principalmente quando se tem estudantes com deficiência fazendo parte do público atendido por eles. Essa ênfase nos aspectos técnicos desconsidera as relações humanas que perpassam as interações entre professor-estudantes-conhecimentos. Para esse autor:

> O professor, como um dos principais agentes do processo educacional, vê-se diante de exigências de requalificação profissional ou de assimilação de novas competências impostas pelo mercado de trabalho de seu campo de atuação. Resta saber se essas requalificações, ou o que estão chamando de competência, não estão sendo confundidas com simples *upgrade* para o domínio de técnicas e tecnologias mais pontuais: o contrário do que se espera que um professor efetivamente precise saber para gerar conhecimento em si e provocá-lo no outro. No entanto, na maioria das vezes, o professor, recebe, uma formação fragmentada, uma educação continuada pontual e desvinculada de sua realidade, é obrigado a reproduzir informações, em vez de educar e, por outro lado, é cobrado a contribuir para o crescimento econômico, como depositário das esperanças de desenvolvimento social do país (SANTOS, 2010, p. 118).

Levando-se em conta que as respostas anteriores foram importantes, perguntou-se aos professores se, mesmo não tendo se capacitado para trabalharem com estudantes com deficiência, eles se sentiam preparados, para esse trabalho. Nessa questão, considera-se que as pessoas com deficiência possuem especificidades advindas de sua condição, e, também, da forma como cada uma lida com essa questão. Dessa forma, importa que o professor tenha conhecimentos a respeito da deficiência do estudante, como também dos aspectos peculiares a cada um, para que sua proposta de trabalho atinja a todos, sem distinção. As respostas obtidas foram as seguintes:

> Na totalidade não, eu estou tratando assim, no caso específico, que a M., que tem deficiência auditiva, talvez, talvez porque eu não sei falar isso com certeza, mas creio eu que seja uma das questões mais fáceis de ser tratada, porque ela se resume a um posicionamento, a uma coisa assim, né, agora, quando se diz respeito a uma coisa mais cognitiva, talvez eu ainda tenho que aprender um pouco (PROFESSOR A1).
> Do nível da M., não tive dificuldades, mas certamente, eu teria dificuldade se fosse com um nível de audição um pouco maior, porque eu não entendo nada de Libras, eu entendo algumas palavras, muito pouco, mas não seria suficiente pra eu me comunicar com ela não. E eu teria um outro obstáculo, porque a minha disciplina é técnica e, algumas palavras da terminologia técnica não tem uma tradução para a Libras, eu teria dificuldade também nesse aspecto, não sei como eu faria. Mesmo tendo uma intérprete, eu teria uma dificuldade em conduzir o conteúdo com ela (PROFESSOR A2).
> Se você me perguntar de modo geral, eu percebo assim, que o M.A. é muito difícil. Eu percebo uma dificuldade dos professores em relação ao M.A. Por exemplo, esses dias ele fez um trabalho, e ele fez o trabalho em alemão, aí a gente não sabe se os meninos que comentaram com ele, e ele ficou na dúvida de que língua utilizar, e aí os meninos, meio de sacanagem mesmo, falou: "oh, tem que fazer em alemão", a gente não sabe o que aconteceu. Eu sei que ele apresentou um trabalho em alemão, e a professora não aceitou isso, apesar de eu orientá-la a voltar, sentar com ele e falar: "não, tem que ser em português, porque aqui a gente trabalha com português", ela não aceitou isso. E eu fiquei sabendo depois que ela deu zero para ele nesse trabalho. Então é um pouco difícil, em relação a isso (PROFESSORA A3).

A respeito da questão relatada pela Professora A3, referente ao fato de o estudante ter feito seu trabalho em alemão, ela informou que pediu ajuda à coordenação e a outros professores, porque sentiu dificuldades para tomar uma decisão sozinha. No entanto, para ela, as orientações não foram eficientes, porque sentiu que não poderia nem deveria expor o estudante, e nem confrontá-lo. Sobre essa questão, segue a "fala" da professora:

> Até nisso eu pedi orientação ao coordenador, do que eu poderia fazer, na minha opinião, eu tinha que zerar. Aí muitos, o coordenador falou, outros, conversei com outros professores mais experientes, eles falaram: "Ah, eu ia chamar ele, e falar o que é isso que você fez? Olha que ridículo o que você fez", mas eu não quis entrar. [...] Alguns professores falaram: "por que você não faz a prova em alemão"? Eu falei, isso aí eu vou ficar brigando com ele, vou expor ele ao ridículo, muita gente falou: "pede para ele ler o trabalho lá na frente", mas eu não queria expor ele. Eu acho que não precisei fazer nada e ele já entendeu o recado. Ele é muito esperto. (PROFESSORA A4).

Retomando essa questão sobre se, mesmo sem ter tido nenhuma formação a respeito do trabalho com pessoas com deficiência, os professores se sentiam capacitados para lecionar para esse público, Duek (2014, p. 18) afirma que "o processo de transformação no trabalho docente vem, em geral acompanhado de um sentimento de desconfiança por parte dos professores no tocante à qualidade da sua formação, suscitando dúvidas e inseguranças quanto à implementação do projeto inclusivo nas escolas". Sobre essa temática, seguem mais alguns depoimentos dos professores:

Agora, em relação, no meu caso, em relação ao H., que é o surdo, é tranquilo, pra mim nunca tive problema nenhum, em trabalhar com nenhum dos surdos, eu acho que foram quatro surdos que a gente já teve aqui, não tive problema nenhum. Super tranquilo trabalhar com eles (PROFESSORA A3).

É, inclusive teve muitas brigas com outros professores, e realmente eu não saberia lidar, eram brigas mesmo, então agora, realmente, ele está muito controlado, mas dependendo se ele tivesse um surto, ia ser diferente (PROFESSORA A4).

Não, acho que deveria, com certeza, eu não sei, por exemplo, se esse meu comportamento com o M.A. seria um comportamento adequado. Nas conversas com a minha irmã, ela acha que sim, porque aí ele passa a me enxergar como uma autoridade, certo? E acaba ele me respeitando por isso, entendeu? Mas talvez fazer isso na frente da turma? Porque tem hora que eu tenho que fazer isso com ele na frente da turma. Porque ele começa a ficar exaltado perante a turma, aí começa... Aí eu tenho que dizer: "senta, senão vou de expulsar de sala, você tem que ter o comportamento adequado", mas eu não sei se isso era, é o mais adequado. Eu achava que esse nível de preparação seria... eu achava que deveria ocorrer, "ah, ele tem a síndrome tal, tal, tal, tal. Então para esse tipo de perfil você tem que comportar assim, assim, assado" (PROFESSOR A5).

No caso desses dois, sim, não tive nenhuma dificuldade, mas eu fico imaginando, igual no curso noturno nós temos um aluno que é surdo, aí eu já acredito que eu iria ter dificuldade. Eu não leciono para ele, como eu não tenho curso de Libras, eu não sei me comunicar, eu acho que ia ficar meio presa, querendo explicar e dependendo de alguém, porque tem alguém que faz a interpretação, mas eu acho que ia me sentir um pouco incomodada. Eu ia querer, eu explicar para ele, entendeu? Então eu não sei (PROFESSORA A6).

Eu acho que depende da deficiência, com o surdo foi muito complicado, eu não sei se, aqui na escola tem alguém que pode falar que está preparado porque, sabe o que que é? Não é uma coisa que tem uma normalidade, a gente está vendo agora, dentro desse encontro, muito recente, eu não estou preparada, pro surdo, saber o que fazer, porque, de repente, você pode, ao invés de estar ensinando, você fica protegendo ele ali, carregando no colo, dando uma prova mais fácil, não é por aí, que a gente vai ajudar, mas eu não tenho essa... eu fiquei muito preocupada quando eu vi que eu tinha um aluno surdo. Diferente do J.M., porque o J.M. respondeu pra mim, como qualquer outro aluno, até muito melhor do que muitos alunos considerados normais (PROFESSORA B2).

Se for um desafio, procuramos fazer da melhor maneira possível (PROFESSOR B3).

Sim, com certeza, eu acho que o mundo de hoje necessita de inclusão e não de exclusão, a gente tem que batalhar mais pra incluir sempre aquele que pela sociedade tá excluído né, hoje no Brasil a gente tem uma herança dos negros, e até hoje continua essa diferença, de inserção das pessoas, ainda é olhado a questão de cor, isso aí tem que acabar. Então, assim eu me sinto preparado porque a educação ela é inclusiva e, como eu tava falando, o conhecimento é a única coisa que ninguém rouba da gente, então, todo mundo tem direito ao acesso e a uma educação de qualidade (PROFESSOR B4).

Olha, pra um aluno que tem deficiência auditiva, você precisa de um tradutor, sem tradutor, eu acho que é impossível. O aluno G., foi meu aluno há dois anos atrás, ele tinha baixa audição, então, ele me dizia que, conseguia me entender, às vezes que o tradutor não vinha, porque tinha algumas aulas que o tradutor não vinha, então ele me dizia que conseguia entender, agora, no caso de surdos, totalmente surdo, preciso de um tradutor, sem isso não tem condições, outras necessidades aí, cegos né, autista, eu não tenho preparação nenhuma, nem sei como é que faria, não tenho nem ideia, cegos também não, como é que eu ensinaria para um cego hoje, na siderurgia né, também não tenho nem ideia de como é que eu faria (PROFESSOR B5).

Não. Eu vejo que falta aqui na escola um treinamento para os professores, pra realmente, ofertar um curso diferenciado pra esses alunos. Eles chegam e falam: você vai dar aula pra tal aluno, mas é como se o trabalho mesmo fosse só do intérprete, ele é que teria que pegar o que a gente tá falando em sala de aula e repassar pra esses alunos. É como se a gente não quisesse, fosse um caso à parte, entendeu? Se não tivesse o intérprete ali, a gente não teria condição de estar passando nada pro aluno. Então, muitas vezes, eu até observava, o aluno chegava aqui, no início, às vezes o

> intérprete demorava um pouquinho, ele não entrava em sala de aula enquanto o intérprete não chegava. E, às vezes era até o contrário, o intérprete vinha e o aluno não aparecia. Mas, em termos de preparo, dizer: eu tenho condições de trabalhar com o aluno, eu acho que aqui na escola não tem ninguém, dos professores, acho que não (PROFESSOR B6).
> Não. Eu precisava ter um preparo maior, com certeza. Talvez essa primeira experiência, está muito tranquilo, por causa da pequena limitação do aluno, mas eu vejo que, pra mim, trabalhar com uma pessoa com uma dificuldade muito maior, seria muito difícil, até porque eu não tenho licenciatura, na escola, muitas pessoas, nós temos, basicamente graduação e não temos licenciatura, isso já dificulta um pouquinho né, pra lecionar, mas eu acho que precisa ter sim, um preparo, mas já está tendo algum, pelo menos a nível de palestra, de eventos, que coloca isso (PROFESSOR B7).
> Eu me sinto seguro pra trabalhar, aliás, preparado eu não quero estar nunca, eu quero estar sempre buscando porque surgem sempre novas possibilidades. Mas eu me sinto com muita tranquilidade, e tranquilo pra desenvolver os desafios, e, volto a dizer, a minha condição de ser deficiente me ajuda e muito. Eu creio que eu levo uma vantagem daquele professor que não tem deficiência, a gente sabe como são as coisas, mas eu me sinto tranquilo pra trabalhar. Não tenho medo do pedagógico, Ah! A escola não está preparada! Não! Vamos embora? Então, assim, é uma busca constante. Ainda bem que a questão da educação é isso né, a gente nunca sabe nada (PROFESSOR B8).
> Acredito que, entre sim e não, não. Mas se tivesse um meio termo, eu me enquadraria no meio termo, tentando ir para o sim. Nós não temos capacitações prévias, infelizmente acontece quando tem o aluno, você tenta adaptar, não o contrário. Eu não tô jogando a culpa em outro, as deficiências são distintas, e não dá pra eu ficar eficaz em todas as deficiências. Considerando os nossos cursos, as dificuldades dos nossos cursos, não é fácil trabalhar com alunos com deficiência (PROFESSOR B9).
> Não completamente por causa disso né, eu acho que se o professor dominar a Libras, facilita muito, por isso a gente nunca tá preparado (PROFESSOR B10).
> Hummm, como é que eu poderia explicar, preparada? Em sala de aula? Não, sala de aula, não (PROFESSORA B11).
> Não, sem nem pensar duas vezes, não. O contexto de sala de aula, ele é bastante diferente e, nesse caso em especial, o aluno queria muito aprender, então, era um aluno muito comprometido, queria, ele gostou da ideia, então o perfil do aluno faz muita diferença. Agora, se a gente pensar numa sala de aula regular, as turmas são menores né, a turma que ele estava agora tinha 20 alunos, é muito difícil você manter a atenção de todo mundo, então, a metodologia teria que ser um intermediário aí, não sei se eu chego de cara e dou conta, eu teria que fazer uns laboratórios primeiro, ver o que funciona e o que não funciona (fala isso achando graça) (PROFESSOR B12).

Pode-se afirmar que esses depoimentos foram importantes para se entender que o papel dos professores, em uma instituição, vai muito além de esse ser, apenas, um transmissor de conteúdos, pois torna-se necessário pensar na formação dos estudantes para que eles possam atuar em suas comunidades e se desenvolverem, como cidadãos, protagonistas das suas histórias, como preceitua a Constituição Federal de 1988. Torna-se importante enfatizar que "o trabalho com a inclusão prescinde de receitas e de modelos previamente estabelecidos" (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 37), assim, o professor precisa buscar na sua instituição, uma maneira de ela lhe oferecer uma formação, em serviço, que beneficie e melhore seu trabalho, em relação à formação de todos os estudantes. Dessa forma,

> [...] cabe ao docente compreender que seu papel de cidadão deve ir além do que meramente transmitir os conhecimentos relacionados às disciplinas para as quais foi preparado. Especialmente, deverá saber que o aluno que quer estudar e que procura a escola profissional, deve ser aceito; caberá à instituição escolar promover a formação em serviço com objetivo de o docente adquirir habilidades e competências para trabalhar com qualidade com o aluno com deficiência (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 68).

Em suma, considera-se que o professor precisa acreditar que tem condições de aprender a lidar com toda a diversidade que se apresenta, em sua sala de aula, pois "a efetivação de um ensino inclusivo passa, também, por uma questão de aceitação do professor em trabalhar e aprender com as diferenças de toda ordem que os alunos apresentam" (DUEK, 2014, p. 32). É importante que ele entenda que as pessoas com deficiência se constituem como apenas uma diferença dentre as demais diferenças.

4.2.3 Flexibilização da proposta pedagógica: currículo, metodologia e avaliação

Ao se considerar a importância do processo educativo para todos os estudantes e para aqueles com deficiência em especial, é fundamental que se dê ênfase a como esse processo está sendo construído e desenvolvido no dia a dia da sala de aula pelos docentes. Para isso, há que se considerar os elementos fundantes desse processo que, segundo Freitas (2008), são o planejamento, o currículo e a avaliação que, tendo em vista uma prática educacional inclusiva, precisam ser utilizados como mediadores, para acolher e desenvolver as potencialidades do estudante, considerando suas diferentes capacidades cognitivas, permitindo a todos o acesso ao conhecimento.

Os professores foram questionados sobre como planejam suas aulas, que metodologias utilizam para atingirem os objetivos propostos e como avaliam as aprendizagens dos estudantes, pois, segundo Freitas (2008, p. 22), "o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos, assim como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem". Além disso, segundo Manica e Caliman (2015, p. 59),

> [...] uma escola profissional que deseja ser inclusiva, precisa rever seus projetos pedagógicos e sua sistemática de avaliação. Deve procurar flexibilizar o currículo e ampliar as condições de acesso das pessoas com deficiência em seus cursos, especialmente, levando em consideração a legislação e as possibilidades legais para capacitar e avaliar pessoas com deficiência.

Dessa forma, é fundamental que, não só os docentes, mas toda a comunidade escolar, busquem instaurar uma nova educação, tendo em vista a diversidade presente na sala de aula e, mais especificamente, quando os estudantes com deficiência fazem parte dessa diversidade. As formas tradicionais de educação, ainda presentes nas escolas em pleno século XXI, precisam ser repensadas e substituídas por uma outra forma de educação, que consiga atender a todos. Para Freitas (2008), os professores e as escolas precisam estar convencidos dessa premissa, para viabilizarem as condições adequadas à promoção da inclusão de todos os estudantes. Segundo esse autor,

> Faz-se necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições adequadas ao trabalho de inclusão de todos os alunos. A ausência de tal convicção impede a construção de um currículo suficientemente amplo e adequado para atender às necessidades desses alunos e da sociedade. Impede também a redefinição de critérios de agrupamento e de valorização de conquistas, com base na complexidade do ato educativo, consideramos que são necessárias transformações nas propostas formativas de professores, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas que gerem modos de pensamento de ação próprios de profissionais crítico-reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente (FREITAS, 2008, p. 25-26)

Santos (2010, p. 140) afirma que "planejamento é uma palavra-chave quando falamos de avaliação, uma vez que, antes de avaliar, temos de pensar nos objetivos, nos conteúdos, nas estratégias de ensino, nos critérios e nas formas de avaliar". Para esse autor, "a avaliação deve cumprir um papel eminentemente pedagógico, como um aprendizado em e pela prática, como momento de autorreflexão que alimenta a consciência e a organização das pessoas participantes do processo" (SANTOS, 2010, p. 139). Para o teórico em apreço, "a avaliação pretende integrar, solidariamente, as atividades envolvidas e as instâncias da construção do conhecimento (reflexão e entendimento das determinações do mundo real) com a prática transformadora (encaminhada à transformação do real)" (SANTOS, 2010, p. 139). A esse respeito, o Professor A1 assim se manifestou:

> O que eu pude contribuir com ele, nesse sentido, não sei se é uma contribuição, mas é ser um pouco mais tranquilo nas correções dos exercícios, entendendo que aquilo é o 100% dele [...] dizem que você tem que fazer uma prova diferente, [...] nunca fiz um material específico pra ele. Eu, particularmente, valorizo muito o esforço da pessoa e eu sou uma pessoa um tanto rígida com relação à entrega dos trabalhos. [...] Então, ele praticamente entregava tudo na semana que a gente combinava. [...] Agora, se ele copiava, se tentava desenvolver, eu não sei. Eu me questiono o seguinte, a partir do momento em que eu começo a dar uma tratativa especial àquela pessoa, aquelas outras trinta e tantas pessoas, será que elas também não se prejudicam com relação à questão? dar oportunidade de aprender um pouco mais, de dar um conteúdo a mais, trabalhar um pouco mais complexo, etc. Eu, assim, no que diz respeito à questão de

> conteúdo, eu penso que esse conteúdo tem que ser preservado, no meu ponto de vista. O trabalho que tem que ser feito, com essa pessoa, vamos chamar de exceção, eu acho que tem que ser feito ali, de repente, numa avaliação, dar uma avaliação diferenciada, menor, com mais clareza né, com menos pegadinha, alguma coisa assim e, aquele conteúdo que ele absorveu, é aquilo mesmo, entendeu? Não tem como exigir mais que aquilo, em função da deficiência que ele tem. Então, eu acho assim, tem que trabalhar o conteúdo sim, de forma igualitária, mas eu acho que tem que trabalhar a forma de avaliar de forma diferenciada. [...] E cada professor compreender que, aquilo lá é o que ele consegue absorver, é o que ele consegue, de fato, reproduzir. [...] Eu não me convenço de que isso seja possível, você tratar dois grupos distintos na mesma sala. Eu não me convenço assim porque, como vai ser isso? Esse aluno vai ficar na sala ali, eu vou lá escrever pra ele, eu vou lá, não me convenço de que isso é tão possível assim, pode ser até que seja e eu desconheço a forma de fazer. [...] Então, vamos analisar numa situação dessa, que eu dou uma freada, que eu dou uma diferenciada, de repente pra atender um público, independente da quantidade, se é um, se é dois, se é três, se é quatro né? E aquele outro grupo de aluno ali, ele também pode cobrar né (PROFESSOR A1).

Percebe-se, através do relato do Professor A1, que ele compreendia que a avaliação precisava ser diferenciada e, considerar nela o que o estudante era capaz de responder. Contudo, para ele, o conteúdo era fundamental, ou seja, todos os estudantes deveriam ter acesso ao mesmo conteúdo, sem diferenciação. No entanto, ele precisaria estabelecer objetivos, a partir do que fora trabalhado em sala de aula, para que sua avaliação fosse direcionada a esses objetivos. Ou seja, a diferenciação precisa ser considerada, no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, desde o momento do planejamento. "Atuar na perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares" (FREITAS, 2008, p. 29), o que torna incompreensível a atitude do referido professor ao dizer que diferenciava, apenas, no momento da avaliação, sem considerar todo o processo anterior a ela.

Outra observação que pode ser feita, a partir do relato desse mesmo professor, é que ele não compreendia como era possível dar atenção a um estudante com deficiência, na sala de aula, tendo outros estudantes que, também, estão inseridos na mesma turma. Para ele, existiam poucas, ou apenas, uma forma de ensinar, tornando-se evidente no seu depoimento, que se traduz na aula expositiva. Acrescentou ainda que, para sanar as dificuldades maiores apresentadas pelo estudante com deficiência, parava a aula, prejudicando os outros estudantes. É preciso ficar claro que, na Educação Inclusiva, a aula deve ser pensada para que todos aprendam, mas, para isso, é preciso criar outras estratégias de trabalho em sala de aula, não se usando, apenas, a aula expositiva. Esse docente considerava que a didática era importante nesse processo e que ele deveria buscar, de diversas maneiras, novas formas de se planejar as aulas que ministra, quando se fazem presentes, os estudantes com deficiência. Para ele,

> A didática, como um todo, acho que é fundamental, procurar até trocar experiências com outro professor mais experiente, que já deu a disciplina que você está se propondo a lecionar né? Trocar informação, acho isso importante, principalmente pra quem está começando, não digo nem começando na carreira, mas começando na instituição né, às vezes você pode ter tempo de docência, mas cada instituição é uma instituição, você tem que saber um pouquinho disso também. Buscar esse feedback de outros profissionais da instituição. Acho que é por aí, que eu penso (PROFESSOR A1).

No próximo relato, percebe-se que há uma insegurança do professor sobre o que deveria fazer, em sala de aula, no que se refere ao planejamento de suas aulas, o que o fazia recorrer a um setor da instituição que pudesse orientá-lo. Entretanto, mesmo que a inclusão deva ser uma responsabilidade de toda comunidade escolar, e, não somente, do professor, ele deve buscar ser o mais autônomo possível, em suas tomadas de decisões, na sala de aula. Para isso, é preciso que o professor conheça os direitos dos estudantes. Para esse professor,

> Eu acho que tem que ser diferenciada, mas eu não posso tomar uma decisão unilateral da minha parte, por isso é que eu procuro a Assistência ao Estudante. [...] se o aluno precisar dessa necessidade, ele vai solicitar junto à Assistência ao Estudante e, a Assistência Estudantil comunica à gente, pra aí, então, a gente tomar uma decisão em conjunto com ele, de como acompanhar esse aluno. Porque eu não conheço a legislação também. Quais os direitos que esses alunos têm? Não conheço. Então, eles têm o direito de fazer prova em separado? De ter um tempo a mais pra fazer a prova? De ter um acompanhamento especial de um profissional? Especializado? Eu não sei. Talvez a Assistência Estudantil tenha essas informações, até pra nos orientar. [...] No meu caso, é laboratório. Então a minha avaliação é montar alguma coisa que a gente já fez durante as aulas. O H. nunca teve problema nenhum em relação à montagem, sempre foi muito bom em relação à montagem. Ele sempre acompanha direitinho (PROFESSOR A2).

No relato desse professor, percebe-se que ele, algumas vezes, recorria ao setor da instituição denominado Assistência Estudantil, o que mostra que ele se preocupava com o aprendizado dos estudantes, embora apresentasse dificuldades em lidar com todos os casos que se apresentam no dia a dia da sala de aula. Para ele,

> Tem o setor de Assistência Estudantil, quando eu percebo algum tipo de coisa, eu vou e procuro a (aqui ele fala o nome de uma pessoa que não é possível entender), ou o setor dela, que é o setor de Assistência Estudantil, aí eu explico a minha aflição, e ela às vezes marca uma reunião com esse aluno e conversa com esse aluno. Alguns alunos são até acompanhados por ela, e ela nos dá o feedback. Mas resguardado o sigilo que ela tem que manter. Mas ela sempre fala, eu pergunto: "e aí? Você tem acompanhado o caso daquele aluno"? aí ela me fala: "tenho acompanhado, ele tem vindo às reuniões, tenho conversado com ele. Mas não existe um sincronismo, entendeu? A escola é grande demais e quase não funciona direito, a comunicação é precária. Então, os alunos têm tantas aulas, coitados, que eles ficam perdidos, se perdem porque entra professor, sai professor, entra professor, sai professor, os alunos que são considerados normais já sofrem com isso. Às vezes, entra professor que o aluno nem sabe o nome, nem sabe a matéria que ele trabalha, porque é uma produção em série tão intensa, que o aluno fica maluco né? E esses alunos, que têm esse nível de dificuldade, pra ele, é mil vezes pior (PROFESSOR A2).

Outra professora da Instituição A, identificada como Professora A3, explicou que existe uma diferenciação no que se refere ao local de realização das provas, especialmente para os estudantes que necessitam dessa estratégia e, também, um tempo mais dilatado, quando há necessidade. No entanto, como ela era coordenadora do curso, ela relatou sobre a resistência de um dos professores em fazer essa diferenciação. Para ela,

> [...] na realidade do M.A., ele faz avaliação em outro ambiente, normalmente é a biblioteca, algumas vezes eles pediram para fazer aqui na coordenação, e o tempo é dilatado, conforme a lei. Só essa diferença. A gente estava até querendo adaptar, a coordenação pedagógica até orientou alguns professores, porque matemática era... as questões eram muitas questões sobre o mesmo assunto, aí a coordenação pedagógica pediu para diminuir isso e colocar poucas questões que englobassem a matéria toda. Mas a matemática, eu sei que teve muita resistência em relação a isso, essa diferenciação de avaliação. Eu acredito que não pegou não, esse negócio de avaliação diferente, [...] ele falou assim: "não, todos os alunos que saem daqui eles sabem, e fizeram a minha avaliação, o M.A. vai ter que fazer", era bem resistente a essa diferenciação (PROFESSORA A3).

Dessa forma, pode-se perceber que o professor de matemática, citado pela Professora A3, não considerou a situação do estudante e não lhe deu oportunidades para mostrar suas habilidades, o que pode se constituir como um preconceito com relação a ele. Segundo Silva (2003, p. 426), "o indivíduo preconceituoso fecha-se dogmaticamente em determinadas opiniões, sendo, assim, impedido de ter algum conhecimento sobre o objeto que o faria rever suas posições e, assim, ultrapassar o juízo provisório". Ou seja, existem professores que ainda se mostram resistentes às mudanças e, principalmente, mostram-se resistentes à política de Educação Inclusiva, esperando que todos os estudantes respondam da mesma maneira, ao que lhes é proposto pelo docente. De acordo com Santos (2010, p. 151),

> É importante para o educador ter clara a postura a seguir no ato de avaliar os seus alunos. A avaliação pode prestar-se à criação de hierarquias de excelência, pois as exigências, muitas vezes, são estabelecidas a posteriori, tornando o erro fonte de castigo e a sala de aula, uma tortura. [...] atualmente, os registros de castigos físicos, aplicados na sala de aula não são mais tão comuns, mas há outras formas de manifestação de castigos que afetam a personalidade dos alunos.

O professor citado anteriormente, que se mostrou inflexível diante da forma como deveria avaliar o estudante com deficiência, construiu com este uma relação considerada desarmônica, que interferiu, negativamente, no seu processo de ensino e aprendizagem, pois o estudante M.A. fora reprovado em sua disciplina. Segundo relato do Professor A5: "tanto que ele foi reprovado por uma questão de relacionamento, não foi nem de conhecimento, ele foi

reprovado por, justamente por um professor não saber lidar com essa situação. E isso que foi chato...” (PROFESSOR A5). Para Manica e Caliman (2015, p. 73), “quando a relação professor/aluno com deficiência é ruim, esta pode trazer efeitos negativos para a aprendizagem de qualquer aluno, especialmente de um aluno com deficiência, pois o ato de aprender do aluno envolve sua íntima relação com o docente”.

Outros professores, identificados aqui como Professora A4 e Professor B9, perceberam a importância de serem consideradas as necessidades individuais de cada um dos estudantes, e, nessa perspectiva, realizaram as adaptações necessárias para cada caso, mas considerando também as necessidades da turma como um todo, pois, muitas vezes, os professores percebem que, ao fazerem adaptações, considerando as necessidades individuais dos sujeitos com deficiência, eles proporcionam aprendizagens aos demais estudantes da turma. De acordo com Manica e Caliman, (2015, p. 75), “além da observação e da reflexão, buscar soluções criativas é algo necessário ao docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional”. Para esses professores,

> O único planejamento que eu faço, pensando no P., é o tamanho da fonte. E a questão do M.A., tem que ser assim: “Calcule isso”, “faça isso”, coisas mais objetivas. Só que isso eu já adoto para a turma inteira, porque os alunos têm muita dificuldade para ler mais que duas linhas. Antigamente eu fazia assim: “calcule isso, isso, isso, isso”, aí eu já vi que o aluno não faz isso, às vezes o aluno lê os três primeiros e esquece o resto, então hoje eu faço: “faça isso, leia isso”, faço uma receita de bolo, para simplificar a... simplifico as perguntas para ver se eles... e assim funciona, assim eu acho que eles entendem melhor, mais objetivo (PROFESSORA A4).
>
> Eu, primeiro, a turma dele era uma turma que apresentava dificuldades no geral, então eu adaptei, para a turma dele, eu adaptei a disciplina pra ficar mais lúdica, mais ilustrativa. A geologia permite, ela não é ... ela é uma disciplina que é a construção da base do curso deles, não era uma disciplina tão específica, o nome era mais geral assim, aplicada, mas tinha o conceito de dar tópicos sobre geologia, então, alguns tópicos mais complexos, que eu também sabia que eles não iam necessitar muito, eu deixei de passar e gastei um pouco mais de tempo naqueles que eram mais de curiosidade, vulcão, terremoto, deslizamento de terra, que tem em Ouro Preto, trazer exemplos pra casa assim, literalmente, isso atraía. Tinham muitos de distrito, e uma particularidade do curso que ele fez (refere-se ao estudante D[53].), que tá fazendo, é ter alunos de distritos, então, dar exemplos desses lugares, cativa um pouco, eles ficam felizes de ver isso, ele também é de um lugar, um subdistrito ainda, e sempre que eu falava de lá, ele ficava feliz, então, eu atraía eles nesses exemplos, e nas provas, eu tentava colocar uma questão mais direta, porque se eu criasse uma questão grande, ele tinha problemas de interpretação, então eu ia direto. Coisa que eu não gosto de fazer normalmente, eu usava, o que é, qual é, expressões bem sintetizadas, diretas, não é pegadinha[54], que a gente coloca sempre, pra interpretar, na dele, tinha que tirar qualquer possibilidade de dupla interpretação (PROFRESSOR B 9).

[53] O estudante D. tem uma deficiência intelectual leve, provavelmente decorrente de uma confusão mental.

[54] Isso que o Professor B9 chama de “pegadinha”, normalmente é utilizada em provas, por muitos professores, para “testarem” a atenção dos estudantes, ao que está sendo realmente perguntado. No entanto, normalmente essa atitude faz com que os estudantes incorram em erros, o que demonstra sua inadequação, quando se está falando sobre avaliação de aprendizagem. Para estudantes com deficiência, é uma ação que deve ser totalmente evitada.

Percebe-se, através desse excerto de fala, que o professor precisa se preocupar com a forma através da qual o estudante aprende e de como é possível constatar o que ele aprendeu. Contudo, essa habilidade pedagógica, o professor não aprende no processo de capacitação, mas na observação cuidadosa do dia a dia da sala de aula, tendo a sensibilidade para enxergar o estudante como um sujeito aprendiz, com possibilidades para produzir aprendizagens. Nessa perspectiva, apreende-se que os limites apresentados pelos estudantes com deficiência exigem formas diferenciadas de propostas pedagógicas, tanto naquelas que se referem ao planejamento quanto nas que se referem à avaliação, pois essas propostas devem estar a serviço da aprendizagem do estudante. Para Santos (2010, p. 156):

> Esperamos que uma avaliação a serviço da aprendizagem tenha como função primordial o diagnóstico, com a finalidade de dar lugar a uma ação apropriada, que parta do pressuposto de que uma intervenção diferenciada faz com que o aluno com dificuldades possa ser incluído na aprendizagem significativa. Ou seja, uma avaliação que permita ao docente avaliar a necessidade de replanejar as atividades em função de seus objetivos. É necessário que o erro seja visto como fonte de virtude por ser parte do processo de acerto, e que a sala de aula se torne um espaço de crescimento.

A partir da citação anterior, reitera-se o quanto se torna fundamental que o professor busque observar todos os estudantes, para que possa compreendê-los e atendê-los nas suas necessidades, para que conheça cada uma de suas habilidades e dificuldades e, principalmente, qual deve ser a melhor abordagem para viabilizar uma aprendizagem significativa. Em síntese, esses procedimentos vão além de qualquer formação que possa ser oferecida a esse docente. De acordo com Freitas (2008, p. 25),

> [...] só a formação do professor não é suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilização que conduzirá a práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

A Professora A4, referindo-se às provas, explicitou a possibilidade de elas serem realizadas em ambientes diferentes daqueles da sala de aula, sempre que isso traga algum benefício ao desempenho dos estudantes com deficiência. Contudo, considera que essa decisão deva partir do próprio estudante, permitindo que ele decida sobre o local no qual se sente melhor, para a realização da sua avaliação.

> Eu percebo que tanto o P., quanto o M.A., se eles ficam no ambiente com muitas pessoas, eles ficam um pouco ansiosos, ou agitados. Então, normalmente, quando tem prova assim, nossa "AS", que é avaliação de final de semestre, todas as turmas fazem a mesma prova, [...] eles têm direito de fazer a prova na biblioteca, mas eu pergunto,

> eu deixo a critério deles, “vocês querem fazer aqui na sala, com todo mundo, ou vocês preferem ir para um lugar mais silencioso”? Aí uma vez o M.A. decidiu fazer na sala de professor, mas no meio da prova ele foi falar que estava muito barulhento, que ele não estava conseguindo se concentrar, se ele podia ir para biblioteca, ok, pode ir. Com o P. ele nunca pediu para sair, uma vez ele até pediu, mas não tinha quem acompanhasse, porque o M.A. nesse dia faltou. Então ele teve que ficar lá, não consegui uma outra pessoa para ficar com ele. Mas aí ele fez, eu acho que esse dia ele não foi bem na prova, era uma prova de outra disciplina, e parece que ele não foi bem, então não sei se isso teve alguma influência. Mas, nas minhas provas os dois fazem lá dentro mesmo (PROFESSORA A4).

O relato dessa professora, centrado na vontade do estudante de fazer a prova em ambiente diferente do da sala de aula, não foi possível de ser atendido. A falta de pessoal para acompanhá-lo foi o dificultador dessa atividade, o que pode indicar uma carência de pessoal técnico-administrativo para suprir as necessidades dos estudantes com deficiência. O direito do estudante de realizar a prova em um ambiente em que se sente melhor para isso, ou que faça com que ele tenha uma melhor produtividade, é um direito inalienável e não poderia ter sido negado, justificando-se pela falta de uma pessoa para acompanhá-lo. Para Duek (2014, p. 22), “a entrada desses estudantes na escola não parece vir acompanhada das transformações necessárias na organização dessa instituição, que ainda resiste a reconhecer esse aluno a promover sua formação e a desenvolver um processo educativo relevante para ele”.

O Professor A5 relatou as modificações que fez em sua metodologia para atender às especificidades dos estudantes. Para ele, essas modificações se tornaram necessárias tendo em vista as diferenças observadas em cada um dos sujeitos. De acordo com Freitas (2008), o professor da escola inclusiva não pode ser um mero executor de currículos e programas, ele deve avançar em direção à diversidade e ser o responsável pelo que executa em sala de aula, ou seja, ele deve escolher as atividades, os conteúdos e as experiências que sejam mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos estudantes, estando sempre atento às necessidades destes. Segundo o Professor A5,

> Para o P. e para o M.A. eu dou disciplinas teóricas. Na minha disciplina, eu faço questão de ter trabalhos práticos. Então eu criei, dentro da minha metodologia, sempre tem uma avaliação individual e, normalmente, um trabalho prático em grupo, justamente para desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos, e é o que exige no mercado. Então o M.A., ele tem uma dificuldade grande, todos eles, de trabalhar em grupo. O H. menos, o H. tem uma ótima interação, facilidade, e a intérprete dele ajuda bastante, e ele por si só, já é mais solto. Então, desde o primeiro contato, que falei que teria uma avaliação individual e uma avaliação em grupo, os dois já chegaram para mim: “professor, poderia fazer o trabalho sozinho?”, e eu rechacei o pedido, porque eu queria justamente que, por saber dessas dificuldades, que eles integrassem com o grupo, e cada um deles, em cada grupo que eles entravam, eu chamava alguém do grupo que era o líder daquele grupo e pedia, alertava: “tenham paciência, se tiverem problema, me chama que eu vou ajudar, mas deem um suporte para eles”, porque eu gosto de fazer as atividades em grupo (PROFESSOR A5).

A estratégia do professor, de colocar os estudantes em grupos, para que as aprendizagens ocorram, de forma mais eficiente, poderia trazer benefícios a todos eles, até mesmo àqueles que não possuem nenhuma dificuldade. Essa proposta de trabalho beneficia a interação entre os colegas e a troca de conhecimentos, pois, ao se confrontarem ou dialogarem com suas aprendizagens e dificuldades e as de seus colegas, torna-se possível a produção de novos conhecimentos. Além disso,

> [...] é necessário atentar que diferenciar pedagogicamente, ou seja, individualizar os percursos de aprendizagem, não significa em nenhum momento desprezar a interação entre os indivíduos. A relação entre os pares exerce papel fundamental na aprendizagem dos educandos e o confronto das diferentes capacidades cognitivas entre aluno/aluno e aluno/professor é que facilita a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos (FREITAS, 2008, p. 23).

Pode-se considerar como interessante, ou até mesmo ousada, essa postura do professor, de querer que os estudantes trabalhassem em grupos, tendo em vista que ambos têm um quadro de autismo e apresentam dificuldades, exatamente, na interação interpessoal, razão pela qual ambos pediram para fazer as atividades, individualmente, por terem consciência de suas limitações. No entanto, foi importante pensar em minimizar essas dificuldades, o que levou o professor a criar a estratégia de eleger, em cada grupo, um líder, para ficar atento aos estudantes, que poderiam apresentar uma reação inesperada. Entretanto, de acordo com o relato desse docente, a experiência deu certo. Para Castro e Freitas (2008, p. 72):

> [...] há que se enfatizar a necessidade de se buscar uma nova maneira de interação entre o conhecimento e o aprendizado. Para tal, há que se trabalhar no sentido da formação continuada do professor, numa perspectiva de construção de práticas alternativas que rompam com o individualismo e com a rotina pedagógica. A base do processo educativo precisa ter como princípio que os professores são capazes de desenvolver novas práticas, novas atitudes, ações que privilegiam o desenvolvimento global do aluno e não aprendizagem meramente reprodutiva.

No entanto, é importante que os professores conheçam algumas características de cada quadro de deficiência dos estudantes, para não criar situações que possam se tornar incontroláveis no ambiente de sala de aula. Assim, muitas vezes, ao serem propostas atividades, ou mesmo, serem estipuladas condições que não estejam adaptadas às capacidades de realização dos estudantes, pode-se obter resultados negativos, prejudicando, ainda mais, a interação entre os estudantes. Para Castro e Freitas (2008, p. 63-64), “o professor precisa se informar sobre as características de seu aluno e, principalmente, ser orientado a refletir sobre as suas atitudes,

além de ser incentivado a transformá-las em benefícios de todos: professores e alunos". A esse respeito, Manica e Caliman (2015, p. 90) assim se posicionam:

> [...] a educação que almejamos para os cidadãos brasileiros não é unicamente aquela educação de conteúdo – que é importante também –, mas a implantação de uma educação em sentido amplo, que forme o participante como um todo, em seus direitos e deveres, levando-o a perceber seu papel na sociedade, no aprendizado do respeito ao outro e ao convívio na diversidade.

Esse mesmo professor, no entanto, expôs que não conseguia lidar com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, no momento em que elas aparecem, obrigando-se a criar um horário específico para isso. Segundo ele, "se eu for cadenciar a aula demais, no ritmo dele, os outros são prejudicados, então qual é a solução? Você deixar um espaço, para em caso de dúvida ele ter a quem recorrer [...] o problema maior é fazer esse planejamento, eu estaria afetando demais os outros alunos" (PROFESSOR A5).

Diante disso, afirma-se que os professores precisam criar estratégias para que todos os estudantes sejam atendidos na sala de aula e os trabalhos em grupos ou duplas costumam ser uma boa solução para que estudantes com melhores aprendizagens possam auxiliar seus colegas com dificuldades, e o professor conseguir realizar atendimentos individualizados. De acordo com Duek (2014, p. 34), "há evidências de que a colaboração entre os pares possibilita que alunos com conhecimentos e habilidades diversas interajam, permitindo a troca e o compartilhamento de saberes, em um processo de ajuda mútua".

A professora identificada como Professora A6 consegue entender que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e, para cada uma, há uma forma de ensinar. Mesmo que sua disciplina seja de laboratório, o que facilita o atendimento aos estudantes de maneira mais direta e individualizada, uma vez que as turmas são reduzidas, ela realiza um trabalho mais direcionado a cada estudante. Para Manica e Caliman (2014, p. 56), "o docente comprometido com a mudança deverá propor, na sua metodologia, uma forma de vencer a barreira colocada às pessoas com deficiência de serem ineficazes ou doentes". Assim a professora descreveu seu trabalho no laboratório:

> [...] eu explico várias vezes, porque como eu dou aula de laboratório, eu saio catando as bancadas, são cinco bancadas no laboratório, então eu dou um apanhado geral pra todos e libero eles pra as aulas. Aí eles começam perguntar e eu ir de bancada em bancada, aí não tem jeito, para uns eu explico de um jeito, para outros já... tem as forma de explicar, e acaba que você vai acostumando já com os alunos, eu já sei que esse eu tenho que explicar mais detalhado, alguns eu já vejo que tem o conhecimento prévio, um conhecimento mais aprofundado, aí eu já consigo explicar mais resumidamente, não preciso entrar em tantos detalhes, mas a gente tem que ter uma

> dinâmica bem diversificada sim, na mesma sala de aula. [...] Sim, porque tem alunos com mais dificuldades, aí você tem que retomar: "você lembra a aula anterior, que você viu isso, isso e aquilo", e ir construindo o raciocínio dele. Outros não, porque eu já sei que tem seu raciocínio pronto (PROFESSORA A6).

Vem-se constatando que, ao se propor metodologias diferenciadas para os estudantes com deficiência, é importante que o professor converse com o estudante sobre suas dificuldades e habilidades, pois, dessa forma, o trabalho/tarefa poderá contribuir para a melhoria da educação, uma vez que o estudante com deficiência tem conhecimento do que é melhor para ele, principalmente em se tratando do público alvo desta pesquisa, que se constituiu por adolescentes. Para Manica e Caliman (2014, p. 64), "o docente precisa dialogar com seu aluno, ninguém sabe mais sobre como devem ser as estratégias para aquisição de conhecimentos do que o próprio aluno, ele se conhece e sabe suas limitações e, mesmo, seus potenciais". Ainda para esses autores, "esse aluno com deficiência possui determinada limitação, mas isso não o impede de pensar, sugerir e contribuir para a construção do novo jeito de ser do docente que atua com ele e com outros alunos com deficiência na educação profissional" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 92). Para a Professora A6,

> [...] minha letra também já não é muito grande, aí, às vezes, eu começo escrever e lembro: "ah essa turma é a do P.", eu apago e começo de novo. Ele também já solicitou para eu passar da metade do quadro para um lado, porque o outro ele já não enxerga por causa do reflexo da janela também. Então eu já passo letra grande e ainda metade do quadro, então isso acaba, que às vezes a aula fica um pouco mais lenta, porque eu passo, demoro passar, e espero eles copiarem, um pouquinho, mas assim, com relação ao caminhar da turma em relação às outras, é o mesmo, mesma coisa (PROFESSORA A6).

Outra observação importante que precisa ser abordada aqui, ainda sobre o trabalho da professora em questão, é sua percepção sobre as necessidades individuais dos estudantes, desde quando está planejando seu trabalho e, também, sobre a necessidade de se colocar limites para que os estudantes com deficiência se enquadrem naquilo que ela determina como comportamento em sala, não permitindo que eles façam o que querem, sem respeito às normas. Isso auxilia no desenvolvimento de todos os estudantes e, para aqueles com deficiência, os faz cumprir regras sociais que serão fundamentais em suas vidas, dentro e fora da escola. A esse respeito, a Professora A6 assim se manifestou:

> Normalmente eu planejo a mesma aula para todas as turmas. O que eu planejo às vezes, é quando é uma aula que eu quero passar muita informação, eu já faço questão de fazer um roteiro para entregar pra eles, pra justamente eu não ficar muito tempo no quadro passando, o que eu sei que vai demorar. Às vezes, a turma de segunda eu passo no quadro e a de terça, pra eles, eu vou elaborar um roteiro, imprimir e levar pra eles,

> porque eu não posso perder tempo, aí levo pra todos, já pra não perder tempo passando no quadro porque é uma parte mais demorada um pouquinho. Na avaliação, como é laboratório, eu avalio muito as aulas, então toda aula é avaliativa. Eu avalio se eles estão participando, se eles estão montando, porque tem a parte de cálculo, se eles estão calculando, se estão trabalhando em conjunto também, porque eles trabalham por bancada, normalmente tem dois ou três alunos por bancada, no caso dos dois, eles sentam juntos, os dois. No início eu via que não conversavam muito, não se batiam, assim, não brigavam, mas o M.A., digamos, na deficiência dele, ele vive no mundinho dele, quer calcular, quer terminar rápido, aí ele queria fazer, queria montar, "professora montei" e queria sair, falei: "não"! Aí eu comecei a corrigir ele: "Não, aqui é por bancada. Seu colega entendeu"? Aí eu fazia ele voltar, ajudar, ele explicar para o colega dele o que ele montou. Porque, às vezes, o P. tem dificuldades em montar, porque são componentes muito pequenos, então isso eu não cobro muito dele. Eu vejo que ele monta, ele tenta, alguma coisa ele monta, mas é mais o M.A. que faz a montagem, a leitura, às vezes, a gente tem um equipamento que é o osciloscópio, que gera o gráfico né, aí é o M.A. quem faz e ajuda ele, vai passando as informações pra ele, porque ele também tem coisa que ele não consegue fazer a leitura, porque tem que contar os milímetros, então eu já nem cobro dele. Aí o M.A., com o passar do tempo, eu consegui fazer o M.A. ajudar ele, aí só quando os dois terminam, os dois vão embora (PROFESSORA A6).

Na Instituição B, pode-se perceber que havia um grande esforço, por parte dos professores em querer construir práticas exitosas, mas a falta de preparação para o trabalho, relatada por eles, fez com que criassem estratégias, de maneira intuitiva. A professora, identificada como Professora B1, relatou sua dificuldade no que se referia ao planejamento diferenciado para os estudantes. Para ela, "embora eu tenha muita frustração no sentido de que eu não entendo quase nada e sou levada pela intuição, eu sou levada pelo meu jeito de interagir com o aluno, de buscar um caminho mais afetivo, mas nada muito tecnicamente experimentado, entendeu? É na base do ensaio-e-erro (PROFESSORA B1). Para Manica e Caliman (2014, p. 66), "o docente precisa ser ousado e, para isso, sugere-se que tenha coragem para assumir desafios diferentes, que deseje aprender, que não tenha medo do novo e de considerar que não sabe lidar com as diferenças dos alunos que estão sob sua alçada".

No entanto, ela percebeu que nem todos os professores possuíam essa vontade de buscar caminhos possíveis para a aprendizagem dos estudantes, pois "ele simplesmente é colocado em sala de aula. Nem todos os professores alcançam um nível de sensibilidade para conseguir atender os alunos com deficiência e podem tender a excluir" (PROFESSOR B1). Essa opinião é corroborada pelo Professor B8, como se verifica nesta "fala":

> A gente ressalta aí as dificuldades dos docentes em lidar com a situação. Primeiro, é mais trabalhoso? É. Tem que estudar? Tem. Tem que ter paciência? Porque, infelizmente, na sala de aula, até na questão da pessoa que não tem deficiência, acha que todo mundo é igual, e não é, cada um tem seu tempo. E, com uma pessoa com deficiência, eu tenho que respeitar o tempo dele, mais ainda (PROFESSOR B8).

A professora identificada como Professora B2 disse que, em sua disciplina, não houve necessidade de fazer adaptações, porque o estudante não apresentava dificuldades na aprendizagem, no entanto, ela deixou claro que estava atenta, caso alguma dificuldade fosse percebida. “Pelas notas que ele tirou comigo, eu percebi que ele não precisava. Mas eu sempre estou perguntando pra turma, faço algumas questões, quando estou ensinando alguma coisa, ele sempre responde certo, em época de prova, ele mandava WhatsApp com alguma dúvida” (PROFESSORA B2). O Professor B6, também, expressou a mesma opinião, para ele “minha aula era a mesma aula pra todos, mesmo ele estando na sala de aula, não tinha dificuldade. Agora, se ele apresentasse dúvida em alguma matéria, que não pudesse ser resolvida ali naquele momento, aí, eu combinava com ele e eu fazia uma coisa fora da sala de aula” (PROFESSOR B6).

Uma das prerrogativas da Educação Inclusiva é que o professor adapte seu conteúdo, sua metodologia e a avaliação às necessidades de aprendizagens de todos os estudantes e, principalmente, daqueles identificados com alguma deficiência. Muitos professores têm consciência dessa necessidade e, mesmo se declarando como não preparados para lecionar para estudantes com deficiência, fazem todo esforço nessa direção, procurando exercer bem seu papel de professor, que se traduz na promoção da aprendizagem dos estudantes. Esse posicionamento contradiz a ideia de que todos os professores são contrários à inclusão e, consequentemente, rejeitam os estudantes com deficiência em suas salas de aulas. Sobre essa situação, traz-se, novamente, o posicionamento de Manica e Caliman (2015, p. 80), que afirmam:

> [...] o docente da educação profissional inclusiva buscará, por meio da prática, ultrapassar os limites convencionados pelas escolas; irá utilizar novas lentes para que seu olhar seja coerente com a diversidade de seus alunos que, muitas vezes, são rotulados como “diferentes”, mas que jamais poderão obter o rótulo de “ineficientes”.

Pelos relatos dos Professores B3 e B4, pode-se perceber que estão atentos a essa necessidade, inclusive com a possibilidade de buscarem auxílio em outras instâncias da instituição, o que confirma que a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula não é da responsabilidade exclusiva do professor, mas, também, da instituição de ensino. Nesse sentido, todos que trabalham na escola devem auxiliar os estudantes com deficiência, nas suas aprendizagens e adaptação social. Segundo os referidos professores,

> [...] acredito que o professor deve fazer todo esforço no intuito de propiciar o aprendizado para o aluno, dar a ele as melhores condições possíveis para que ele tenha

> um bom aproveitamento. [...] Com toda a certeza, tem que ser dado um tratamento especial. [...] Certamente, tivemos que dar um tratamento, uma atenção redobrada, especial a ele, dando, digamos assim, um acompanhamento, uma oportunidade diferente para com os demais, um tratamento pessoal. [...] Essa atenção individualizada, ela perpassa pelo tempo, pelo material de trabalho, pela abordagem que se faz, às vezes, de uma forma mais objetiva, um pouco mais adaptativa, digamos assim, para a realidade, talvez com um pouco... um tratamento realmente, diferenciado. [...] Tivemos que fazer isso em alguns momentos, simplificar ao máximo, trazendo a maior objetividade possível, para trazer o melhor atendimento para esse aluno (PROFESSOR B3).
>
> Aqui na escola nós temos professores que aprenderam aquela linguagem de sinais, então, dá para adaptar, a gente tem que ter a boa vontade de querer fazer isso porque tem que incluir. Se o professor não tiver essa boa vontade, vai ser uma coisa exclusiva, mas se ele tiver uma boa vontade de olhar aquele com carinho, como um desafio pra ele, também pro professor, de crescimento, de encarar um processo diferente na sala de aula, eu acho que é válido e tem, realmente, que mudar. Até pra aqueles alunos considerados normais, pode ter um método de avaliação que não é o ideal, então você tem que dar um jeito de trocar, de incluir, de trazer aquela turma pro seu contexto ali, porque senão sua matéria vai se tornar uma matéria desinteressante, os alunos vão achar aquilo ali super chato, vai ficar monótono tanto pro professor quando pro aluno, cansativo e, assim, a escola tem que ser um lugar que as pessoas vêm com vontade de aprender, então eu acho que o professor tem que entender o contexto da turma, por isso que eu gosto de entrar no contexto da turma, entender quem são as pessoas que estão ali, pra preparar ali, não tem que ser um método prontinho, tem que ser isso, isso e isso, até o final, não, você tem que adaptar. Aqui nós temos os Conselhos de Classe, então todos os professores, que dão aula pra aquela determinada turma, e lá a gente discute como que está sendo, qual o aluno que tem mais dificuldade, que não é, e às vezes, com aquela conversa ali, as pedagogas dão uma orientaçãozinha, como que a gente pode estar adaptando. As pedagogas convocam os professores daquela turma, naquele dia, aí vão todos os professores, sentam, aí elas têm as listas de chamada com as notas, e aí elas vão falando: esse aluno aqui tá assim, nessa matéria, e nessa, por quê? Perguntam como que ele é dentro de sala, se ele é comportado, se não é, aí a gente vai discutindo (PROFESSOR B4).

Percebe-se, pelo exposto, o quanto os professores anteriormente citados, mesmo reconhecendo que não foram capacitados para o trabalho com estudantes com deficiência, possuíam uma visão ampla sobre a sala de aula. Para eles, a aprendizagem precisa ocorrer no contexto do espaço escolar, mas, para isso, é fundamental que se priorizem questões que extrapolam os conteúdos, ultrapassando os limites que cerceiam o diálogo entre o ensinar e o aprender e ir além, para que todos aprendam. Essa atitude, segundo Manica e Caliman (2014), se constitui uma ousadia que os professores precisam ter, para que consigam conduzir bem seu trabalho, com todos os estudantes, sem distinção. Para esses autores,

> [...] ser ousado significa querer planejar diferente para o aluno com deficiência, desejar criar espaços diferentes do convencional; aplicar técnicas que até então, não precisava ou não tinha interesse e, especialmente, fazer tudo que for necessário, mesmo que diferente da sua prática pedagógica cotidiana, mas que apoie o crescimento e o desenvolvimento profissional do aluno com deficiência (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 65).

Uma preocupação demonstrada pelo Professor B3 referia-se ao fato de os professores terem que ficar atentos para que as adaptações não prejudicassem a qualidade da formação profissional dos estudantes, uma vez que esses sujeitos, ao concluírem o curso profissional, precisariam estar aptos a ingressar no mundo do trabalho, em igualdade de condições com os demais colegas sem deficiência. Segundo Manica e Caliman (2015, p. 62), "essa escola profissional inclusiva deve culminar com uma educação de qualidade, em resposta às demandas empresariais e da sociedade como um todo" e, "o docente de uma educação profissional inclusiva deve estar preocupado com a formação integral do aluno com deficiência e seu preparo para o mundo do trabalho" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 80). O Professor B3 declarou que

> [...] essa adaptação deve ser feita, não prejudicando, não causando transtornos no sentido de desqualificá-lo para enfrentar o mercado. É uma adaptação no sentido de facilitar o processo ensino-aprendizagem, não quer dizer com isso que você está empobrecendo ou diminuindo a qualidade da qualificação que ele está fazendo na instituição (PROFESSOR B3).

Manica e Caliman (2014) destacam que o trabalho do professor precisa ser diferente, quando destinado ao estudante com deficiência, pois seu objetivo é o de prepará-lo, para competir, em igualdade de condições, com os demais estudantes, para o mundo laboral que é muito competitivo. Para esses autores:

> Caberá ainda ao docente acreditar que a diferença pode estar em sua atuação e que o maior objetivo que terá, ao atuar na Educação Profissional com o aluno com deficiência, será educar o diferente para um mundo profissional competitivo que exige padrão de qualidade e, em muitos momentos, exige padrão de igualdade (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 70-71).

Os professores, identificados como Professor B5, Professor B7, Professor B9 e Professor B10, em suas declarações, deixaram claro que faziam adaptações em seu planejamento e nas avaliações, considerando os estudantes com deficiência, ou pelo menos viam a possibilidade de o fazer. Para Freitas (2008, p. 21), "a avaliação também precisa ser transformada, superando seu papel tradicionalmente difundido de prática de seleção e exclusão escolar, [...] de modo que os processos avaliativos sirvam de estruturadores dos elementos que darão continuidade ao fazer pedagógico". De acordo com relatos dos referidos professores,

> Só na metodologia de ensino, eu acho que essas metodologias ativas de ensino, ambiente virtual de aprendizagem, ajudam muito na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. [...] Ele era muito bom de matemática, mas ele

> chegou aqui, ele não sabe escrever. A primeira avaliação, eu deixei acontecer, aí eu, porque a minha prova é metade teoria, metade cálculo, metade teoria, metade cálculo, eu dou aula de siderurgia, e aí, ele é bom de matemática, a parte de cálculo ele aprendeu muito bem, mas quando eu ia corrigir as questões teóricas dele, eu não conseguia ler, ele não sabe escrever né, e, consequentemente, não deve saber ler muito bem né, e, tem melhorado, aí eu entreguei a prova escrita pro tradutor dele ler também, e ele não conseguiu. Então eu tive que fazer prova oral com ele. A partir daí sempre foi oral, a parte teórica, a parte de cálculo ele fazia escrita (PROFESSOR B5).
> Você falando assim, me faz pensar que, eu dou a parte de "Combate a incêndio". Com uma pessoa com deficiência visual, como eu poderia criar estratégia para que ele possa, por exemplo, usar um extintor de incêndio. Será possível? Hoje eu vejo que é muito difícil, mas poderia, talvez, ter uma estratégia para ele poder utilizar. Aí eu volto lá atrás, na minha vida, quando eu jogava basquete, foi uma das primeiras vezes que eu vi basquete em cadeira de rodas e vi futebol de salão de cegos, disputando campeonatos. Então, com aquilo ali, a gente vê que estamos avançando, com todo direito né, direito a uma cidadania plena, quer dizer, ser profissional de educação física, engenheiro, talvez não tinha, primeiro ficava em casa, depois começam a praticar esportes, agora, estão no mundo do trabalho. Mais uma vez a importância de trabalhar um pouquinho e ver que todos têm direito à inclusão né, é só o Estado e nós darmos condições que eles vão embora (PROFESSOR B7).
> O J., que tá no 3º ano também, o que eu expliquei primeiro foi físico-química, este ano é tratamento dos metais, porque eu estou substituindo um professor, aí a prova, por exemplo, pra ele, não pode ser escrita, vai ter que ser oral [...]. Eu faço a questão, o intérprete transmite pra ele, ele depois, o intérprete traduz e ele me fala a resposta. Então, funciona assim a gente sempre procura uma forma de, não é facilitar não, é uma alternativa pro aluno poder acompanhar melhor o curso. [...] ele gasta menos tempo porque ele não precisa escrever, porque é oral. A única diferença é que a prova é oral, assim, quando é prova teórica, mas quando é prova prática, com cálculo, essas coisas, não, o aluno consegue, esse aluno consegue fazer (PROFESSOR B10).

No relato do Professor B9, exposto a seguir, pode-se perceber uma grande preocupação com o processo avaliativo do estudante surdo. Ressalta-se que esse professor não se contentou em avaliar a produção do estudante durante a prova. Para ele, o conhecimento do estudante extrapolava o que foi oferecido pela prova. Consoante com esse posicionamento, ele criou oportunidades para que o estudante pudesse ter oportunidade de mostrar seu real conhecimento.

> Algumas eu fazia diferente, eu fiz uma prova diferente pra ele, eu testei, fiz uma prova razoável pra todo mundo, ele até respondia bem, mas nos lugares errados, ele escrevia até legal, mas não tinha nada a ver com a minha pergunta, mas era sobre a disciplina, mas o que vinha na cabeça dele, ele colocava, e na outra eu fiz pra ele mesmo, questão separada. [...] na Pedagogia também, eu conversei, o que nós podemos fazer? Ele é interessado, e isso já me cativa muito, todo aluno, mesmo tendo dificuldades, se tem interesse, dá vontade de ajudar. Então eu perguntei pra elas (refere-se às Pedagogas) o que eu poderia fazer porque, em alguns casos, não se aconselha a ter questões tão óbvias assim, e o dele era o momento necessário. Até um dia eu conversei com ele também, da prova, o que ele, quase uma prova oral, eu usei disso porque eu sabia que ele sabia, mas não conseguia escrever, eu conversei pra tentar recuperar o que ele tinha. Deu certo, ele conseguiu passar (PROFESSOR B9).

Pelo exposto, percebe-se que o professor procurou auxílio de um profissional para dirimir suas dúvidas, mas, acima de tudo, conversou com o estudante com deficiência, para buscar identificar o seu posicionamento sobre o próprio processo avaliativo, dando a esse

sujeito a condição de protagonista de sua aprendizagem. Sobre isso, Santos (2010, p. 157) afirma que,

> [...] quando o aluno passa a ser sujeito do processo de avaliação da aprendizagem, surge aí uma dimensão política e histórica, basicamente democrática. Esse outro paradigma – crítico-humanista – oferece possibilidade de o sujeito construir o processo, propondo um ser humano consciente e autônomo, a caminho da emancipação e distanciando-se cada vez mais do controle coercitivo e apassivador.

De acordo com o Professor B5, a dificuldade do estudante surdo em relação à língua portuguesa, na modalidade escrita, identificada por esse docente, também foi relatada pelo Professor B6, no entanto, este não optou pela prova oral e sim pelo auxílio do intérprete em explicar ao estudante o que estava sendo requerido nas questões da prova e, a partir da resposta dada ao intérprete, este a passava ao professor que a transcrevia na prova, "o que faz a diferença é a postura do educador diante da coragem de assumir sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação" (SANTOS, 2010, p. 146). Demonstrou, assim, a preocupação com a avaliação, que deve estar sempre a serviço da aprendizagem e não a serviço do sistema ou utilizada como meio de controle de comportamento dos estudantes, como se viu acontecendo, ao longo dos tempos, nas escolas comuns. Para Santos (2010, p. 131),

> [...] muitos pedagogos revoltam-se contra as notas porque elas querem colocar a avaliação a serviço do sistema. No entanto, as notas ainda são muito utilizadas atualmente e fazem parte de uma negociação ou chantagem entre o professor e seus alunos, como recurso para fazê-los trabalhar, conseguir passar conteúdo, obter seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. Não diz no começo o que o aluno sabe, mas o que pode acontecer no final do ano se ele continuar agindo ou produzindo de determinada maneira (esperada ou não).

Para o Professor B6, era preciso avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e, mesmo que o instrumento utilizado para isso fosse a prova, considerada como um instrumento tradicional de avaliação, ele a adaptava às condições do estudante com deficiência, pois, de outra forma, poderia prejudicá-lo com uma nota que não condizia com seu real conhecimento. Essa forma de adaptação utilizada pelo professor em questão levava-o a ter a correta dimensão do aprendizado do estudante, como explica:

> [...] em termos de avaliação, eu tinha que fazer a avaliação deles, separada. No caso dos dois alunos, como eles são alunos surdos, então, desde que ele veio pra cá, tem um domínio, muito, muito pouco da parte escrita, não consegue falar direito e, também o entendimento da linguagem, também eles não conseguem, então, eu não tinha como dar a mesma prova pra ele, fosse a mesma da turma, então, eu tinha que avaliar ele separadamente. Então, no meu caso, eu não usava figuras pra poder descrever não, aí eu falei não, eu chamava o intérprete, a questão é essa aqui, eu explicava pra ele o que

> eu estava querendo na pergunta, aí eu pedia a resposta dele, o que ele entendeu sobre aquilo, aí eu anotava e dava a avaliação, entendeu? Muitas vezes eu mudava algumas questões, a forma de perguntar, às vezes eu diminuía, em termos de conteúdo, colocava uma coisa mais simples, entendeu? Mas eu não tinha aquela preocupação de colocar uma prova muito fácil, em relação aos outros, o nível era o mesmo, só mudava a forma de eu estar buscando dele, a resposta. O que adianta facilitar e depois ele ter dificuldades, entendeu? (PROFESSOR B6).

Na perspectiva da avaliação dos sujeitos entrevistados, houve opiniões contrárias com respeito à utilização da prova escrita, no que tange a ser este um adequado instrumento para se identificar o que o estudante aprendeu e o que ele, ainda, precisava aprender. Na opinião de Santos (2010), as provas tradicionais não se traduzem em bons instrumentos de avaliação da aprendizagem, porque, de maneira geral, os professores quantificam aquilo que o estudante nela respondeu, sem proceder à análise dos erros/equívocos cometidos pelos estudantes. Para esse autor,

> [...] as provas tradicionais se revelam de pouca utilidade porque são, essencialmente, concebidas em vista mais do desconto do que da análise do erro, e mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. Permite dar boas e más notas, criando uma hierarquia. Não informam muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno. Sancionam-se seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los (SANTOS, 2010, p. 132).

No entanto, não se tratava de decidir pela utilização ou não desse instrumento avaliativo, mas de refletir sobre as decisões que deveriam ser tomadas pelo professor, a partir do desempenho dos estudantes. Dessa forma, pode-se afirmar que, muito mais importante do que a escolha de um ou outro instrumento de avaliação, é a consciência que o professor deve ter sobre os objetivos que pretende alcançar com os conteúdos trabalhados no dia a dia da sala de aula com os estudantes com deficiência.

Manica e Caliman (2015, p. 78) afirmam que “a indústria atual que deseja ser inclusiva não conseguirá se, antes, o indivíduo com deficiência não for qualificado em uma escola profissional preparada para recebê-lo”. Ou seja, os professores da Educação Profissional precisam avaliar os estudantes, preocupando-se se eles estão, realmente, adquirindo conhecimentos necessários para exercer a profissão técnica, pois, mesmo que o estudante tenha alguma deficiência, ele está sendo capacitado para o mundo do trabalho e, por isso, sua passagem pela escola técnica precisa se concretizar em aprendizagens significativas. Esses autores, assim, se expressam:

> [...] nesse contexto, é que verificamos o verdadeiro papel do docente da escola profissional inclusiva, ou seja, desenvolver habilidades com os alunos deficientes, sendo capaz de qualificá-los e libertá-los da discriminação, para que, em condições de igualdade, possam produzir e serem incluídos no mundo do trabalho, não por piedade ou força da legislação, mas por capacidade e competência. Prepará-los para que possam ir muito além de trabalhos repetitivos, mas que sejam produtivos e valorizados na inclusão escolar e na profissional (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 80).

A professora, identificada como Professora B12, também relatou a dificuldade do estudante surdo com a língua portuguesa, em uma situação de aplicação de prova, e percebeu que havia necessidade de que toda avaliação deveria ser pensada em função do estudante que iria realizá-la, seja ele com ou sem deficiência. Para ela,

> [...] sim, isso é uma coisa que eu penso até pras turmas regulares, que não têm aluno nenhum com deficiência, a avaliação tem que ser o mais diversificada possível pros alunos que são ouvintes, que enxergam, enfim, porque cada um consegue reagir de uma maneira na avaliação. Se a gente pensar num aluno que tem uma necessidade especial, isso fica ainda mais evidente. No caso desse aluno, logo que ele entrou aqui na escola, eu fui aplicar um teste na turma dele, e a prova era uma prova escrita e ele teria que resolver aquela prova ali, e ele entregou a prova em branco, ele não sabia português, como ele ia fazer aquela prova? Então, a gente precisa pensar nessas particularidades aí mesmo, dar uma prova imensa pra ele ler e responder em português é um desafio, é um idioma estrangeiro pra ele, então, essa adaptação precisa ser feita (PROFESSORA B12).

Diante desse relato, percebe-se que, para essa professora, era importante que se pensasse e tratasse os estudantes com deficiência de maneira individualizada, pois o objetivo do professor deve ser, sempre, a sua aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e não a serviço de um sistema, muitas vezes injusto, que classifica as pessoas pelos resultados que, nem sempre, retratam seus reais conhecimentos. Para Santos (2010, p. 133):

> [...] quem não aceita o fracasso escolar e as desigualdades na escola se pergunta como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola. É quando surge a avaliação a serviço da aprendizagem. De acordo com essa abordagem, toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela de avaliação formativa.

O Professor B5, em um determinado momento da entrevista, relatou que, em conversa com o estudante surdo, disse que ele precisava aprender a leitura labial, para que pudesse ampliar sua comunicação com um maior número de pessoas, sem considerar que a língua materna dos surdos é a língua de sinais[55]. Através desse conselho dado ao estudante, fica claro

[55] Está expresso no artigo 1º da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, que "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados".

que o professor acredita que o estudante surdo é quem deveria se adaptar à forma dominante de comunicação, que é a língua oral, língua dos ouvintes, sem considerar que ele tem o direito de se comunicar em sua língua materna. “Eu tenho falado com ele: você tem que aprender a ler lábios, pra ter uma vida um pouquinho mais inclusiva, né? E ele tem melhorado a leitura de lábios” (PROFESSOR B5).

Em outro momento da entrevista, o referido professor deixou claro que essas adaptações que fazia em sua prática são pela força da lei, ou seja, talvez, se não houvesse algo que o obrigasse a fazer as referidas adaptações, ele não as faria. Esse comportamento pode estar associado à resistência que ainda persiste, em muitos ambientes escolares, que recebem estudantes com deficiência, não os considerando como sujeitos de direito à aprendizagem, como qualquer outra pessoa. Acresce-se, ainda, que é necessário, tanto um maior conhecimento sobre como proceder, para que ocorra uma efetiva inclusão, quanto sobre a falta de apoio para que a inclusão seja realizada de maneira plena. Ele assim se manifestou a esse respeito:

> [...] é lei né? A gente tem que cumprir a lei. A lei fala que tem que ter acessibilidade, atitudinal, pedagógica, acessibilidade não é só física né, atitudinal, pedagógica, é lei, então a gente tem que dar um jeito, cumprir a lei. A lei não se discute, tem que cumprir a lei, eu sou muito prático, eu não sei se é coisa de engenheiro né? (PROFESSOR B5)

O referido docente, tanto consciente das dificuldades apresentadas, quanto da obrigatoriedade legal da inclusão, levantou a possibilidade de receber estudantes com outras deficiências, mas, para isso, necessitava de receber auxílio, não só da instituição como um todo, mas, principalmente, do NAPNEE.

> Cadeirante não tem problema nenhum, o prédio tem acessibilidade, então, cadeirante não tem problema, agora, cego e autista, eu não sei como eu faria não. Teria que mudar alguma coisa, mas o que mudar...Claro! A gente tem que se virar, a gente precisa do apoio do NAPNEE. Se eu tiver um aluno cego aqui, a primeira coisa que eu tenho que fazer é o seguinte: quais os recursos que vocês me dão? O que que eu tenho que mudar? Quais os recursos que vocês me dão? Vocês vão colocar um leitor de tela aqui? Impressora em Braille? Eles têm que auxiliar os professores. (PROFESSOR B5)

Deve-se destacar que, em alguns espaços escolares, os estudantes com deficiência, muitas vezes, se sobressaem em relação a seus colegas não deficientes, o que desmistifica que a deficiência seja considerada como sinônimo de incapacidade. As dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam, que são próprias de suas condições específicas, nem sempre fazem com que elas sejam incompetentes no que tange às aprendizagens escolares. Esse fato já fora

mencionado nesta Tese, no que diz respeito à estudante M., da Instituição A. No que se refere a um estudante da Instituição B, segue o seguinte relato de um professor:

> [...] o que a gente percebia também, é o seguinte, até os outros professores relatavam, estava nessa situação, o aluno às vezes tinha dificuldades em algumas matérias, mas na parte prática ele se sobressaía em relação aos outros, entendeu? Então, se passasse uma atividade lá, ele ia lá, resolvia, saía bem (PROFESSOR B6).

Muitas vezes, o professor, por não conhecer a realidade do estudante, sabendo, apenas, que se trata de pessoa com deficiência, generaliza suas incapacidades, que extrapolam sua condição real. O professor, antes de classificar o estudante como bom ou mau, competente ou incompetente, deve avaliar suas habilidades, para saber como construir sua proposta pedagógica. As dificuldades, que podem ser consequência ou não da deficiência, devem ser informadas pelo próprio estudante, facilitando, assim, a comunicação entre ambos, ou seja, professor e estudante. Para Manica e Caliman (2015), o professor deve focar muito mais nas competências do que nas deficiências dos estudantes, por isso deve considerar que a competência profissional que esse estudante adquire nas aulas práticas do curso de Educação Profissional pode se sobrepor ao ensino acadêmico ou à escolaridade formal exigida.

Ainda na Instituição B, foi vivenciada uma situação peculiar pelo professor que se declarou como deficiente, por ter um braço amputado. Esse professor demonstrou um olhar diferenciado sobre os estudantes com deficiência e realizava um trabalho diferenciado em suas aulas, utilizando-se de uma metodologia própria que, segundo ele, deu bons resultados. Para Manica e Caliman (2015, p. 81), "o docente da educação profissional inclusiva deve aprender a conhecer seu aluno e a prática pedagógica mais eficiente para atuar com as pessoas com deficiência". Sobre esse aspecto, assim o professor relata sua experiência:

> [...] nós tivemos o caso do J., surdo, foi uma experiência assim, fantástica, e depois tivemos o caso do L., um aluno com baixíssima visão. A gente sabe que tem outras questões que envolvem no ambiente escolar, mas esses foram assim, os visíveis [...] Então, a minha condição de deficiente, antes de fazer alguma coisa pra mim, não é arrogância não, me pergunte, não é mesmo? E com o J. não foi diferente, a situação com a família, [...] a gente estabeleceu que a família tem que estar presente, mais do que nunca né, então, partimos primeiro, vamos ver o que ele tem pra mostrar pra gente, pra daí a gente traçar a questão das nossas metas, e coisa e tal e, uma coisa que na época, foi uma sugestão minha, que eu percebi, primeiro ele tem que estar empoderado na instituição, então, o que nós fizemos na época? Como eu dei aula pra turma, ele tá formando em Metalurgia, e a educação física é uma delícia né, te dá condições de, de repente você identificar situações, então o que eu fiz? Eu vi quem é que estava mais chegado ao J., mais próximo do J., aí nós conseguimos uma bolsa pra esse menino. O L[56]., que mora em Itabirito, nós conseguimos a bolsa pra ele e ele foi o tutor do J.

[56] L. é um aluno sem deficiência que o Professor B8 colocou para auxiliar o aluno J., que, como já foi dito, é surdo.

> durante, a nossa perspectiva era de 6 meses, aí perdurou por um ano. Já que estava indo bem, vamos perdurar por um ano, por ele estar ao lado do J., fazer com que ele se sentisse empoderado ante esse novo ambiente, porque o aluno, quando chega aqui, é a mudança do nível né, do fundamental vai pro médio, Nossa! É um vislumbre né, com um espaço fantástico igual a esse né? Então eu falei: L. você vai ficar colado no J., você é o tutor dele e, tem um detalhe, não é só na educação física não, é na sala de aula, é tudo, você vai tá colado e a gente vai conversando, pra ver o que a gente vai poder fazer com ele, e deu super certo. Aí, depois de um ano, aí nós falamos, eu cheguei pro J. e falei: se vira cara! Aí ele começou a ter esse empoderamento, tanto é que o L. foi treinar handball e ele também foi treinar handball, nós temos aí as nossas equipes representativas, e ele foi treinar handball e eu sempre buscando recursos, e aí? Com é que a gente faz? (PROFESSOR B8)

Sobre esse comportamento do Professor B8, de primeiro observar o estudante para, depois, tomar decisões a respeito, deu a ele possibilidade de realizar um trabalho muito mais direcionado para as necessidades do referido estudante. Para Freitas (2008, p. 25), "evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos, mas espera-se dele uma postura de observação que lhe permite identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações".

É importante frisar que o mais importante não é o diagnóstico sobre a deficiência do estudante, mas o professor ter um olhar atento às dificuldades que ele apresenta, no que tange à aprendizagem, e tentar compreendê-las para que sejam feitas intervenções significativas. Como já foi afirmado nesta Tese, Prioste, Raiça e Machado (2006) consideram que os professores não devem se restringir ao que está expresso nos laudos, pois eles podem não expressar, exatamente, sobre as condições do sujeito. Mas, ao contrário, o professor deve, sempre, apostar na possibilidade de aprendizagem dos estudantes.

Não se pode, no entanto, negar a importância de um diagnóstico clínico, para a condução do trabalho do professor, pois ele pode informar sobre as especificidades da deficiência do estudante, promovendo uma maior compreensão sobre sua realidade. O que não se deve, então, é considerar, exclusivamente o que está expresso no diagnóstico. No entanto, o Professor A2 considerou o diagnóstico como algo fundamental para o trabalho do professor, pois informou que percebeu a existência de casos mais complexos na instituição, mas considerou que a falta de diagnóstico é que vinha dificultando a ação docente. Segundo seu depoimento:

> [...] mas a gente tem caso de TDAH, Asperger, a gente tem caso, a maioria a gente não fica sabendo que tem, então ele é tratado como aluno normal, a gente percebe, de alguma forma, pelo comportamento dele, em sala de aula, mas a gente não recebe o comunicado, "faço saber que o aluno fulano de tal tem essas e essas especificidades", a gente não recebe, e esse aluno, às vezes, ele fica jogado. [...] Claro! Claro que sim, até mesmo sobre como nós devemos nos portar, entendeu? Principalmente de dia né, a gente fala de dia e de noite, porque os perfis dos alunos são muito diferentes. De dia, a turma tem um nível bem mais alto e, a gente cobra mais dos alunos do diurno e, se entra um aluno que tem essa deficiência, sofre muito mais que os outros, porque ele

> tem dificuldades de acompanhar a turma, ele tem dificuldade de compreender o conteúdo, de fazer os cálculos, e é porque ele tenha trazido isso também da vida pregressa escolar dele. Então, eu acho que ele vai sofrer mais aqui (PROFESSOR A2).

Segundo esse professor, a instituição deveria ter profissionais para realizar diagnósticos dos estudantes que apresentassem dificuldades na aprendizagem, ou mesmo deficiência, o que facilitaria o trabalho dos professores, pois, segundo ele, existem situações, nos laboratórios que envolvem riscos para os estudantes e, assim, um profissional técnico poderia orientar melhor sobre os procedimentos corretos. Para ele,

> [...] talvez nós teríamos que ter, um corpo médico, pra fazer esse tipo de avaliação, esse tipo de triagem, porque nós temos máquinas operatrizes, conhecem torno mecânico? É uma máquina que gira numa rotação muito alta, eu não sei como o deficiente visual operaria uma máquina dessa. Entendeu? Não faço a mínima ideia. [...] Ele poderia acompanhar as aulas ouvindo o professor nas disciplinas teóricas, mas como ele faria as práticas? Ele correria risco de acidente, o tempo todo, mexer com combustível, correria risco, com essas máquinas que giram em alta rotação, correria risco. Eu não sei se o risco que ele correria valeria à pena, não sei, aí é uma questão a se pensar (PROFESSOR A2).

Sobre esse aspecto, do acesso dos estudantes com deficiência aos laboratórios dos cursos técnicos, Manica e Caliman (2015, p. 62) afirmam que "a educação profissional que deseja ser inclusiva necessita de laboratórios totalmente acessíveis, para que o aluno com deficiência possa ir, vir, evoluir e fazer a prática acontecer em estreita relação com a teoria".

O Professor A1 relatou uma experiência com um estudante que apresentava grandes dificuldades na aprendizagem, mas que não tinha nenhum laudo médico que justificasse suas dificuldades. Mesmo assim, o professor se empenhou em realizar o trabalho diferenciado com ele. Sobre essa experiência, segue sua "fala":

> [...] eu tive um aluno, no bimestre passado, aí até pelas coisas que eu converso com a minha esposa, a gente, entre aspas, concluiu que ele tem alguma deficiência e, conversando com outros professores, isso é bem uma opinião que converge, mas não é uma deficiência declarada pra escola, a ponto de pedir uma tratativa especial pra ele. Então, no bimestre passado eu lecionei pra esse menino e, procurei fazer aquilo que a gente tem de orientação geral, que é tipo "Dar a César o que é de César", tipo assim, aquilo que ele fazia, como atividade, eu considero que aquilo é o 100% dele, ele não consegue mais do que aquilo, em função da dificuldade que ele tem, apesar de não ser uma dificuldade reconhecida. Eu estava até conversando com ele, agora a pouco, ele está fazendo estágio e, aí ele comentou comigo que ele foi fazer um treinamento de integração da empresa e ele falou que ele estava fazendo essa integração com outras pessoas com deficiências. A empresa que ele trabalha, que ele tá fazendo estágio, tem um programa nesse sentido né, de admitir estagiários com dificuldades, etc. Até pensei, talvez ele não saiba que ele é um deles, talvez a empresa tenha reconhecido isso nele, mas eu não sei se a empresa joga aberto nesse sentido, aí eu comecei a perceber e confirmar, de repente, a própria empresa reconheceu isso (PROFESSOR A1).

Dessa forma, mesmo o estudante não tendo laudo que pudesse nomear os motivos das dificuldades apresentadas pelo estudante, o professor percebeu a necessidade de fazer flexibilizações na sua proposta de trabalho. Novamente, afirma-se que não deve ser o laudo que irá determinar a construção de uma proposta pedagógica eficaz, mas a observação atenta do professor de como o estudante se apresenta diante do conteúdo a ser desenvolvido. O professor precisa se tornar um especialista no estudante (PRIOSTE, RAIÇA e MACHADO (2006).

Sobre a avaliação, o Professor B8 também mostrou que sempre busca atender às especificidades dos estudantes com deficiência, pois, se a metodologia é diferenciada, a avaliação também precisar ser. Para ele,

> [...] a avaliação é diferenciada. [...] o J., dada a dificuldade dele no primeiro ano, alguma prova minha, e conversando com a intérprete, que o acompanhava, a A. (nome da intérprete) ele fazia por desenho. Ela comunicava: o que é lazer pra você? Aí ele desenhava, buscava as alternativas. Eu estou falando da avaliação prova né? Eu acho um s... (aqui ele fala um palavrão) ter esse negócio de prova, mas na instituição tem que ter isso. Na avaliação, inclusive a melhor avaliação pra mim, é o Plano Individual, o PDI[57]. Eu estou aqui, tenho essa dificuldade, onde quero chegar? [...] Então, era de acordo. Com o L., ele tinha a questão tecnológica com ele, era só entregar o pen-drive pra ele, ele tinha um programa que eu não vou lembrar o nome agora, mas o que eu achava estranho, aí a gente fica pensando nos melindres, ele estava lá com o laptop dele, ele não tinha que ir pra Pedagogia pra sentar em frente ao laptop dele pra fazer a prova, por que ele não podia fazer na sala de aula? Era a Pedagogia que aplicava. Tudo bem, cada um no seu quadrado, mas a gente tem que buscar a superação, superar barreiras (PROFESSOR B8).

O Professor B9, ao construir sua proposta pedagógica, percebeu as limitações que possuíam os estudantes com deficiência e entendeu que não podia exigir deles além da capacidade de cada um. Dessa forma, investiu na aprendizagem desses sujeitos, ao perceber que existiam possibilidades de avanços, mas que, em função da deficiência que possuíam, não era possível que atingissem os mesmos patamares de desenvolvimento dos estudantes sem deficiência. De acordo com Manica e Caliman (2015, p. 76),

> [...] o docente da escola profissional inclusiva necessita saber aproveitar as contribuições de seus alunos com deficiência e retirar das teorias e/ou abordagens o que for de melhor resultado para o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a questão da afetividade e da obtenção do conhecimento. Reconhecemos que essa é uma tarefa difícil, mas não impossível. [...] O docente da educação profissional inclusiva necessita enxergar seu aluno em totalidade e concretude e a escola como meio de desenvolvimento.

[57] PDI: Plano de Desenvolvimento Individualizado. É um plano utilizado em muitas escolas, para avaliar as habilidades e dificuldades de estudantes com deficiência, a fim de traçar planos de trabalhos pedagógicos que proporcionem o desenvolvimento dos mesmos.

O Professor B9 considerou que ele entende que nem todos os estudantes iriam alcançar, totalmente, os objetivos traçados para seus colegas. Por isso, ele avaliou esses estudantes, levando em conta suas capacidades individuais, avaliando-os de acordo com essa capacidade, notadamente quando se tratava dos estudantes com deficiência. Para Santos (2010, p. 145), "em vez de corrigir, o professor deve interpretar a aprendizagem, diante das próprias observações, diversificando o seu "fazer pedagógico" e atendendo às diferenças do grupo de alunos".

> É igual a qualquer pessoa, agora eu não tô falando especificamente do D., o aluno não vai pegar 100% do que eu falei, então, numa entrevista, pode ser que ataque ele exatamente naquilo que ele não domina. Pode ser que não vai ser um técnico em Mineração, mas o papel nosso aqui, tem gente que entra aqui 6, e eu saio com ele 9. Tem gente que entra 2, se eu chego com ele 6, eu consegui, melhor ainda, eu não tenho que sair com todo mundo 10, nem 9 nem 5, o meu papel é, eu entendo que o meu papel não é esse, o meu papel é melhorá-lo, se ele vem muito desnivelado, vai ser difícil pra mim, mas eu tenho que jogá-lo no 5 ou 6. 6 é minha meta, tem que sair com, no mínimo 6. Ele vai deparar com outros 9, outros 10 por aí. Aí vai ser problema dele (PROFESSOR B9).

A preocupação do Professor B9 em relação ao que acontecerá ao estudante, quando ele terminar o curso e tentar ingressar no mundo do trabalho, não procede, porque os sujeitos com deficiência ingressam nas empresas de maneira diferenciada dos demais, por causa de sua condição. Na verdade, o número de estudantes com deficiência nos cursos de Educação Profissional tem aumentado, sendo que Manica e Caliman (2015, p. 64) afirmam que "como consequência da demanda dos empresários, por força legal, para empregar trabalhadores com deficiência, cresce a procura desses trabalhadores por cursos de educação profissional".

As empresas não podem realizar um processo seletivo, nivelando as pessoas com e sem deficiência, ou seja, não se pode esperar o mesmo rendimento e as mesmas competências entre pessoas diferentes, principalmente quando essa diferença se refere à deficiência. As empresas, também, não podem discriminar e rejeitar um candidato a uma vaga de trabalho em função da deficiência que ele apresenta. Desde que ele possua os requisitos necessários à vaga que está sendo pleiteada, deve ter o direito de concorrer à mesma, independentemente, de sua condição objetiva. Como já foi afirmado nesta Tese, de acordo com Manica e Caliman (2015, p. 81),

> [...] educar para o mundo do trabalho atual é conseguir valorizar os aspectos pessoais, centrando no potencial e não na deficiência e, especialmente, entender que o participante da educação profissional inclusiva terá oportunidade de ir para um mercado de trabalho que também é inclusivo e que, normalmente, não possui repartições identificadas pela deficiência e, sim, pela competência individual.

Esse mesmo professor percebeu que, ao se construir um planejamento, se faz necessário pensar para qual turma esse planejamento está sendo construído, para que seu trabalho possa ser o mais efetivo possível. Dessa forma, ele sentiu a necessidade de fazer modificações na proposta pedagógica, constantemente, para que seus objetivos com a turma fossem atingidos. A esse respeito, ele assim se manifestou:

> [...] eu tenho as aulas prontas, mas todo semestre, praticamente, eu mudo as minhas aulas, porque as turmas são diferentes. Essa turma agora pergunta muito, então eu ponho coisas que chamam mais... Há turmas que são pacatas, então eu faço lá meu papel, tem semestre que é uma turma de mais velhos, tem semestre que é de novinhos, de mesclados, a gente tem que adaptar, nunca uma aula é igual à outra, e a cada semestre eu sou uma nova pessoa, às vezes eu vejo uma coisa diferente, eu falo na aula, eu não sou fechado à mudança não (PROFESSOR B9).

Uma estratégia que pode ser considerada como radical foi utilizada pelo Professor B10, na sua busca de conseguir a aprendizagem para um estudante surdo. Essa estratégia não é aconselhada, mas foi necessária, de acordo com a opinião do referido professor, que constou em retirar o estudante da turma e ministrar a aula para ele, em separado. O ideal, e até mesmo o considerado indicado em casos de estudantes com deficiência inseridos em escolas comuns, é que o processo de ensino e aprendizagem aconteça dentro de sala de aula, juntamente com seus pares, para que as habilidades e dificuldades possam ser compartilhadas. No entanto, pode-se considerar que a falta de preparação do professor em lidar com estudantes com deficiência levou-o a tomar essa medida, tendo-se em conta que seu objetivo era fazer com que o estudante pudesse tirar o máximo proveito do conteúdo que leciona. Esse professor relatou sobre essa estratégia da seguinte maneira:

> [...] neste ano, à noite, o G., em "Tratamento dos metais", aí eu dei um curso separado pra ele, foi um curso assim, a disciplina é teórica, mas tem uma vertente muito prática, aí eu dei um curso prático pra ele, era sexta-feira, 4 horas da tarde, eu passei o curso pra ele, separado da turma, aí foi bom, teve um aproveitamento muito bom, mas não é sempre né, que a gente consegue, nesse caso aí, eu consegui fazer (PROFESSOR B10).

Como se sabe, a educação de estudantes com deficiência deve ocorrer em um ambiente comum a todos. No entanto, o Professor B10 relatou bons resultados, tendo retirado o estudante da sala de aula, para realizar um curso paralelo somente para ele. Em síntese, o importante é fazer com que o estudante aprenda, independentemente do método utilizado. Não se aconselha optar pela atitude tomada pelo professor porque, como ele mesmo disse, "mas não é sempre

que a gente consegue, nesse caso aí, eu consegui fazer" (PROFESSOR B10) e, a pergunta que fica é: para quantos estudantes ele terá condições de oferecer um curso paralelo?

As professoras identificadas como Professora B11 e Professora B12 não possuíam experiência com estudantes com deficiência nas turmas para as quais lecionavam, mas fizeram um trabalho paralelo com um estudante surdo, no contraturno de sua escolaridade, sem prejudicar o tempo dele com a turma. Esse trabalho, segundo as docentes, surtiu uma aprendizagem bastante significativa. Ambas participavam do NAPNEE e, como em uma das reuniões foi relatada a grande dificuldade que o referido estudante apresentava, aceitaram o desafio de construir um programa de aprendizagem voltado para as necessidades dele. Dessa maneira, levaram em consideração a forma de aprender do estudante e, com a ajuda do intérprete, conseguiram realizar um bom trabalho. "A gente se preocupava muito com isso, trazia imagens, animação, [...] sempre trazer uma imagem, principalmente na biologia, a biologia tem "N" coisas pra mostrar pros alunos, e ter esse cuidado com aquele aluno, tem que ter esse cuidado (PROFESSORA B11).

No entanto, para as professoras, a presença do intérprete era uma incógnita, pois, como não tinham experiência com esse profissional, chegaram a questionar se era possível ele realmente transmitir o conteúdo de maneira plena. Para a Professora B11,

> [...] ele faz a prova com o intérprete do lado né, que vai traduzindo. Então eu fico pensando, será que o intérprete, nem tanto a biologia, mas pegar uma matemática, uma física, sei lá, será que ele dá conta realmente de explicar pro aluno que é aquilo que o professor tá querendo? Porque não é fácil pro intérprete também, porque tem a questão do intérprete né? (PROFESSORA B11).

Elas criaram um programa baseado em um material diferente do que é proposto na instituição que, para elas, surtiria mais efeito do que aquele utilizado, até então, pelos professores. Elas também utilizavam, com essa metodologia, uma forma de avaliar que era levada ao professor da turma, para que este aproveitasse os conhecimentos adquiridos e avaliasse o estudante, em classe. Com relação à avaliação, a professora entendia que precisava ser diferenciada, mas disse que não acreditava que isso era uma prática constante dos professores. Para ela, "Aí eu penso que tem que ser diferenciada, mas o professor tá preparado pra fazer essa avaliação? Pelo que eu sei, aqui na escola, eu nunca ouvi falar que isso seja aplicado em sala de aula, uma avaliação específica pra aquele aluno, eu acho que não, eu acho que não" (PROFESSORA B11). Sobre a metodologia que criaram, essa professora relatou que

> [...] a gente passava esse material, dava o conteúdo, e depois passava esse material pra ele e, em cima disso, na próxima aula, ele entregava e a gente avaliava, perguntas que eram passadas em cima do material, e ele entregava direitinho assim, dava conta de fazer. Isso que a gente fazia, então, a avaliação que a gente fez com ele, foi em cima desse material mesmo, a avaliação que foi feita. Aí a gente combinou com a professora dele, que é daqui da área, que é a professora da sala de aula, pra pegar a pontuação dele e incluir na pontuação dela, foi isso que a gente fez (PROFESSORA B11)

Para a professora, identificada como Professora B12, principalmente em uma disciplina que é do ensino médio, a aprendizagem poderia ser mais funcional, pois o estudante precisava entender certos conceitos que seriam utilizados em seu dia a dia, ao invés de se preocupar com detalhes que, muitas vezes, fugiam ao entendimento de um estudante com deficiência. Para Manica e Caliman (2015, p. 81), "o docente precisa, ainda, ser um profissional transformador, que deseja o melhor para o ensino e para a aprendizagem". A referida professora fez uma descrição de como o trabalho foi realizado:

> [...] então, como a legislação permite que haja uma certa adaptação curricular, a gente optou por trabalhar com ele com coisas que ele precisaria pra vida. Então, a gente tirou muito daquela carga mais teórica mesmo, de nomenclatura da biologia e a gente passou mais pra uma proposta mais funcional, o que ele precisa pra vida dele. Então, não é porque ele tá formando num curso técnico mais industrial, a ideia dele de seguir estudando, mas nada efetivamente *lincado* na biologia, então a gente quis mostrar pra ele, explicar pra ele alguns fenômenos que estão ligados à saúde e ao ambiente, principalmente. E a gente trabalhou com ele com um material muito aplicado, era um material que foi desenvolvido inicialmente pra telecurso, então, já é um material que parte de situações muito próprias né, explica fenômenos ali do dia a dia. E, em cima desse material, a gente colocou o aporte teórico que seria necessário pra ele aprender, e a gente baseou com ele, principalmente em aulas que eram muito visuais, então a gente usou muito vídeo, muita imagem, muita animação, pra que ele pudesse enxergar o que estava acontecendo, tivemos os tradutores de Libras em todas as aulas, então isso também foi muito tranquilo, tradutores muito comprometidos, a gente passava o material com antecedência e eles procuravam, se tinham alguma dúvida, procuravam sanar com a gente antes, ajudavam a pensar maneiras de explicar as coisas pra ele, e em cada aula a gente passava o material pra ele, que era pra ele ler, e responder algumas questões, até pra ter essa interface também com o português que ele tava aprendendo, como segunda língua. E aí, a avaliação dele foi baseada na participação dele em aula e nesses exercícios que ele fazia, em cada aula. Foi extremamente recompensador porque, como a gente partiu de situações do dia a dia, às vezes eram coisas que ele já tinha observado, mas ele não sabia o porquê. Então, quando ele entendia o fundamento daquilo ali, ele soltava umas exclamações assim de "Nossa! Que legal"! Foi muito recompensador, o olho brilhava! (PROFESSORA B12).

Diante desse excerto de fala, é possível perceber que a professora entendia que, para se avaliar o que o estudante aprendeu, era fundamental estar atento aos diferentes caminhos que essa aprendizagem poderia percorrer e a importância da intervenção do professor, para que essa aprendizagem se processasse. Para Santos (2010, p. 145),

> [...] de acordo com a lógica formativa, a preocupação na avaliação está direcionada para o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, ou seja, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens significativas, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo.

A professora relatou, ainda, o quanto essa experiência foi importante e significativa para ela, "acho que foi uma das coisas mais bacanas que eu já fiz aqui na escola sabe? Pegar o aluno ali, ele tinha uma dificuldade "muuuito" grande mesmo, então, quando a gente viu ele aprendendo, fazendo conexões, foi muito surpreendente, valeu muito a pena" (PROFESSORA B12). Para Manica e Caliman (2015, p. 75), "o melhor parâmetro para avaliar a eficácia da ação docente é analisar seus efeitos, em função dos objetivos que esse docente propõe alcançar".

A professora em foco tinha consciência da importância da escola para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, e que muitos conhecimentos veiculados nas salas de aulas seriam dispensáveis, levando-se em consideração a deficiência desses sujeitos. Por isso, acreditava no trabalho funcional, como algo que pudesse atender às necessidades dos estudantes. Para ela:

> [...] sim, eu acredito que o professor está a serviço da sala de aula, infelizmente, eu tive muitos professores assim na minha vida, que achavam que o aluno tem que se adaptar ao que ele acha que é certo, mas eu tenho plena consciência de que não é bem assim, as coisas mudam muito rapidamente, então, o conhecimento científico muda, imagina a sala de aula! Muitas coisas que eu aprendi, como verdades absolutas, no meu ensino médio, não são mais verdades, e a gente tem que se adaptar à realidade do aluno, então, hoje em dia, querer que o aluno fique sentado, copiando o que está escrito no quadro, é uma utopia isso. Não vai acontecer. E o Ensino Médio é enciclopédico, ele quer que você saiba tudo sobre tudo. Então, a gente tem que ter esse filtro, até por ser a nossa instituição ser uma escola de curso médio integrado ao técnico, existe uma questão de bom senso mesmo. Depois, ele vai fazer medicina? Ok, vamos pensar nisso depois, vai fazer engenharia? Outra história também, mesmo porque o nosso foco aqui é formar técnicos, sabemos que 99% não vão ficar no técnico, mas é a vocação da escola, digamos assim. Uma preocupação que a gente teve, foi trazer temas pra ele (refere-se ao aluno J.) temas pra ele compreender o mundo. Até nas conversas que a gente tinha com ele, durante as aulas, a gente via que ele tinha muita curiosidade, mas ele não tinha ferramentas pra entender. Então, o que é mais importante? Ele decorar pra que serve uma mitocôndria? Ou ele entender porque o álcool deixa embriagado? (PROFESSORA B12).

Todos esses depoimentos evidenciam que a escola, atualmente, ainda está longe de conseguir obter aprendizagens significativas para todos os estudantes com deficiência, pois ela carece das condições necessárias, sobretudo, uma capacitação dos professores para lecionar para esses estudantes. No entanto, mesmo que se sentissem despreparados e desconhecedores do que significa a inclusão e de como deveriam proceder, para que ela ocorresse, de forma adequada, os professores entrevistados procuraram fazer com que todos os estudantes

aprendessem, pois era importante formar os futuros técnicos. Mesmo assim, eles perceberam que ainda era preciso percorrer um longo caminho, para que a escola conseguisse trabalhar com a diversidade presente no cotidiano escolar.

4.2.4 Apoios institucionais para que ocorra um efetivo trabalho com os estudantes com deficiência

A Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015, promulgada como Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Essa lei garante às pessoas com deficiência o direito a uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades educacionais. De acordo com seu Artigo 28, "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar", dentre outros:

> 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;
> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Dessa forma, é preciso que as instituições educacionais se organizem para que a Educação Inclusiva seja implementada, levando-se em consideração o direito dos estudantes com deficiência à educação de qualidade e, dos professores, de receberem formação inicial e continuada.

Diante do cenário encontrado, nas duas instituições investigadas, pode-se perceber que havia um grande empenho, por parte dos professores, na tentativa de assegurar o direito à educação dos estudantes, no entanto, a forma pela qual conseguiam realizar seus trabalhos não se referia a conhecimentos adquiridos através de capacitação oferecida pela instituição. Muitos relataram que procuraram conhecimentos com parentes, colegas de profissão, internet e alguns, até, disseram que agiam por intuição. A esse respeito, o Professor A5, quando questionado, informou que sentia que existia pouco apoio institucional, para atender os estudantes com deficiência,

> [..] nada, nada, nada. Não, é mais entre nós professores, nas conversas, por exemplo, nós professores, eu e a D. que é a outra professora que dá aula pra ele, a gente conversa, ah como ele foi na sua sala? Como fazer e tudo, mas assim, não é estruturado, não existe uma estrutura para ajudar nesse tipo de caso. [...] Não, normalmente a gente recorre ao pedagógico, à coordenação pedagógica (nesse momento ele tenta lembrar o nome da pessoa responsável pela coordenação pedagógica). Então, só ela, mas assim, a gente não recebe *feedback*, não tem uma reunião com a gente, com ela, com eles, nada. Isso eu acho uma extrema falha, porque a escola, absorveu um aluno com necessidades especiais e que não se estrutura também para poder atender, então, complicado. [...] Mas eu acho que a própria escola tem que se estruturar, por exemplo, o H. eu combino com ele de todas as aulas ele chegar uma hora mais cedo, o H., por exemplo, trabalha, então para ele chegar aqui mais cedo, é quando ele consegue liberação, então não é fácil. Põe sábado, quando ele me pede, eu venho, mas a escola deveria ter essa estrutura, certo? (PROFESSOR A5).

No entanto, todos os professores se mostraram cientes de que necessitavam de uma formação e que esta deveria ser oferecida pela instituição que, segundo eles, não se preocupava com isso. Para o Professor A1, deveria haver palestras que trouxessem aos professores métodos, para que pudessem trabalhar melhor. Já o Professor A2 acreditava que os professores deveriam ter algum tipo de treinamento, para cada tipo de deficiência, pois entendia que cada um tem uma necessidade diferente. A ideia da Professora A3 era que houvesse um curso, para se saber o que é o autismo e como os autistas se comportam, pois, muitas vezes, era difícil para ela lidar com o estudante que possui esse quadro de transtorno, "a gente tem que ficar muito atento, porque, de repente, o como ele age é por causa do autismo, não é porque ele está fazendo hora com a cara do professor" (PROFESSORA A3).

Para a Professora A4, seria necessário, pelo menos, que ela fosse avisada com antecedência que teria um estudante com deficiência em sua sala de aula, pois o que sabe, teve que aprender sozinha, e, para isso, precisava de tempo. Sentia que precisava de uma preparação. Segundo ela: "eu não me assusto mais, se vier, ok, mas eu gostaria de ter um preparo, ou saber com antecedência. Porque tudo eu fiquei sabendo assim, uma semana antes, ou dias antes de começar a aula, então era um pouco diferente" (PROFESSORA A4). Essa professora citou ainda um curso de pós-graduação oferecido na instituição, mas alegou que, embora tivesse interesse, não tinha tempo para fazê-lo. Segundo ela, "eu que vim da área que é só exatas, essa parte humana, psicologia, pedagogia, realmente é uma coisa que eu não entendo muito, e é uma coisa que eu deveria, que eu acho que isso já ajudaria bastante" (PROFESSORA A4).

O Professor A5 relatou a dificuldade para lecionar para estudantes com deficiências tão diversas, o que dificultava seu trabalho, sem uma orientação específica, para cada um deles. Para ele, os setores de Pedagogia e Psicologia deveriam orientar sobre como proceder em cada caso de deficiência.

> Ter alguém da pedagogia, especialista, que vai chegar: “oh, o caso do M.A. a postura de vocês tem que ser mais paciente, tem que ser mais impositivo, não chamar...”, dar umas orientações básicas de como a gente comportar no caso dele. E no caso do P. aí que também é uma questão da especialista, “ah, façam materiais com letras maiores, conversem com ele”, porque para nós, até o presente momento, fui informado da deficiência visual, mas segundo o que a gente ficou sabendo, de corredor, ele estava apresentando também, um pouco de autismo em seu comportamento (PROFESSOR A5).

Na opinião da Professora A6, a capacitação para trabalhar com sujeitos com deficiência colocaria o professor em uma situação na qual ele tivesse mais segurança ao lidar com esses estudantes. Para ela, “como agir, como não agir. No caso de deficiência, o que falar, o que não falar, eu acho que sim, falta isso (PROFESSORA A6). Essa professora relatou que “sou super a favor, mas eu acho que falta incentivo, em relação a isso, a formação, a informação para os professores para saber lidar com isso, porque realmente não é fácil, é um desafio e tanto, mas acho que deve ser investido sim (PROFESSORA A6). E acrescentou que concordava que faltava um pouco de sensibilidade, por parte dos professores, em procurar compreender a situação que se lhe era apresentada. Segundo ela, “falta um pouco de humanidade por parte dos professores” e a formação seria importante, mas nem tanto para informar sobre as deficiências, mas para trazer os professores para mais perto dos estudantes. Para Castro e Freitas (2008, p. 62), “pensar em inclusão envolve pensar, entre muitos outros aspectos, em concepções diferenciadas de ensino, em capacitação docente, em valores humanos e culturais, mas também em atitudes e sentimentos”. De acordo com relato da professora em questão:

> [...] ah, eu acho que deveria ter uma formação, não sei, em um sentido mais humano. Que eu vejo que muitos professores não estão interessados se o aluno tem deficiência, se ele não tem. Porque não tem como, a gente tem que tratar, alguns têm uma diferença, a gente tem que saber diferenciar um aluno que precisa de uma atenção maior, às vezes chamar a atenção, como chamar atenção. Igual o P., eu tomo muito cuidado de chamar, às vezes chamar atenção, alguma coisa com ele, justamente pra ele não achar que, até na ajuda, quando eu vou oferecer auxílio pra ele, justamente pra ele não pensar: “professora está com dó de mim”, entendeu? Porque eu acho, eu me coloco no lugar dele, eu imagino que ele deve sentir isso, né. Então eu acho que deveria ter uma formação sim, um auxílio sim, mais orientações (PROFESSORA A6).

Percebeu-se, no entanto, através das entrevistas realizadas nas duas instituições, que as demandas por formação de professores da instituição B estavam praticamente voltadas para o trabalho com surdos, porque esse tipo de deficiência predominava nos cursos da referida instituição. Segundo vários professores, seria necessário que eles soubessem Libras, para que a comunicação, com os estudantes, fosse mais efetiva. Todos valorizavam o trabalho dos intérpretes, dizendo até que, sem eles, lecionar para estudantes surdos seria impossível. No

entanto, mesmo tendo o auxílio desses profissionais, sentiam falta de uma comunicação mais direta com os estudantes. Para eles:

> "Fundamental? Acho que é Libras, o professor precisa, e acho que não é só o meu caso, é o caso de todos os professores (PROFESSORA B1); "Se não tivesse a participação da intérprete, certamente o trabalho não teria a menor possibilidade de ser realizado" (PROFESSOR B3); "Eu acho que o que falta mesmo é ter um treinamento mais específico para os professores, principalmente curso de Libras poderia ser ofertado aos professores, um curso básico né? Pra poder tá iniciando" (PROFESSORA B6); "Precisaria ter um pouquinho mais sobre pessoas surdas, mudas, cegas né? Pra mim seria uma coisa muito difícil lecionar pra uma pessoa desse tipo. Eu não sei se teria condições se não tivesse um preparo específico. Não sei, o tempo é que vai dizer né"? (PROFESSOR B7); "Pouco tempo atrás, coisa de uns 6 anos atrás, tinha um curso de Libras na escola que era voltado para os professores, ele parou de ser oferecido depois. É um curso que se fosse oferecido por agora, com certeza eu faria. Pra comunicação básica". (PROFESSORA B12)

Os professores dessa Instituição reclamaram da falta de uma política institucional, para que a escola se tornasse uma escola inclusiva. Para eles, os professores buscavam alternativas para o trabalho em sala de aula, mas havia muito mais do que isso para se fazer, inclusive no que se referia à acessibilidade física do local. Para Duek (2014, p. 21),

> [...] há uma discrepância entre os pressupostos evidenciados nas políticas de educação inclusiva e a maneira como a escola se encontra estruturada [...] as escolas não têm conseguido acompanhar tamanhas transformações, apresentando resultados insatisfatórios frente às demandas do contexto socioeducativo atual.

Sobre acessibilidade, percebeu-se que a Instituição B é constituída por vários prédios independentes, construídos em um terreno de topografia acidentada, e, em muitos deles, o único acesso são as escadas, pois não há elevadores nem rampas. O Inciso XVI do Artigo 28 da Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão, determina que seja garantida "acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino" (BRASIL, 2015)

Ainda sobre acessibilidade, um professor da Instituição A também se manifestou. Para ele, "até a acessibilidade aqui é complicada, porque nós temos escadas, um portador de necessidades especiais com dificuldade de locomoção, não sei como é que seria pra ele descer as escadas e acessar o laboratório, fazer as partes práticas" (PROFESSOR A2). Esse mesmo professor fez uma referência a outro tipo de acessibilidade, que não a arquitetônica. Para ele, os laboratórios do curso no qual leciona não são acessíveis a certos tipos de deficiência e, para Manica e Caliman (2015, p. 64), "a educação profissional que deseja ser inclusiva necessita de

laboratórios totalmente acessíveis, para que o aluno com deficiência possa ir, vir, evoluir e fazer a prática acontecer em estreita relação com a teoria". Para o professor em questão:

> [...] não sei como seria ele manuseando ferramentas, porque nós desmontamos um motor de combustão interna, um motor de carro, eu não sei como seria essa mobilidade dele. Pra um deficiente visual, eu acho muito difícil. Para o deficiente auditivo, da forma que foi a M., tranquilo (PROFESSOR A2).

Percebe-se que o referido professor não conseguia visualizar como poderiam ser feitas as adaptações ou substituições dos materiais dos laboratórios, para que fossem acessíveis a qualquer tipo de deficiência, entretanto, ele afirmou que era preciso haver um investimento para isso. A respeito das modificações que precisavam ser realizadas no ambiente escolar, assim se manifestaram alguns professores:

> [...] a escola, também, tem que começar a investir nesses laboratórios, porque, até então, a gente não teve necessidade. Com a necessidade, vai surgir uma necessidade da escola também se aparelhar, pra acompanhar. Eu não sei como isso vai ser feito, como pode ser feito, então, isso é um desafio pra nós também. Se é pra vocês, pesquisadores, pra nós, é muito maior (PROFESSOR A2).
>
> O que eu vejo, aqui na escola, é que deveria ter uma verba governamental específica para melhoria na acessibilidade, na aquisição de programas para essas pessoas entendeu? O que eu vejo aqui na escola e, se você andar aqui, se alguém precisar andar de cadeira de rodas, vai ter a maior dificuldade, porque é buraco pra todo lado, não tem rampa, elevador, só tem ali no prédio da administração. Banheiros, não são adaptados, pelo menos os daqui da Metalurgia não são, se tiver é só na Edificações, porque é um prédio mais novo, mas eu acho que não são adaptados. Deveria ter, aqui já teve um aluno cego, acho que da automação, mas independente, se for aluno ou não, às vezes vem algum visitante, que tem necessidades especiais, precisaria ter, no caso, aquelas pistas né, aquelas faixas pra ele se locomover sem precisar da ajuda dos outros, e aqui não tem, não tem rampa, elevador, é buraco pra tudo quanto é lado. Acho que deveria ter um intercâmbio, entre as instituições de ensino, de forma que, matéria técnica, tenha lá algumas pessoas que podem pensar diferente, montar um material que facilite a aprendizagem desse aluno. Às vezes eu vou falar lá na aula sobre produção de aço, então, eu tô falando lá e o intérprete não tem conhecimento daquela matéria, ele não sabe, aquela palavra, ele não sabe fazer o sinal pro cara aprender[58]. É com o tempo que ele vai mudar alguma coisa, no caso do aluno que é surdo-mudo, pode até passar o termo lá, passando o vídeo, provavelmente ele não vai conseguir entender direito (PROFESSOR B6).
>
> Aqui no nosso Instituto, tem uns 3 anos ou 4, que o Reitor foi chamado, a acessibilidade aqui é horrível né, a topografia de Ouro Preto já não ajuda muito, mas o Reitor foi chamado pra assinar um termo de ajuste de conduta que deveria, não neste *campus*, mas todos os *campi*, teriam que se tornar acessíveis. [...] até aquele menino lá da UFMG, [...] Arquiteto, trabalha com acessibilidade [...] ele veio, fez o assessoramento pra gente, fez o mapa, mas e daí? O próprio Ministério Público devia "você vai pagar porque você não fez". Então, a gente não pode desistir não, vamo que vamo! Aqui no Instituto tem muito puxadinho né, as poucas rampas que tem aí, foi em função, num primeiro momento, de um cadeirante que nós tivemos. Tem que ir pro laboratório de química, faz uma rampinha lá, tem que ir pra educação física, faz uma rampinha, aí veio o MEC pra avaliar os cursos, coisa e tal, aí eles pedem

[58] O Professor B6 demonstra total desconhecimento de como funciona a Libras e de como é feita a interpretação, em sinais, daquilo que está sendo dito, quando faz essa afirmação.

> acessibilidade, vem aquelas coisas horrorosas, sem critério, sem nada. Aí a gente fala: Meu Deus do Céu! Põe um telefone pra cadeirante, telefone público, e o piso tátil, dá a entender, o cadeirante vai ter acesso ao telefone, mas o deficiente visual vai dar uma cacetada no orelhão, entendeu? Mas enfim, são coisas que tá muito devagar (PROFESSOR B8).
> Acessibilidade é algo difícil de pensar, prédios antigos, não tem elevador, por mais que a gente tente, é necessário recurso para encaixarmos dentro da legislação, e não tem recurso, não tinha, não tem recurso pra essa adaptação, salvo alguns projetos, que se consegue. A lei veio rápido, mas a aplicação, a facilidade para aplicar não é na mesma velocidade, dificulta muito, é descompassada, a lei com a realidade (PROFESSOR B9).

Sobre essa dificuldade de aplicação da lei, é trazida, novamente, uma afirmação de Manica e Caliman (2015, p. 67), segundo a qual "podemos dizer que o avanço e as conquistas das pessoas com deficiência sejam algo real. O Brasil tem se destacado diante de países de vanguarda em relação à legislação, o que precisamos agora é criar mecanismos para que essa legislação se cumpra". Diante disso, é que não se deve aceitar mais a justificativa das instituições de não estarem preparadas para receber os estudantes com deficiência, pois, a partir do respaldo legal, há que se criar condições para que toda legislação seja cumprida.

A falta de efetivas políticas institucionais, para que a inclusão possa ocorrer de fato, torna-se uma grande preocupação para os professores, pois, segundo eles, sem essas políticas, o trabalho que realizavam em suas salas de aulas não levaria a efeitos muito significativos e, se toda a instituição estivesse mais envolvida, poderiam ser produzidos melhores resultados, pois estariam todos caminhando na mesma direção. Alguns relatos dos professores, de ambas as instituições a respeito das políticas institucionais, serão descritos a seguir:

> [...] quando a gente pega os alunos do noturno ou os alunos que têm algum nível de dificuldade, nós não estamos preparados pra isso, tanto é que o nível de reprovação do noturno e evasão é maior do que no diurno, porque o CEFET não se preparou pra isso, o CEFET não se preparou pra cotas. Então, o aluno entra na escola, ele é tratado como qualquer um outro aluno e, nós não temos ainda essa percepção e essa preparação pra receber esse aluno. Então, é mais fácil pra nós, como professores e como instituição, que esse aluno não fique na escola, porque, se ele não consegue acompanhar, até porque ele não merece formar, entre aspas né? Uma grande parte dos professores pensa dessa forma. Por isso que o nível de evasão é muito alto e de reprovação também. [...] Eu acho que nós deveríamos ser preparados sim, nós não somos preparados, nós, eu coloco o professor do CEFET como um todo, nós não somos preparados, por isso o aluno toma duas reprovações é jubilado. Agora, seria legal se fizesse um estudo de egressos pra verificar o nível de evasão e reprovação desses alunos. Por quê? Porque a COPEVE[59], ela tem, às vezes o aluno, na inscrição dele, ele assume que tem uma necessidade especial né, e o professor não fica sabendo também. Eu já tive aluno com TDAH, que, no terceiro ano, a mãe veio conversar comigo, quando eu era coordenador de curso, o aluno estava quase sendo reprovado, aí que ela veio falar comigo, olha, no terceiro ano, então, aí que ela veio conversar comigo, eu falei "olha, no terceiro ano, no final do ano, não tem o que fazer", primeiro porque nós não temos preparação pra trabalhar com esse tipo de aluno, com essa

[59] COPEVE: Comissão Permanente de Vestibular.

necessidade especial e, segundo, a gente nem sabia que ele tinha essa necessidade especial[60] (PROFESSOR A2).

Acho que tem que ter uma política séria de inclusão né? Neste momento, o que eu mais sinto é que falta uma formação específica, pra esse trabalho, entender como é que eles se desenvolvem, como eles constroem conhecimento, porque até o tradutor intérprete me explicava, a cognição é muito diferenciada, a percepção do mundo é muito diferenciada, então acho que o professor precisa ter essa compreensão. [...] As orientações que eu recebi sempre foram por intermédio da Pedagogia, eu acho que precisa estabelecer essa política de interlocução, essa política de inclusão, a tendência mesmo é se isolar. Quando se implanta o NAPNEE, é importante fazer uma interlocução com todo o processo de ensino e aprendizagem, devia estar previsto né? (PROFESSORA B1).

A instituição, que está recebendo, tem que estar preparada pra receber. [...] eu acho que a escola tem que receber, mas ela tem que ter condições, dar estrutura, não só pro aluno, mas pro professor também. Eu acho uma falta de consideração, sei lá se é assim que pode falar, de eles não informarem, ao professor, que vai ter um aluno com deficiência, até pra ele se preparar pra isso. Eu, se soubesse que ia ter um aluno surdo, eu teria buscado na internet, como seria essa aula, teria procurado me informar como seria o programa, como eu poderia dar aula, como eu poderia fazer pra atender o aluno. [...] Na minha opinião, deveria ser assim, no início do ano, a escola identificar quais professores terão alunos especiais e eu acho que deveria reunir com eles e com os intérpretes, se for o caso, de necessidade, e orientar mesmo, porque eu acho que ninguém tem essa habilidade aqui na escola. [...] A escola tem que começar a se preparar, porque, o nível dos alunos, que estão ingressando, está cada vez mais baixo, e o professor fica reclamando, a gente não vai poder escolher o tipo de aluno, numa sala vai ter bons, médios e alunos fracos, e os de cota vão estar lá no meio. Eu acho que eles têm mais é que entrar mesmo, eles têm o mesmo direito que a gente, agora, a gente tem que estar preparado, porque, senão, nós vamos pirar e eles também (PROFESSORA B2).

É o professor que tem que buscar informações, porque, no contexto no nosso país, não existe essas formações específicas. Quando você tem um aluno diferenciado, dentro da sua sala, é importante que você busque entender o mundo dele, ali também se torna um aprendizado até pro professor, porque ele vai aprender a lidar com as diferenças (PROFESSOR B4).

A formação que eu tive pra isso foi por acaso, porque, oficialmente não tem, Não foi oficialmente, oficialmente não tem não (PROFESSOR B5).

Eu acho que, em termos de legislação, é adequado, mas o que eu vejo, é que falta, além de exigir o cumprimento da lei, o governo deveria dar o suporte às instituições para se adequarem a isso. Porque é muito fácil falar assim: você é obrigado a atender o aluno com deficiência, mas não dá o apoio, não libera a vaga pra contratar um profissional, você não libera o recurso pra poder fazer as adaptações na estrutura dos prédios, nas vias do *campus*, você não tem uma sala específica pra poder tá atendendo esse aluno, assim, não tem nada. Então, é muito fácil cobrar, a escola é obrigada a dar, mas não consegue. Eu vi, nos últimos anos, a maior dificuldade de contratar o professor[61] de Libras porque acabava retirando a vaga até de um outro profissional que precisava. [...] Se numa instituição federal nós temos essa dificuldade, imagine numa escola particular, que é obrigado, e numa escola municipal ou estadual? Aí fica bem complicado mesmo (PROFESSOR B6).

Eu acho que agora vai ter que ter políticas públicas no sentido de garantir, por exemplo, aqui no Instituto, será que nós temos verbas pra atender todo mundo? Que possa atender a lei? Acho que isso é que vai ser um desfio a nível de Município, de Estado, e do Governo Federal, no sentido de dar condições, para que as Instituições possam ter as ferramentas e os instrumentos pra poder garantir essa inclusão que tem

[60] Como já fora relatado neste trabalho, o diagnóstico clínico não deve ser mais importante do que as observações que os professores fazem, em sala de aula, dos comportamentos e aprendizagens dos estudantes. É incompreensível pensar que um estudante que apresenta um comportamento típico de TDAH não tenha sido notado por nenhum dos professores, durante os três anos que frequentou a instituição.

[61] Aqui, o Professor B6 queria se referir ao intérprete de Libras, não a professor de Libras. Segundo ele, para se contratar esse profissional, diminui-se o quantitativo de funcionários do setor administrativo da instituição.

> na lei e o que hoje a gente vê, é que vai ter muita dificuldade. Então, junto com a lei, a gente precisa ter essa contrapartida das políticas públicas, pra garantir mesmo, mas que é fundamental, para que no futuro todo mundo tenha realmente os mesmos direitos que nós (PROFESSOR B7).
> É justamente essa questão, tinha que ter um apoio, um curso, alguma coisa para os professores né, que realmente ensinasse, não é ensinar, como eu poderia explicar? Alguma coisa assim, que desse esse preparo pra gente, que falta, igual estou te falando, não peguei um aluno dentro de sala de aula, não peguei, o J. não foi meu aluno de sala de aula, mas realmente não é fácil não, é complicado (PROFESSORA B11).
> Então, se tivesse realmente essa política institucional, de qualificação, de incentivo, seria muito interessante. Isso poderia ser feito aqui no *campus* mesmo. [...] o que eu acho muito complicado, é que não é tão simples assim, você não pega esse portador de necessidade educacional especial, coloca ele numa sala de aula e vai dar tudo maravilhoso. Então, tem que ter a qualificação dos professores, que vão trabalhar com ele, os professores têm que conhecer a realidade daquele aluno, exige um comprometimento do professor, muitas vezes em instituições públicas, como é o nosso caso, acaba sendo até comprometido né? (PROFESSORA B12).

As "falas" anteriores constataram a falta de estrutura das instituições para se promover o atendimento aos estudantes com deficiência. As leis que amparam ou que expõem sobre a criação de políticas educacionais inclusivas, nas esferas governamentais, sejam municipais, estaduais ou federais, não foram suficientes para que as instituições se adequassem ao que é disposto por elas. Diante disso, torna-se recorrente nas falas dos professores que as leis foram elaboradas, mas o Governo não conferia as necessárias condições para que as instituições as cumpram, de maneira efetiva. Sobre essas dificuldades apresentadas pelos professores, Duek (2014, p. 18) afirma que "uma série de exigências é projetada sobre o professor, que precisa trabalhar com turmas cada vez mais heterogêneas, atendendo um rol de alunos com demandas específicas, dentre eles, aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais".

Trabalhar, levando em conta a heterogeneidade, torna-se uma das prerrogativas da Educação Inclusiva, disposta pela legislação. No entanto, construir uma pedagogia diferenciada para atender à diversidade, principal característica dessa proposta, ainda está longe de se tornar realidade, pois, segundo relato dos professores, não existe um investimento governamental adequado para se atingir esse objetivo. Essa carência de investimento é preocupante, pois o número de estudantes que vêm adentrando nos cursos de Educação Profissional tem crescido a cada ano e, com as possibilidades de eles poderem atingir níveis cada vez mais altos, demandam que políticas sejam criadas, implementadas e aperfeiçoadas.

O que se pretende, em relação à heterogeneidade, é considerar que todas as pessoas são diferentes, o que desfaz o conceito de homogeneidade, construído no imaginário de muitos professores, como sendo o ideal para se trabalhar, pois, na homogeneidade, seria necessário, apenas, um modelo/proposta no qual coubessem todas as pessoas. Essa ideia de homogeneidade é resquício de uma época em que as escolas só recebiam um determinado tipo de pessoas,

pertencentes à mesma classe social, à mesma religião, com as mesmas capacidades para a aprendizagem. Essas escolas, no entanto, não devem existir mais no século XXI, uma vez que a sociedade atual demanda pelo reconhecimento das diferenças, como um valor, e não mais como uma condição de inferioridade.

Uma política institucional que está presente nas instituições federais de ensino técnico refere-se a um Núcleo para atendimento aos estudantes com deficiência, o NAPNEE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). A primeira atividade desse Núcleo, quando os estudantes ingressam na instituição, é entrar em contato com todos aqueles que se declararam deficientes, no ato da matrícula, e oferecer o apoio necessário ao seu processo de inclusão, no ambiente escolar.

No entanto, o NAPNEE, mesmo sendo considerado como uma instância institucional para a implementação da inclusão dos referidos estudantes, nem sempre seu trabalho é conhecido e reconhecido pelos professores. Ao serem questionados se conheciam o referido núcleo e o trabalho que este realiza, a grande maioria dos professores entrevistados, das duas instituições, respondeu negativamente sobre o conhecimento ou não sabiam sobre a função que desempenha:

> [...] não, eu sei de informações, mas eu nunca participei de nenhuma reunião no NAPNEE, nunca fui procurado pelo NAPNEE, não sei qual é a estrutura de funcionamento do NAPNEE, não sei, por exemplo, se eu tiver um aluno, com deficiência auditiva, por exemplo, o que eu devo fazer? O NAPNEE vai me oferecer um tradutor de Libras? Esse tradutor de Libras, ele tem que entender de mecânica? Como ele vai traduzir algumas terminologias específicas da mecânica, pro aluno? (PROFESSOR A2)

Outros professores, também, se posicionaram a respeito do seu desconhecimento sobre o NAPNEE e suas funções:

> [...] assim, conheço. Não conheço a sigla. O pouco que eu conheço, sem dúvida nenhuma, o que falta ter uma... ele participar mais desse tipo de coisa. Por exemplo, igual agora, chegasse, viesse alguém do Núcleo e tivesse uma interação maior com a gente aqui, certo? (PROFESSORA A4).
>
> Acho que falta muita divulgação. É mais a gente que tem e que conhece, um pouco. Eu conheço pouco do que é feito, qual que é a responsabilidade. Então o que falta mais é isso, no mais é a conversa que eu tenho com a L. (nome da intérprete) e com a assistente. [...] por exemplo, igual agora, chegasse, viesse alguém do Núcleo e tivesse uma interação maior com a gente aqui, certo. [...] Se não fosse a intérprete, nem... Vou te dar um exemplo, se não tivesse a L. aqui, provavelmente eu nem saberia do Núcleo. Porque o P., ele não era nem suportado, o M.A. tem a menina que fica monitorando ele, mas ela não tem a mesma interação, por exemplo, que a L. tem, ela fica mais passiva lá, só para controlar o comportamento dele, não é interação direta com ele, igual a intérprete do H., então eu acho que falta divulgação, falta chegar, pedir o pessoal do Núcleo para vir aqui, reunir, na reunião do departamento alguém explicar,

> expor sobre a deficiência. Então eu acho que falta uma atuação um pouco mais incisiva, especialmente, naqueles departamentos que tem alunos com deficiência. Isso eu acho que falta. [...] Basicamente, o que me preocupa mais, é o que eu disse, da questão da escola não estruturar, infelizmente, de estruturar os alunos, não só os alunos, mas os professores. Não ter um suporte maior para os alunos, e pra gente também, o comportamento, M.A. teve um... o que vai acontecer? A orientação que realmente falta. Mas, por enquanto, ainda está muito mais na raça, ou do professor estar interessado em ajudar eles, ou da intérprete, igual a L., ou uma outra que tenha mais interesse em ajudar, do que realmente uma coisa estruturada. Eles estão caindo de paraquedas, e aí? Se o M.A. é reprovado esse ano, ele é jubilado, ele não tem um benefício, e vou ser honesto com vocês, ele pode ter todas as deficiências, mas tem alunos sem a deficiência dele que não tem a capacidade que ele tem, certo? (PROFESSOR A5).

O Professor A5, no que diz respeito ao jubilamento, explicou que é uma prática da Instituição A, ou seja, o estudante só pode ser reprovado uma vez; na segunda, sua matrícula não pode ser renovada. O professor finalizou a entrevista externando sua preocupação no impacto que essa prática poderia causar nesses sujeitos, tendo em vista que, para ele, "esses alunos são muito capazes, e a reprovação, no que se refere ao aluno M.A., foi provocada pela pouca habilidade/conhecimento dos professores, e não, necessariamente, se traduz em uma falta de conhecimento na disciplina na qual foi reprovado" (PROFESSOR A5).

Considera-se que essa prática precisa ser revista na instituição, principalmente, quando se trata de estudantes com deficiência. Pelo que está estabelecido no Inciso II, do Artigo 28, da Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência):

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: 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 (BRASIL, 2015).

Retomando os posicionamentos que os professores tiveram sobre o NAPNEE, outras declarações foram importantes, principalmente por reforçar a ideia de que uma política institucional tão importante para a inclusão de estudantes com deficiência não poderia estar tão distanciada do conhecimento dos professores, como já fora exposto anteriormente, sendo reforçado pelos depoimentos que se seguem:

> [...] NAPNEE? já ouvi falar, não estou lembrando o que é, mas essa sigla não me é estranha [...] Como eu te falei, já ouvi falar, mas...conheço pouco, não sei como eles atuam, então, não tem como eu te falar [...] O que eu acredito que poderia ser feito, é a questão, por exemplo, desse Núcleo, ou até mesmo da própria coordenadora, entrar em contato com os professores, digamos, temporariamente, para saber como estão indo, como está indo o desenvolvimento desses alunos, isso eu não vejo preocupação deles. [...] Esse acompanhamento. Se não acontece nada, eu não procuro, continua andando, entendeu? Aí eu fico pensando: algum professor, que não, que existe

> infelizmente, que não está preocupado se o aluno dele tem deficiência, se não tem, se ele está indo mal por causa da deficiência dele que está atrapalhando, se tem alguma coisa que poderia auxiliar, né, se o professor não se preocupa com isso, e o aluno está indo mal, a coordenação também, a escola também vai andando e o aluno vai ser reprovado. Então eu acredito que isso poderia ser feito, um contato com o professor de tempos em tempos para saber o que está acontecendo com o aluno, avaliação, não sei se isso é feito em off, se eles avaliam as notas dos alunos, alguma coisa, vê se estão bem, se não estão, não sei se isso é feito, mas a mim...[...] Importante de tempos em tempos, ahã. Às vezes até reunir, os professores que lecionam pra esses alunos, pra saber, o comportamento na minha aula é assim, na minha é assim. Já sei que o M.A. tem turma que ele comporta, digamos, de uma forma não muito boa, então parece que já tem uma rixa com o professor, então acho que isso seria o contato entre os professores para, também, um sugere para o outro, sugestão, às vezes comigo o que não dá, o que a gente pode fazer para melhorar, então acredito que sim. [...] Troca de saberes, digamos assim, dos professores. Não só com os mesmos alunos, mas talvez de outros cursos, ah no outro curso tem gente, tem aluno com deficiência, lá a gente faz assim, assado, a gente percebeu que isso tem bons resultados. Então, essa reunião de professores que estão nessa situação, enfrentando esse desafio (PROFESSORA A6).
>
> Mais ou menos, eu sei que existe, e tal... Pra mim, o papel dele seria orientar a todos e prover recursos para a inclusão desses alunos, orientar os professores e prover recursos. [...] É isso que eu estou te falando, no caso do J. quem orientou foi a Pedagogia. Eu não sei se o NAPNEE conversou com a Pedagogia pra nos orientar, aí eu não sei. Mas quem fez a orientação foi a Pedagogia, o NAPNEE não teve contato direto comigo não. [...] Não, foi o pedagógico, não sei se foi via orientação do NAPNEE a eles. Às vezes o NAPNEE delegou à Pedagogia que conversasse com os professores (PROFESSOR B5).
>
> Você tá falando aqui, da escola? Eu fui lá poucas vezes, eu conheço um pouco o pessoal que mexia lá, entendeu? Mas pra falar que eu frequentei lá, não. [...] Eu só tenho contato mesmo são com os intérpretes né? O pessoal do NAPNEE mesmo, eu acabo não tendo contato. Então a interação que eu tenho mesmo é só com o profissional que tá lidando com eles (PROFESSOR B6).
>
> Não, não conheço profundamente assim, fui até diretor de ensino, participei até pouco nessa questão, mas eu não conheço o NAPNEE não. Eu conheço pouco do NAPNEE, conheço pouco. [...] Eles (NAPNEE) têm uma estrutura boa aqui dentro da escola. Eu sei que tem muita ação, mas essa ação exclusiva, de conversar com os professores, não (PROFESSOR B10).

Entretanto, dos professores que disseram conhecer o NAPNEE, alguns não sabiam sua função e os que sabiam, valorizavam os serviços prestados por esse Núcleo.

> Eu conheço o NAPNEE, e eu acho que não tenho problema nenhum não. Na hora que a gente precisa de um intérprete, na hora que a gente precisa de um acompanhamento, eles disponibilizam pra gente, né, e pra mim está tranquilo. É um setor muito bom" (PROFESSORA A3).
>
> Eu acredito que sim, imagino eu que essa realidade que tivemos com o aluno portador de necessidade especial, tenha sido possibilitada a partir do trabalho do NAPNEE, acredito que, em anos anteriores, nunca ocorreu essa oportunidade, talvez porque não existisse essa possibilidade, talvez nem um amparo legal né? Eu sei que seria um Núcleo de apoio às pessoas que têm necessidades especiais, então, de certa forma, eu vejo que seria ver aqueles alunos que entram na instituição, que precisam de um apoio, o que realmente eles precisariam de material didático, em termos de estrutura física, às vezes de transporte, dependendo do tipo da deficiência, e também ter um contato maior com os professores, sobre como seria a abordagem com relação às disciplinas né? (PROFESSOR B3).
>
> O NAPNEE foi criado um pouquinho antes da nossa administração. Nós entramos em 2007, deve ter sido em 2005, 2006, por aí. Então, é uma iniciativa, que tem muitas

> dificuldades, mas de alguma forma, foi uma forma de a escola conhecer um pouquinho algumas ações necessárias, para a inclusão, e a gente vê que está evoluindo, pela fala do A. (Coordenador do NAPNEE), tem um grupo maior, a participação da R., que é psicóloga. Então, é um Núcleo que começa a despertar e trabalhar no sentido de garantir a inclusão de pessoas com deficiência" (PROFESSOR B7).
>
> Então, o NAPNEE veio de encontro a atender a essa questão [...] nós desenvolvemos bastante coisas [...] a nossa questão napeneana aqui é muito bacana, [...] nós conseguimos, no momento, quando eu estava no grupo, vincular direto ao gabinete [...] conseguimos alocar dentro do organograma, na caixinha lá, vinculado ao gabinete, era um facilitador. Foi bom na época. Hoje tem um espaço físico bacana né? [...] tentamos, por um período, hoje eu não sei como está também, a sala multifuncional, aquelas salas do MEC, aquela coisa toda, que auxiliou muito o J. também, era pra ser também, aberto pra comunidade [...] uma questão também é a dificuldade das pessoas doarem para a questão napeneana [...] criou o NAPNEE aqui, era outra conjuntura, não era Instituto, era CEFET ainda [...] o NAPNEE teve momentos de crise, que é legal também, eu acho que a crise tem que ter, e aproveitar o momento de crise para o crescimento, passou por crise, coisa e tal, mas enfim, tem continuado, o A. tá dando a maior força, mas enfim, o desafio é muito grande, mas o que a gente observa é que dá um passo pra frente e de repente, dá dois pra trás (PROFESSOR B8).
>
> Conheço, a gente vincula muito às pessoas, o NAPNEE estava praticamente em duas, três pessoas aqui na escola no início, acaba que nós conversávamos muito e eu entendi, de certa forma, a prática, o papel do NAPNEE. Pelo menos o papel que elas buscavam dar ao NAPNEE, legalmente, se for pra listar, pode ser que eu erre, buscavam primeiro reconhecer aqueles que tinham alguma deficiência, buscar o espaço pra ele, então, sempre buscavam isso. [...] Acho que é importante, mas eu trabalhei com o D[62]., que o NAPNEE estava num estágio intermediário, não sei hoje porque eu não tenho alunos assim, então eu não acompanho o NAPNEE, talvez seja um erro assim, todo mundo deveria tá lá, sabendo do NAPNEE e o NAPNEE se apresentando mais pra gente. Ele não tinha muito estrutura física, conseguiu uma sala, depois melhorou um pouquinho, tinham pessoas interessadas em ajudar, mas não tinha o espaço pra receber as pessoas, pra conversar isoladamente, tem uns que vão lá e querem ficar mais isolados, não querem aparecer, querem ficar num lugar estratégico, com mudanças políticas, as coisas mudam, infelizmente, os projetos mudam, mas o NAPNEE, na minha época, que eu estava mais presente, eu acho que fez o papel, que dava pra fazer com as condições que tinha, até mais, de dedicação, de vantagens mesmo, porque, aquele servidor que foi deslocado pro NAPNEE, eram pessoas que tinham interesse em trabalhar naquela causa, que já é um ponto importante né? E conheciam também, tinham noção, com carinho, com vontade, não é dizer você vai pro NAPNEE, agora, é uma área que não é ideal ser assim né, não é uma área que você desloca alguém, você vai fazer isso, agora, eu acho que se tiver um jeito de mapear, facilitar o reconhecimento rápido da deficiência, é mais fácil pra gente trabalhar depois, a gente trabalha por semestre, até que a gente vai reconhecer, está acabando o semestre. Algum pode ter sido prejudicado e não tem mais jeito de ser motivado nesse semestre. Então, fazer um... não sei, talvez o NAPNEE fazer um adensamento inicial com ele, fazer um trabalho diferenciado pra ter esse reconhecimento, e buscar já um jeito de trabalhar, não gastar muito tempo pra que ele seja reconhecido mesmo dentro da deficiência, dentro da sua especificidade. O D., o NAPNEE tinha começado a fazer um trabalho com ele, acho que não foi um aluno fácil pro NAPNEE apadrinhá-lo, ele tava até com uma certa resistência de se encaixar dentro de uma necessidade mesmo, acho que não se via com uma necessidade, tentava escapar sempre, marcava de ir ao NAPNEE e não ia, isso palavras da Pedagoga. Depois ele começou a criar um afeto, um vínculo e começou a ir até mais, ele sempre tava lá, com elas lá, então eu acho que o NAPNEE ajudou muito durante o curso dele (PROFESSOR B9).

[62] O estudante D. foi atendido sistematicamente pelo NAPNEE, para contornar as dificuldades que apresentava no curso e, segundo vários professores, foi um trabalho bastante produtivo.

Diante dos depoimentos explicitados, percebe-se que um dispositivo legal, traduzido na criação dos NAPNEEs, nas instituições federais, de ensino técnico, não vinha atendendo a contento, segundo a avaliação de alguns professores. No entanto, as atribuições dos NAPNEEs estavam ligadas à inclusão dos estudantes com deficiência e não, propriamente, ao auxílio aos professores. Na Instituição A, o contato que esse Núcleo estabelecia com os professores era o de informar aos coordenadores de curso sobre a matrícula de estudantes com deficiência, e estes transmitiam essas informações aos professores que iriam trabalhar com os referidos estudantes, pois se entendia que a formação dos professores deveria ser realizada de outra maneira, em outro *lócus*, e não através do NAPNEE.

Na Instituição B, observou-se uma maior articulação entre o NAPNEE e os professores, porque esse Núcleo atuava, conjuntamente, com o setor de Pedagogia e ambos se tornaram responsáveis pela inclusão dos estudantes com deficiência, fazendo, assim, um trabalho tanto com os estudantes quanto com os professores. No entanto, esse trabalho, também, não foi considerado como eficaz, na visão de muitos professores, como relatado anteriormente.

Uma das professoras entrevistadas, identificada como Professora B12, era uma das integrantes da equipe do NAPNEE, na época da entrevista, que expôs as dificuldades enfrentadas pelos professores da instituição, de acatar orientações desse Núcleo. Segundo ela, deveria existir um maior apoio institucional para fortalecer esse serviço, que procurava atender aos mencionados estudantes, mas percebia que o trabalho era muito isolado e não tinha credibilidade perante alguns professores, o que reforça a ideia de que a Educação Inclusiva não pode ser vista como responsabilidade de poucos profissionais ou de apenas alguns setores das instituições. A Educação Inclusiva deve se tornar uma proposta institucional, para que funcione efetivamente. Segundo Castro e Freitas (2008, p. 50), "para que a Educação Inclusiva tenha sucesso, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar, de toda a sociedade, do compromisso individual e do esforço coletivo". De acordo com relato da professora,

> [...] eu acho que o NAPNEE sofre de um problema muito grande que... tá, a gente tem uns casos lá que a gente encaminha pro professor, mas se o professor não quiser atender, a gente não tem o que fazer. Isso me angustia profundamente, então, a gente precisaria de uma colaboração maior de professores, da própria instituição, muitas vezes dá a impressão que o NAPNEE ele existe *pro forma*. Ele precisaria de um apoio institucional maior pra ele funcionar de verdade. [...] A gente encaminha uma orientação e o professor acha que é drama nosso. Tem uma aluna, acho que ela é do curso superior, ela tem uma deficiência auditiva muito severa, mas ela não aceita intérprete, foi educada pra ter vergonha da deficiência dela, aí foi encaminhado pra alguns professores e eles acharam que não era bem assim (PROFESSORA B12).

Essa professora continuou afirmando que as políticas da instituição não tinham sido suficientes nem eficazes para garantir a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência. Para ela, a situação peculiar de cada um dos estudantes não era levada em consideração pela comunidade escolar, que não vinha considerando o direito de eles alcançarem melhores condições educacionais, laborais e sociais, através do curso técnico. Seu depoimento pode ser considerado como um desabafo de alguém que tentava fazer um bom trabalho, mas não vinha encontrando respaldo institucional para concretizar esse objetivo. Assim ela se pronunciou:

> [...] eu só gostaria de destacar que essa necessidade de que sejam feitas políticas institucionais, pra acolhimento desses alunos, a gente tá aí num rescaldo de um período de crise muito grande, então não tem recurso, então, muitas vezes a gente esconde atrás disso né, não tem dinheiro, mas a gente vê que falta uma dose grande de boa vontade, para que as coisas se concretizem, se efetivem. Se o NAPNEE existe, por que ele não pode ter um respeito maior da instituição? Se o aluno precisa de um atendimento especializado, por que isso não pode ser colocado para os professores e os professores que deem um jeito, a gente vê muitas vezes, vira um empurrar com a barriga, você pega o aluno, mas se ele está aprendendo ou não, tanto faz, e aqui na escola a gente não tem, existe um rigor muito grande pra aprovação do aluno, então não é nem o caso de que vai formar o aluno pra ficar livre dele, pelo contrário, ele vai ficar aqui sendo reprovado pra sempre, sem que nada fosse feito. Então eu acho que falta essa política institucional que vai olhar pro aluno e perceber a diferença que a escola vai fazer na vida dele. Então esse aluno, ele recebe uma formação, conclui um curso técnico, isso vai mudar a vida dele, ele vai trabalhar com uma outra função e sai um pouco dessas funções estigmatizadas. Enfim, o que falta é essa política institucional, a gente percebe uma luta muito grande do NAPNEE, para que essa política seja implantada, a gente percebe o pessoal da pedagogia lutando desesperadamente, pelos alunos né, uma bandeira que a pedagogia levantou, muito forte mesmo, apanhou de todos os lados por ter levantado essa bandeira, mas a gente percebe que, como instituição, ainda tem muito a caminhar, então essa política tem que ser implantada (PROFESSORA B12).

Deve-se ressaltar uma questão positiva que vinha ocorrendo na Instituição B, segundo alguns docentes. Essa questão consubstancia-se em uma política institucional que diz respeito ao número reduzido de estudantes nas turmas nas quais se encontra um ou mais estudantes com deficiência. Enfatiza-se que, na Instituição A, essa política não foi observada. Assim, nessa escola que forma técnicos de nível médio, entre outros níveis de ensino, essa política não existe, ao contrário da Instituição B: “aqui na escola, onde tem um aluno com deficiência auditiva, o número de alunos na sala é menor. A turma que o aluno fica, o número é bem mais reduzido. A escola toma esse cuidado, sabe? (PROFESSOR B10); “então, pelo que eu sei aqui na escola, especificamente a esse aluno, as turmas dele, elas são menores, o pessoal tem o cuidado de colocá-lo numa turma com um menor número de alunos, isso é o que eu sei”. (PROFESSORA B11). Segundo o Professor B6,

> No início, o J. ficou numa sala de quase 40 alunos, depois foi a própria intérprete, que levantou a questão: ele não pode ficar numa sala com mais de 25 alunos. Aí, eu lembro, no caso do J., eles tiveram que dividir a turma em duas turmas. Era uma turma maior, de quase 40 alunos, aí a turma dele ficou uma turma menor, ele passou a ter um acompanhamento melhor. E o G., fez o curso à noite e, em geral as turmas são pequenas, acho que a turma dele tinha, mais ou menos, 10, 12 alunos. Então era mais tranquilo (PROFESSOR B6).

Em relação ao número reduzido de estudantes em classes em que havia pessoas com deficiência, não foi constatado na Instituição A, pois nela, apenas nas aulas de laboratório, o número era reduzido, mas não devido à presença dos referidos estudantes, mas por ser uma norma institucional.

Sabe-se que, para que o professor possa realizar um exitoso trabalho com todos estudantes, sobretudo com aqueles com deficiência, o recomendado é que as turmas tenham um número mais reduzido de estudantes. Essa redução auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento desses sujeitos, possibilitando, ao professor, conferir a eles uma atenção mais individualizada, não deixando que as dificuldades persistam. No entanto, esse posicionamento não se encontra presente em todas as instituições escolares, fazendo com que muitos estudantes, não só aqueles com deficiência, fiquem prejudicados em suas aprendizagens.

O número elevado de estudantes em turmas com pessoas com deficiência vem constatando uma situação de prejuízo, tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o trabalho dos professores. Sobre esse aspecto, a Professora A4 afirmou que “é, foi uma experiência diferente, porque eu tinha turmas pequenas de laboratório, ou turmas teóricas, mas era de 15, 20 alunos, mas aí, quando eu fui para a de 48, eu não conseguia controlar muito bem aquilo, aí eu fiquei um pouco desesperada” (PROFESSORA A4). Diante desse pronunciamento, é possível perceber a grande dificuldade enfrentada pela professora, sendo que a turma à qual ela se referia, era aquela em que constavam o estudante M.A., com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), e o estudante P., com baixa visão e características também desse espectro.

Os relatos anteriormente apresentados evidenciam a carência de políticas institucionais para a promoção da Educação Inclusiva. Muitas vezes, além do pequeno conhecimento dos gestores sobre a necessidade de implantação de programas que possam beneficiar estudantes e professores, falta, também, ao que parece, vontade de promover melhorias significativas na instituição.

4.3 Visão dos Estudantes com Relação aos Cursos e às Instituições

Passa-se, então, a apresentar os depoimentos dos estudantes com deficiência.

Nesta Tese, considerou-se importante entrevistar os estudantes com deficiência inseridos nos cursos de Educação Profissional de nível técnico, para se ter conhecimento de como foram seus percursos escolares nas instituições nas quais estudaram, até ingressarem na instituição de ensino técnico e, também, como tem sido a vida acadêmica desde o ingresso nessa instituição. Além disso, interessou-nos, ainda, pesquisar sobre a opinião desses estudantes, a respeito da formação dos seus professores e de como estes vinham conseguindo lidar com a diversidade de estudantes presentes na sala de aula, na perspectiva da inclusão escolar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), "é preciso conhecer os interesses e as motivações dos estudantes, além daquilo que eles dispõem, para que a escola crie medidas que concretizem o trabalho com a diversidade".

4.3.1 Perfil social dos estudantes

No momento da realização da entrevista, foi aplicado um questionário aos estudantes, para levantamento do perfil social de cada um deles.

Quadro 2 - Perfil dos Estudantes, participantes da Pesquisa

	Gênero	Deficiência	Curso	Modalidade
Estudante 1	Masculino	Surdez	Eletrônica	Subsequente
Estudante 2	Masculino	TGD	Eletrônica	Integrado
Estudante 3	Feminino	Auditiva	Mecânica	Concomitante
Estudante 4	Masculino	Baixa visão	Eletrônica	Integrado
Estudante 5	Feminino	Surdez	Meio Ambiente	Subsequente
Estudante 6	Masculino	Deficiência Intelectual e Transtorno Mental	Meio Ambiente	Concomitante
Estudante 7	Masculino	Surdez	Metalurgia	Subsequente
Estudante 8	Masculino	Hidrocefalia e Síndrome de Crouzon	Mineração	Concomitante

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.1.1 Questionário aplicado aos estudantes

Esclarece-se que responderam ao Questionário 04 estudantes matriculados em dois Cursos Técnicos do CEFET-MG e 04 estudantes matriculados em três Cursos do IF-Ouro Preto. O objetivo desse questionário foi identificar a situação social desses sujeitos.

Tabela 11 - Município de Residência - Estudantes - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Belo Horizonte	2
Santa Luzia	1
Vespasiano	1
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 12 - Município de Residência - Estudantes - IF-Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Ouro Preto	3
Serra da Siqueira	1
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

As tabelas que revelam os municípios de residência dos estudantes do CEFET e do IF-Ouro Preto não são comparáveis, pelo motivo óbvio da localização das instituições, ou seja, por se tratar de instituições que se localizam em municípios distintos, era de se esperar que os estudantes residissem em localidades que favorecessem a realização de seus estudos. Assim, a Tabela 11, que revela os dados sobre os estudantes do CEFET, apresenta os municípios de Belo Horizonte e da Grande BH como locais de residência dos estudantes, enquanto a Tabela 12, que mostra os resultados do IF-Ouro Preto, apresenta o município de Ouro Preto e um Distrito próximo a ele, como sendo onde residem os estudantes.

Tabela 13 - Gênero - Estudantes – CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Masculino	3
Feminino	1
Outro	0
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 14 - Gênero - Estudantes – IF -Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Masculino	3
Feminino	1
Outro	0
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

As Tabelas 13 e 14 apresentam resultados exatamente iguais, ou seja, em ambas as Instituições há um predomínio de estudantes com deficiência do gênero masculino. Considerando que, no CEFET, foram entrevistados todos os estudantes com deficiência que frequentavam os cursos técnicos dessa instituição e, no IF-Ouro Preto, ficaram de fora apenas dois estudantes, ambos do gênero masculino, um por não ter sido localizado e outro por ter se recusado a participar, pode-se afirmar que os cursos técnicos de nível médio, tanto do CEFET quanto do IF-Ouro Preto, são frequentados por uma maioria de estudantes com deficiência do gênero masculino. Pode-se inferir, mas não afirmar, que essa prevalência não deve ser observada, apenas, entre os estudantes com deficiência, mas, também, entre os sem deficiência. Não foram encontrados estudantes com outro gênero que não os anteriormente citados.

Tabela 15 - Rede de ensino na qual cursou o Ensino Fundamental – Estudantes - CEFET

Rede de Ensino	Quantidade de respondentes
Federal	1
Estadual	1
Municipal	2
Privada	0

Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 16 - Rede de ensino na qual cursou o Ensino Fundamental – Estudantes - IF - Ouro Preto

Rede de Ensino	Quantidade de respondentes
Federal	0
Estadual	2
Municipal	2
Privada	0
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

As Tabelas 15 e 16, que trazem informações sobre a Rede de Ensino na qual estudou cada um dos estudantes com deficiência, mostram que nenhum deles estudou na rede privada. Os resultados apresentam apenas uma diferença entre esses estudantes, que se refere ao fato de um deles, que estuda no CEFET, ter frequentado o Ensino Fundamental em uma instituição federal, pois esse nível de escolaridade é oferecido, em sua grande maioria, por instituições municipais e estaduais.

Tabela 17 - Participação no Processo Seletivo, na modalidade de Reserva de Vagas (Cotas) – Estudantes - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Sim	1
Não	3
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 18 - Participação no Processo Seletivo, na modalidade de Reserva de Vagas (Cotas) – Estudantes - IF - Ouro Preto.

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Sim	1
Não	3
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados nas Tabelas 17 e 18 também são idênticos, ou seja, em ambas as instituições foi encontrado um único estudante que participou do processo seletivo beneficiando-se do direito de Reserva de Vagas. No entanto, esse direito não se referia à deficiência e, sim, ao fato de eles terem frequentado o Ensino Fundamental, pois Reserva de Vagas para pessoas com deficiência, nessas instituições, esteve presente, apenas, a partir do processo seletivo do ano de 2018.

Tabela 19 - Tipo de Deficiência – Estudantes - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Auditiva (Surdez e Deficiência Auditiva)	2
Visual (Baixa visão)	1
Física	0
Intelectual	0
Múltipla	0
Transtorno Global do Desenvolvimento (TEA)	1
Altas Habilidades/Superdotação	0
Outra	0
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 20 - Tipo de Deficiência – Estudantes - IF - Ouro Preto

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Auditiva (Surdez)	2
Visual	0
Física	0
Intelectual	0
Múltipla (Transtorno Mental e Deficiência Intelectual)	1
Transtorno Global do Desenvolvimento	0
Altas Habilidades/Superdotação	0
Outra (Hidrocefalia e Síndrome de Crouzon)	1
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

As Tabelas 19 e 20, que demonstram as deficiências apresentadas pelos estudantes, trazem resultados bem diversos, considerando, apenas, a semelhança entre ambas, no que tange à quantidade de estudantes com Deficiência Auditiva, pois, no CEFET, estudavam uma moça com deficiência auditiva e um rapaz surdo, enquanto, no IF-Ouro Preto, os dois estudantes com comprometimento auditivo eram surdos.

Considera-se que algumas deficiências ou quadros de transtornos são mais comuns de serem encontrados em Instituições de nível médio, como são os casos de TEA e de deficiência visual, apresentados na Tabela 19, referente aos estudantes do CEFET. Esses sujeitos, mesmo vivenciando dificuldades em seus percursos escolares, conseguem avançar na escolaridade, desde que lhes sejam dadas chances para isso. A deficiência intelectual dificilmente aparecerá no quadro de estudantes de instituições que utilizam o processo seletivo para ingresso, pois pessoas com essa deficiência apresentam limitações significativas no processo de aprendizagem, o que impossibilita a participação nesse processo.

As outras deficiências que aparecem na Tabela 20, referente aos estudantes do IF-Ouro Preto, são raras. O quadro de deficiência múltipla, no qual uma delas é o transtorno mental, pode ser agravado quando este não possui acompanhamento médico, pois, através da entrevista realizada com o estudante que possui essa deficiência, pode-se perceber momentos de grande lucidez em seu discurso, mas é possível afirmar que muitos sujeitos acabam por ter a inteligência prejudicada pela confusão mental. Esse prejuízo compromete o desenvolvimento do sujeito, tanto no aspecto acadêmico quanto no social e no laboral.

No que se refere ao estudante com Hidrocefalia e Síndrome de Crouzon, que também é um quadro raro, o que dificulta a inclusão do sujeito é seu aspecto físico, pois as deficiências aparentes tendem a ser mais rejeitadas a despeito das habilidades que podem ser apresentadas.

Tabela 21 - Participação do estudante em algum Programa de Assistência Estudantil – Estudantes - CEFET

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Programa Bolsa Permanência	1
Programa de Complementação Educacional	0
Programa de Alimentação/Bolsa	1
Programa de Alimentação/Restaurante	1
Programa Bolsa Emergencial	0
Acompanhamento Psicossocial	0

Não participa	2
Total	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 22 - Participação do estudante em algum Programa de Assistência Estudantil – Estudantes - IF - Ouro Preto.

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Programa Bolsa Permanência	0
Programa de Complementação Educacional	0
Programa de Alimentação/Bolsa	1
Programa de Alimentação/Restaurante	0
Programa Bolsa Emergencial	0
Acompanhamento Psicossocial	0
Não participa	3
Total	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados pelas Tabelas 21 e 22 são bastante diferentes, comparando as duas Instituições pesquisadas. Os estudantes do CEFET usufruem de mais programas assistenciais, demonstrados pela Tabela 21, do que os estudantes do IF-Ouro Preto. No primeiro, foram encontrados sujeitos que se beneficiam dos Programas de Bolsa Permanência, Bolsa Alimentação/Bolsa e Bolsa Alimentação/Restaurante, sendo que um estudante usufrui de mais de um Programa. Nessa Instituição, existem dois estudantes que responderam não participarem de nenhum programa assistencial.

No IF-Ouro Preto, apenas um estudante declarou usufruir do Programa de Bolsa de Alimentação/Bolsa, sendo que os demais, um total de três estudantes, não participam de nenhum dos programas relacionados.

4.3.2 Percurso escolar até o ingresso na Instituição Federal de Ensino Técnico

A primeira questão dirigida aos estudantes foi a respeito dos seus percursos escolares até o ingresso na instituição técnica federal, no que se refere às dificuldades enfrentadas, às soluções encontradas para resolverem possíveis dificuldades e, também, às colaborações

externas utilizadas para que a inclusão ocorresse de maneira efetiva. O Estudante A1, que é surdo, assim se expressou:

> [...] quando eu era pequeno, eu estudava junto com alunos ouvintes, mas eu não tinha contato com pessoas iguais a mim. A minha mãe me levou numa escola e me levou numa Fono, pra treinar a fala, então eu fui crescendo dessa forma, até o ensino médio. Mas eu não sabia que, por exemplo, tinha um grupo de surdos, que tinha cursos curtos, que a maioria dos surdos fazia. Então, já tinha uns surdos numa escola, interagindo com outros surdos, e eu sozinho numa escola, então, é como se eu tivesse um pouco atrasado. Então, por exemplo, no meu trabalho, foi que eu comecei a perceber esse grupo de surdos, então, foram alguns amigos que me chamaram pra faculdade e aí eu aproveitei o CEFET, e eu sou o único surdo aqui (ESTUDANTE A1)

Percebe-se, nesse excerto de entrevista, que o estudante sentia que, se tivesse tido a oportunidade de convivência com outros surdos, suas trajetórias escolar e social teriam sido diferentes. Pode-se inferir que a família do estudante não possuía conhecimentos a respeito de locais nos quais os surdos se reuniam para terem uma vida social mais satisfatória, inclusive com o aprendizado da Libras. No entanto, também, pode-se inferir, pois é bastante comum, que a família não queria que o filho frequentasse esses locais, por não aceitar a deficiência do mesmo, preferindo que ele convivesse com pessoas não deficientes. Sabe-se que ainda existem muitas famílias que não aceitam a deficiência dos filhos e, por isso, tentam escondê-la de todas as formas possíveis.

O relato desse estudante, no que diz respeito às dificuldades encontradas no seu percurso escolar, relacionava-se, especificamente, à falta de intérprete nas escolas. Segundo ele,

> [...] a maior dificuldade sempre foi a falta do intérprete, falta no sentido de frequência mesmo, de faltar na aula. Também a falta do professor no ensino de português, é a nossa dificuldade. [...] Bom, quando eu comecei, a primeira vez que eu tive intérprete foi na 7ª série, antes não tinha. Tinha dificuldade do intérprete, da língua de sinais, ter esse vínculo, essa troca de sinais, porque, eu sozinho, ah! Qual é esse sinal? De desenvolver na língua de sinais, então, a primeira vez foi na 7ª série (ESTUDANTE A1).

O estudante em questão sempre estudou em escolas públicas e, apenas no 7º ano, providenciaram uma intérprete para acompanhá-lo, situação muito preocupante no que se refere ao fato de ele ter sido alfabetizado sem esse apoio. Sabe-se que a língua de sinais é a língua materna dos surdos e, por isso, deve ser sua primeira língua. Ao aprender a ler e a escrever em português, considera-se que essa língua é estrangeira e, por isso, é preciso que haja, primeiro, o domínio de sua língua materna. Entretanto, mesmo que o estudante em questão a dominasse, o fato de não ter tido um intérprete para intermediar a alfabetização poderia explicar as dificuldades apresentadas por ele no que se refere ao domínio da língua portuguesa.

O segundo estudante a ser entrevistado na Instituição A, identificado aqui como Estudante A2, explicitou suas dificuldades de maneira bastante confusa. Tendo em vista que ele apresentava um quadro de TEA, é compreensível toda a dificuldade de comunicação própria desse transtorno. Ele se expressou da seguinte maneira:

> [...] Foi muito complicado [...] porque os professores não conheciam muito o quadro, os professores não tinham muita capacidade de dar aula pra aquilo, problemas com a própria escola, problemas de origem, não entendiam de lei, esse tipo de problema. [...] dificuldades na escola? Dificuldades pra escrever, dificuldade pra digitar antes de escrever, de escrever com toda certeza. É... não conseguia ler livro de literatura, sempre gostei de uma literatura mais técnica ... é.... nunca despertou meu interesse pelo fundamental, sempre tive interesse por outras coisas, vídeo e programação (fala alguns tipos de programas, mas não é possível entender os nomes) e por aí, na área da computação, aprofundei muito na área de copiadores e não havia familiaridade com isso na escola, mas não era problema, eu fazia por diversão ...é... tinha dificuldade de fazer prova escrita, demorei muito tempo pra aprender a escrever bem... tanto não gostava de escrever, eu fazia as coisas meio porca. Não tinha interesse pela escrita também, a maioria dos meus cadernos era completamente em branco, mas eu passava de ano, eu ficava só sentado ouvindo o professor, fazia isso muito né? Achava o caderno um negócio inútil, porque o caderno eu não entendia, o livro didático eu entendia. O professor insistia para que eu fizesse as coisas, mas eu não fazia, nem nas provas... eu fazia os negócios bem, mas não as atividades, fazia as provas, o professor dava aula... aí tinha a ficha avaliativa, avalia cada competência em separado, na tabela, aí eu tinha as competências, mas não fazia nada, eu gostava de mexer com outras coisas, pegava os livros de computação e ficava lendo na aula, ficava programando, com papel, era divertido, era bacana (ESTUDANTE A2).

Os quadros de TEA costumam ser bastante desafiadores para os professores, porque os comportamentos identificados nos estudantes com esse transtorno não podem ser generalizados. Dessa forma, para cada estudante deve-se fazer uma pesquisa bastante atenta sobre suas características, possibilidades e restrições, porque existem muitas nuances de comportamentos e deve-se procurar conhecer as especificidades da pessoa com TEA, muito mais do que sobre o próprio transtorno.

O que se pode verificar através dos relatos dos professores desse estudante[63] é que, mesmo se tratando de alguém com inteligência superior, ou seja, funcionando acima do esperado para sua idade, evidenciada no seu centro de interesses, ele chegou a ser reprovado em matemática, disciplina que ele deveria ter um bom domínio. Essa reprovação ocorreu, como pode ser constatado, ainda através dos relatos dos professores, muito mais pela falta de habilidade do professor em compreender as especificidades do estudante, do que propriamente pela carência de conhecimentos, ou pelas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos relativos à mencionada disciplina.

[63] Nos relatos feitos pelos professores, esse estudante foi identificado como M.A.

Segundo esse estudante, seu interesse por computação começou quando ele era muito jovem, cursando o 7º ano.

> Acho que lá pro 7º ano eu já programava num já? (perguntou voltando-se para a mãe). No 7º ano, eu tinha quantos anos? [...] Programava bem, programava (fala alguns nomes de programa que não é possível entender). Eu ficava mexendo com isso na aula porque não tinha outra opção (ESTUDANTE A2).

Foi também perguntado ao estudante se ele contou com algum tipo de atendimento especializado para auxiliá-lo em suas dificuldades. Sua resposta foi positiva, pois, durante o ensino fundamental, ele foi acompanhado por um monitor que "normalmente ele mandava eu ficar prestando atenção nas coisas, me lembrando das coisas pra eu não esquecer" (ESTUDANTE A2). E, sobre os recursos que utilizou durante esse período de escolaridade e aqueles que utilizava na escola técnica para solucionar suas dificuldades, ele respondeu que as dificuldades não foram solucionadas. Para ele,

> [...] Não foram. No CP[64] não foi e, aqui no CEFET eu assisto aula, fico lá sentado assistindo a aula, pra entender as coisas, porque não é tão quanto... é mais legal aqui no CEFET, puxa mais, né? É mais puxado, mas eu ainda acho mais ruim, por exemplo, os professores cobrar caderno, não sou muito adepto a isso, tem professores que fazem prova com texto muito ruim, acho que com um propósito né, de difícil interpretação. Questão de anotar as coisas, eu anoto, só pra cumprir tabela porque depois eu xeroco o caderno dos outros, isso é prática comum. [...] Acho inútil (refere-se aos cadernos), sinceramente, inteiramente inútil. Porque, a primeira coisa, tem o livro didático, o professor fala que o que vai cair está no livro didático, eu não preciso do caderno, não faz sentido o caderno, é uma coisa que eu não vejo sentido. Outra coisa que eu não vejo sentido, também é, por exemplo, o professor passar uma quantidade exorbitante de exercícios, bobos e cansativos, que eu fico, como é que eu vou dizer, é meio chato, eu fico... é chato, exercício repetido, com a mesma ideia, aí eu acabo ficando cansado e fazendo eles mal feito, não aprendendo direito (ESTUDANTE A2).

Esse estudante foi questionado sobre sua habilidade no âmbito da computação, se é, ou não, valorizada pelo professor ou se é aproveitada para sua melhor aprendizagem, ao que ele respondeu:

> [... Bem pelo contrário. Todo mundo que eu conheço, que mexe com computação, tem um professor meu, que é bem interessante a história dele, eu faço os projetos aqui, de eletrônica e, algumas vezes a gente se esbarra num problema de computação, aí eu falo: professor, isso aqui tá errado tem que fazer pelo Y, ele fala: é pelo X. Aí ele fica me xingando, querendo tirar ponto meu. Isso acontece com muitas pessoas. E alguns professores falam: você não aprendeu isso ainda, você não deve fazer isso, não tem capacidade de fazer. Outros professores, sei lá, sei lá, fala na minha cara, por exemplo, tem um professor que me deu bomba em matemática, ele estava demonstrando alguma coisa, de um teorema, que eu conhecia, eu acho que ele estava mexendo com (não é

[64] Escola na qual estudou no Ensino Fundamental.

> possível entender o nome) mostrando pra gente PE (não é possível entender se é PE ou PR) e PG, eu falei que estava errado e ele "pistola comigo", aí ele falou: então vem aqui dá aula! Aí eu expliquei e ele ficou amarrado comigo, não olhava pra minha cara. Aí eu aprendi a não questionar (ESTUDANTE A2).

Percebem-se, claramente, pelo relato do estudante, os embates que ocorreram na sala de aula e a falta de sensibilidade do professor em procurar entender as questões postas por ele. Fica claro que o professor entrava em uma disputa com o estudante, "aí ele falou: então vem aqui dá aula! Aí eu expliquei e ele ficou amarrado comigo, não olhava pra minha cara" (ESTUDANTE A2). Essa "disputa de poder" pode ser considerada bastante injusta, pois o ganhador será sempre o professor, uma vez que é ele quem tem as "armas" de controle, principalmente, as que se referem a notas e conceitos. Essa atitude do professor provocou no estudante um outro tipo comportamento, que poderia levá-lo à não aprendizagem e à reprovação, "Aí, eu aprendi a não questionar" (ESTUDANTE A2).

Uma grande dificuldade apresentada por diversos professores se traduz em como lidar com os estudantes com deficiência na sala de aula. No entanto, constatou-se que eles não procuravam aproveitar as habilidades dos estudantes como facilitadoras de suas aprendizagens. Considera-se que, se os professores aproveitassem as habilidades apresentadas pelo Estudante A2, no âmbito da computação, nas aprendizagens das disciplinas escolares, tanto do curso "Técnico em Eletrônica", escolhido pelo referido estudante, quanto das específicas do Ensino Médio, obteriam maiores sucessos na construção de currículos mais significativos para ele.

A Estudante A3, que apresentava deficiência auditiva, apresentou muita maturidade, considerando sua idade cronológica, ao responder ao que lhe foi perguntado. Ela, quando ingressou no curso técnico, estava matriculada no 3º ano do Ensino Médio, em uma instituição pública estadual. Quando lhe foi inquerido sobre as dificuldades apresentadas ao longo do seu percurso escolar, ela assim respondeu:

> Eu comecei a usar o aparelho auditivo aos 7 anos de idade. Então, quando eu descobri minha deficiência auditiva, eu estava no ensino fundamental, então foi um processo de adaptação porque até então, quando eu me recordo, eu me lembro que eu estava na sala, aí fizeram uma espécie de teste, um exame com todos os alunos pra ver se algum deles possuía algum tipo de deficiência. Foi eu mais algumas amigas, que eles suspeitaram que pudessem ter e nos levaram pra Belgo[65]. Foi quando eu comecei a fazer o tratamento pra deficiente auditivo e lá eu descobri, e desde então eu tenho usado o aparelho auditivo e isso tem me ajudado muito, auxilia muito durante o ambiente de sala de aula. Normalmente, onde eu estudo, os professores estão cientes

[65] Empresa do setor siderúrgico que, através de uma parceria com a prefeitura do município no qual a estudante reside, proporcionava a realização de avaliações nos estudantes, desde a Educação Infantil, a fim de detectar possíveis dificuldades ou deficiências, para que esses estudantes pudessem receber atendimentos, o mais precocemente possível, na tentativa de minimizar, ou eliminar, possíveis problemas escolares, presentes e futuros.

> disso, então eles me ajudam também, falando mais alto, gesticulando, eu sempre estou mais próxima deles (ESTUDANTE A3).

A estudante frequentou a Educação Infantil, mas, segundo ela, nessa fase de escolaridade, a única pessoa que suspeitava que ela possuía uma perda auditiva fora sua avó; "A minha Vó suspeitava, porém eu era muito nova, eu tinha problema pra falar, também, eu tinha dificuldade pra articular as palavras. Eles preferiram esperar mais um tempo, pra ter certeza" (ESTUDANTE A3). Para essa estudante, "Eu não me lembro muito bem, mas pelo que eu me recordo, eu acho que a Prefeitura fez uma parceria com a Belgo Mineira, que levou uns médicos pra lá, pra fazer o exame com os alunos. Provavelmente, alguns alunos que tinham deficiência auditiva, de visão entre outros" (ESTUDANTE A3).

No entanto, mesmo com esse atendimento precoce, e com a possível interferência em termos da doação de aparelho auditivo, a estudante apresentou dificuldades durante o Ensino Fundamental, pois, para ela,

> [...] sim, tanto antes quanto depois que eu comecei a usar o aparelho. Porque antes, deveria ter dificuldade mesmo, de não escutar direito, de sempre pedir pras pessoas repetirem as palavras, de pedir pra falar mais alto, ou então, estar muito próximo das pessoas e, depois, por conta da adaptação, porque foi muito difícil pra mim. No início, eu tinha ganhado, como os aparelhos são muito caros, eu tinha ganhado um, e eu usava de um lado só. A minha deficiência é bilateral, são os dois ouvidos e eu sentia aquela diferença de um ouvido mais alto que outro e, muitos ruídos, muitos sons ao redor, então até eu me adaptar ao aparelho, familiarizar com aquilo, levou um tempo (ESTUDANTE A3).

Mas, embora apresentando a dificuldade em relação à adaptação ao aparelho, a estudante relatou que um fator que facilitou sua aprendizagem durante esse nível educacional foi a compreensão dos professores em relação à sua dificuldade e explicou que "acho que foi mais, em relação aos professores, eles ficaram cientes disso e passaram a se adaptarem a mim, na questão da fala, de estar mais próximo" (ESTUDANTE A3).

No entanto, mesmo que a escola a tivesse aceitado, respeitado e se adaptado à sua dificuldade, ou seja, mesmo que os professores tentassem minimizar suas dificuldades no que se referia à aprendizagem na sala de aula, não lhe foi oferecido nenhum Atendimento Educacional Especializado (AEE) que pudesse auxiliar a estudante em seu processo de aprendizagem, durante sua adaptação ao aparelho auditivo. Essa situação não deveria ter acontecido porque, como se tratava de uma escola pública, o oferecimento do AEE aos estudantes com deficiência está previsto no Inciso III, do Artigo 208, da Constituição Federal de 1988, "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III -

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Segundo a estudante, "a ajuda que eu tive foi mais da Belgo mesmo, onde eu comecei a fazer o tratamento e depois me encaminharam para o Hospital das Clínicas, onde eu continuo lá, mas em relação a apoio educacional, não" (ESTUDANTE A3). Mais uma vez constata-se que o que está previsto em lei não corresponde ao que é oferecido na realidade das políticas públicas.

Sobre essa mesma questão relativa às dificuldades encontradas pelos estudantes ao longo dos seus percursos escolares, o Estudante A4, que possuía baixa visão, afirmou que estudou em escolas diferentes, durante o Ensino Fundamental, ambas municipais, uma do 1º ao 5º ano e outra do 6º ao 9º. Lembrava-se de ter frequentado a Educação Infantil, mas não se lembrava se foi em UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Durante esse percurso, relatou ter encontrado algumas dificuldades, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental, no que se refere a "ler o que estava escrito no quadro, ler prova" (ESTUDANTE A4). Entretanto, encontrou auxílio para solucionar essas dificuldades, pois "algumas professoras deixavam eu sentar na cadeira do meio da fila, e 'exprimia' [queria dizer imprimia] a palavra com letra maior" (ESTUDANTE A4), não se lembrando, no entanto, se havia algum AEE, mas respondeu que, "certamente, não havia o auxiliar de inclusão[66] acompanhando-o" (ESTUDANTE A4).

Os estudantes da Instituição B também relataram dificuldades no percurso escolar, mas, na instituição técnica federal, encontraram apoio no NAPNEE, para minimizar essas dificuldades. A Estudante B1 expressou o quanto foi importante para ela ter o apoio desse setor, para que se sentisse mais segura para ter êxito no curso técnico. Segundo ela, "eu melhorei bastante, é a primeira vez que eu faço curso técnico, eu cheguei aqui, com bastante receio, de não ter uma assistência, de não conseguir fazer o curso, mas eu acho que eu consegui, porque eu tô chegando no final do curso e eu tive bastante ajuda" (ESTUDANTE B1). E ela descreve como obteve esse auxílio:

> Antes de começar as aulas, eu tive uma reunião com o pessoal do NAPNEE e eles me explicaram, procuraram saber se eu precisava de um acompanhamento de intérprete, mas no meu caso, eu não reconheço, eu não tenho habilidade na Libras e eu entendo leitura labial, aí eles ficaram meio confusos porque aqui eu acho que não tem intérprete, tradutor, que é aquele que ajuda a pessoa que faz leitura labial, mas então, eles falaram, sempre que eu tivesse alguma dificuldade, era pra eu vir aqui conversar,

[66] "Auxiliar de inclusão" é o nome dado, pela rede municipal de Belo Horizonte, aos profissionais que acompanham alguns estudantes com deficiência, dependendo do tipo e da gravidade desta, para auxiliar no desenvolvimento da independência e autonomia dos mesmos.

> pra eles poderem solucionar. Antes de começar, a pedagoga responsável pelo meu curso conversou com os professores e foi colocado sobre a mudança e sempre que era necessário eles conversavam, olha tem uma aluna que é deficiente auditiva, ela não entende Libras, e ela entende melhor por leitura labial, então eu tive bastante ajuda, desde o começo (ESTUDANTE B1).

Através desse excerto de fala, percebe-se o quanto vários estudantes com deficiência chegam inseguros às instituições de ensino, o que pode ser explicado, pela "vida pregressa" que tiveram nas várias escolas que frequentaram. Sabe-se que ainda existem muitas instituições que vêm dificultando o percurso escolar de estudantes com deficiência. A Estudante B1 informou que "eu cheguei aqui com bastante receio de não ter uma assistência", provavelmente, esse receio era explicado porque deve ter encontrado alguma situação de falta de assistência ao longo de seu percurso escolar.

É interessante, também, quando ela falou que "eu não tenho habilidade na Libras e eu entendo leitura labial, aí eles ficaram meio confusos", porque, quando o estudante surdo domina a língua de sinais, a contratação de um intérprete minimiza as dificuldades que ele poderia enfrentar no "dia a dia" na instituição. No entanto, como ela não conseguia dominar a língua e fazia, apenas, leitura labial, a situação se complicou, principalmente, para o trabalho dos professores que, tendo vários outros estudantes na turma, deveriam ter o cuidado de falar, o tempo todo, voltados para a estudante. Mas parece que ocorreu um bom entendimento por parte dos docentes, pois ela assim se expressou: "eu acho que eu consegui porque eu tô chegando no final do curso e eu tive bastante ajuda" (ESTUDANTE B1).

A estudante, então, conseguiu terminar o curso e, mesmo com todas as dificuldades relatadas pelos professores, através das entrevistas transcritas nesta Tese, percebe-se que eles conseguiram fazer as adaptações necessárias.

Para o Estudante B2, foi um pouco mais complicado. Como ele apresentava um quadro de déficit de inteligência, muito provavelmente decorrente de confusão mental, era de se esperar que apresentasse dificuldades para interagir com as aprendizagens escolares ao longo de sua vida, como também em um curso técnico, que possuía muitas especificidades, além da falta de capacitação dos professores no que se refere à inclusão escolar. O estudante descreveu seu percurso escolar da seguinte maneira:

> Antes de eu entrar aqui, eu tive um pouco de dificuldade né, só que você vai aprendendo, com o passar do tempo, com a força de vontade que cada um tem que ter, que tem que estudar, eu tive um pouco de dificuldade sim no fundamental, em algumas disciplinas, tipo assim, eu sempre gostei de matemática, mas na hora que chegava a prova de matemática, pegava aqueles problemas mais puxados, a memória não conseguia responder, aí, beleza, pegava umas aulas particular com umas pessoas que tinha domínio da disciplina, e conseguia aprender, aí eu ficava treinando mais em

> casa, e conseguia desenvolver, aí eu cheguei a tomar algumas bombas, assim, na 5ª série, foi um período de vacilo, foi até um período que eu fui pra Belo Horizonte, morar com minhas tias, tomei recuperação em duas disciplinas, só que eu voltei, meu pai ligou pra mim e falou pra eu voltar, aí eu garrei, repeti o ano novamente, aí dali pra frente eu não garrei, na 5ª série, da 5ª pra 6ª foi normal, da 6ª pra 7ª, da 7ª pra 8ª, aí veio o ensino médio, um ensino um pouco mais puxado do que o fundamental, aí vem matérias novas, cê vai estudando, cê vai vendo coisas mais difíceis, uma disciplina mais puxada que a outra e assim, eu compreendia com facilidade, foi assim, tinha umas com dificuldade, eu tinha mais facilidade em geografia e história, que é a área de humanas, eu falei, isso aqui não vai dar problema, vai dar pra tirar de letra, aí eu pegava o conteúdo que o professor passava, estudava aquilo ali, eu falava pra mim mesmo, vai dar pra tirar nota. Aí eu deixava a parte de matemática, que eu tinha um pouco mais de dificuldade, aí eu pegava aula com uns professores, com uns amigos meus que sabia matemática, fazia engenharia, eles me explicava, me ensinava, e aí uma área que eu costumava garrar um pouco era português, aí eu peguei aulas particulares com pessoas que tinha conhecimento da área, cê conseguia desenvolver, mas desse período pra cá, foi um período assim, de um pouco de dificuldade, mas com a minha força de empenho, a força de vontade, eu conseguia tirar de letra (ESTUDANTE B2).

Pela forma como o estudante respondeu ao que lhe foi perguntado, percebe-se, claramente, sua confusão mental, característica que, provavelmente, interferiu, negativamente, na sua aprendizagem. Assim, também, pelos depoimentos dos professores da instituição pesquisada, que disseram que ele não aceitava suas dificuldades e, talvez por isso, pensava não precisar de nenhum auxílio. Alguns professores disseram que, mesmo assim, faziam flexibilizações, tanto na proposta pedagógica, quanto no âmbito da avaliação, pois percebiam que, se exigissem o mesmo que exigiam dos outros estudantes, ele não avançaria nos seus estudos.

Esse estudante explicitou ter lançado mão de aulas particulares para o auxiliar na sua aprendizagem. Foi perguntado a ele se, em algum momento do seu percurso escolar, ele utilizou o recurso do AEE e ele informou que não, teve, apenas, as aulas particulares. Sobre sua experiência escolar, ele assim se expressou:

> Não, só as aulas particular mesmo, porque assim, eu procurava né, eu tenho assim, muito conhecido que tem conhecimentos das coisas, aí eu perguntava pros cara assim, eu tenho um pouco de dificuldade nessa disciplina aqui, você domina ela, aí o cara, amigo meu pra caramba, ele é engenheiro hoje, cê me explica isso? Ele: explico. Ele, eu conseguia aprender mais com ele do que com o professor, o professor traz a informação, eu pegava ali, só que na hora que vai começar a desenvolver o tópico, eu garrava em alguma coisa, eu chegava pro cara e falava, cê me ensina isso aqui porque eu tô garrado, isso aqui tá me pegando, essa parte da disciplina, aí ele, tudo beleza, aí começava tudo do início. Ele explica e, em cima da hora ele começava a fazer os tópicos, aí ele falava: "o problema seu tá aqui, por isso cê não tá conseguindo resolver", é aí mesmo, e daí pra cá, daí pra frente, quer dizer, não foi mais problema, além dessas disciplina que eu tomei bomba e problemas que eu tomei bomba na 5ª série, tirei tudo (ESTUDANTE B2).

O Estudante B2 não conseguiu concluir o curso no tempo regular, ficou devendo disciplinas e, somente em 2018, concluiu. Ele informou que:

> Fiquei devendo, teve uma disciplina que eu garrei, fiquei garrado nela, da mineração, aí eu fiquei devendo ela, mas eu fui e cobri ela, já eliminei, não devo mais nada. Eu entrei aqui no meio de 14 e quem entra no meio, era para eu formar no meio de 16, aí eu fiquei devendo essa disciplina de mineração (ESTUDANTE B2)

No entanto, mesmo enfrentando dificuldades, ele tinha aspirações, tanto de trabalhar na área na qual estava se formando, quanto de continuar os estudos, cursando uma graduação. De acordo com a Lei n. 8.213/91, também conhecida como Lei de Cotas, as empresas com mais de 100 funcionários são obrigadas a contratar pessoas com deficiência e, nessa contratação, devem ser levadas em conta as limitações advindas da deficiência do sujeito. Ou seja, uma pessoa com deficiência não pode ser contratada com o mesmo rigor que uma que não possui deficiência, pois deve-se levar em consideração muito mais suas habilidades do que suas dificuldades. Dessa forma, mesmo com os comprometimentos mental e intelectual apresentados pelo Estudante B2, é possível que ele consiga um trabalho na área para a qual está sendo capacitado.

O Estudante B3, que é surdo, expôs sobre suas dificuldades afirmando que, mesmo com o auxílio do intérprete, em alguns momentos, muitos problemas estavam relacionados ao vocabulário do curso. Assim, ele explicou:

> Quando comecei a estudar aqui, em 2016, os professores são bons professores, davam aula né, dava pra entender as temáticas relacionadas com a metalurgia, eu tinha sete professores diferentes né, eles davam certa atenção pra mim, me ajudavam, mas ainda assim, eu tinha muita dificuldade, eu percebia que eu precisava de mais prática pra entender algumas coisas, tinha dificuldades dos professores entenderem que alguns aspectos e palavras que não existem nos sinais, era puramente português, palavras que eu tinha dificuldades de entender, então fazia com que eu ficasse confuso em algumas disciplinas, mais técnicas. De relacionamento, os colegas, eu tinha relacionamento com eles, fazem questão de ajudar, algum tipo de ajuda eu conseguia. Com respeito a provas, eu pedia a alguns professores que as provas fossem orais, em Libras, ter que escrever em português as questões discursivas, responder as questões discursivas em português, pedia que eu fizesse em um momento separado a prova, fazia em Libras e o professor conseguia me avaliar baseado naquilo que eu falava em Libras. Alguns professores pediam que fizesse em português mesmo, com o meu português, e outra vez o intérprete interpretava pra ele o que eu queria dizer com aquelas palavras que eu escrevia. Então, essas dificuldades com as provas, eu conseguia solucionar dessa maneira, eu fazia separado, com a ajuda do intérprete e o professor fazia a prova separado. Teve uma época que a dificuldade era não ter intérprete, os intérpretes saíram e eu fiquei sem intérprete, os professores falavam e eu não entendia as disciplinas, as dificuldades ficavam mais difíceis ainda, então essa época ficou bem difícil. Depois conseguiu intérprete, o intérprete chegou, a L. (nome da intérprete) também chegou e me ajudaram a desenvolver. Também tinha o hábito de sentar atrás, e me sugeriram para eu sentar mais próximo do quadro, isso me ajudou a me desenvolver e concentrar melhor. Alguns professores sempre se colocavam à disposição, de me avisar, de fazer alguma adaptação nos trabalhos, na hora de apresentação de trabalhos, de provas. 2016 e 17, quando eu formei, faltou algumas

> disciplinas, duas disciplinas, que eu não consegui passar, tinha dificuldades, eram matérias que eram bem difíceis pra mim, e aí, tô fazendo essas duas disciplinas, já consegui as notas suficientes pra passar e agora eu entendi, consegui entender bem essas matérias, já consegui passar, e estou esperando o resultado dos professores (ESTUDANTE B3).

Várias questões precisam ser discutidas, a partir da "fala" do Estudante B3. Primeiro, é preciso considerar a preocupação dos professores em fazer as adaptações nas provas, para que o estudante não ficasse prejudicado, pois, segundo seu relato, ele vinha apresentando grandes dificuldades no âmbito da língua portuguesa, na modalidade escrita, e, mesmo que os professores se considerassem despreparados, houve preocupação, por parte deles, com a aprendizagem do estudante.

Outro ponto positivo, que merece ser mencionado, foi a ajuda que o estudante recebeu por parte de seus colegas. Uma das prerrogativas da inclusão é fazer com que as pessoas em geral se tornem mais solidárias, enxergando as necessidades dos outros e se mostrando dispostas a ajudar. A escola, geralmente, tem sido um local de competição, as notas vêm contribuindo para que as pessoas se tornem egoístas, não se importando com aqueles que apresentam dificuldades e, com a proposta da Educação Inclusiva, espera-se que todos respeitem e visualizem a diversidade como uma possibilidade de crescimento individual e social. O comportamento dos colegas do estudante surdo demonstra que a inclusão pode dar certo.

O estudante em apreço relatou que solicitava aos professores para fazer prova oral, com o auxílio do intérprete, tendo plena consciência de que apresentava grande dificuldade com o texto escrito. Essa é uma dificuldade presente em grande parte dos sujeitos surdos, sendo que a escola pode ser considerada como grande responsável por ela, pois é preciso que o estudante surdo seja alfabetizado em português, após dominar a língua de sinais e, para que não tenha dificuldades nesse processo de aquisição da língua escrita, é necessário frequentar um AEE, para que lá aprenda a língua portuguesa, na modalidade escrita. Os surdos, como todas as pessoas, quando estão aprendendo a escrever, tendem a transcrever a linguagem oral para a escrita; no caso dos surdos, escrevem da maneira como se comunicam na língua de sinais, o que explica a escrita fragmentada apresentada por grande parte desses sujeitos. Para os ouvintes, é mais fácil perceber a diferença devido ao estímulo auditivo, diferenciando o que se fala do que se escreve; para os surdos, como não há o estímulo auditivo, a transcrição tende a perdurar. Dessa forma, percebe-se mais uma falha da escola de Ensino Fundamental, que deveria minimizar ou sanar essa dificuldade, no início da alfabetização, para que o surdo, ao avançar em seu processo escolar, como a busca por um curso profissionalizante, não apresentasse problemas.

Mesmo com todas as dificuldades, o estudante disse que nunca foi assistido pelo AEE, nem recebeu qualquer ajuda externa que pudesse minimizar ou resolver suas dificuldades. Sobre isso, ele assim se expressou:

> Não, externa, nenhum, só aqui mesmo, que eu tive que superar os desafios de entendimentos, a questão de relação com os professores pra eu conseguir ajuda pra entender melhor os conteúdos, às vezes eu ia atrás do intérprete, olha, não tô entendendo essa matéria, esse texto aqui eu não entendo nada, interpreta pra mim, por favor, traduz pra mim, então, aqui dentro da escola eu tive todas as soluções aqui, a nível dos intérpretes também. Às vezes acontecia alguma coisa que eu me expressava mal na prova, eu sabia a matéria, mas me expressava mal, eu ia até os professores com os intérpretes pra conseguir entender né, pra eles verem que eu tinha capacidade pra entender, mas não conseguia me expressar. Às vezes acontecia também em trabalhos em grupos também, alguns alunos, eu não conseguia me dar bem com ele nesse aspecto, mas foi todas as ajudas internas (ESTUDANTE B3).

Pelos relatos de todos os estudantes, é possível perceber que as escolas comuns, principalmente as do Ensino Fundamental, não estão preparadas para o trabalho com os estudantes com deficiência; ainda são presenciadas muitas resistências por parte dos profissionais dessas instituições em aceitar essas pessoas. Somado a isso, e dificultando a quebra dessas resistências, enquanto as escolas especiais continuarem a fazer o movimento contrário à inclusão, recebendo os sujeitos rejeitados pelas escolas comuns, e o poder judiciário continuar dando ganho de causa às famílias desses sujeitos, obrigando as escolas especiais a matriculá-los, a proposta de Educação Inclusiva continuará a caminhar a passos lentos.

4.3.3 A escolha do Curso Técnico e da Instituição Federal

Os estudantes foram questionados sobre o(s) motivo(s) que os lev(ou)aram a escolher a Instituição Federal na qual estavam matriculados, para realizarem um Curso de Educação Profissional.

Na Instituição A, o Estudante A1 afirmou: “Eu tenho amigos que me informaram sobre o CEFET, que o CEFET é uma boa faculdade, que tem os cursos técnicos, que ajudam sobre o futuro, sobre o trabalho. Então eles me avisaram sobre isso e aí eu aproveitei o vestibular e consegui entrar” (ESTUDANTE A1). Quanto à escolha do curso, ele explicou que pesquisou na internet, mas também recebeu orientações dos amigos surdos, “Antes eu sempre pesquisava na internet, perguntava pra outros surdos sobre os cursos, sempre tinha essa troca, de pegar informações e eles me falavam bem e aí eu fiquei pensando, cheguei à conclusão de que eu queria o curso do CEFET, e eu gostei, foi mais pesquisa” (ESTUDANTE A1).

Pelo relato anterior, percebe-se a importância que os sujeitos surdos dão a seus amigos, também surdos. Essa é uma característica presente na grande maioria desses sujeitos, pois parece que se sentem mais seguros, quando orientados por pessoas que vivenciam as mesmas limitações que eles. Isso explica, ou pode explicar, a existência de várias "comunidades surdas", em diversas partes do mundo

Para o Estudante A2, o CEFET não foi a sua primeira opção, preferia ter ido para o COLTEC, mas como não conseguiu a vaga[67] nessa instituição e foi aprovado no exame de seleção do CEFET, resolveu ingressar nessa escola. O estudante explicou sua situação da seguinte forma:

> [...] Porque é o seguinte, eu ia fazer prova no COLTEC, saí de casa, tudo mais, lá no CP tinha uma lista, eles tinham 100% das vagas, todo mundo do CP ia pro COLTEC, só que aí, teve uma lei federal que proibia reserva de vagas. Aí, nessa questão, eles tiveram que criar um jeito de avaliar os meninos, porque eles tinham 75% das vagas, foi diminuindo gradualmente as vagas. Aí eles ranquearam as notas, desde o 6º ano pra frente, pra todos os alunos, eu fiquei em penúltimo, aí eu fiquei né, não vou estudar no COLTEC, aí eu passei no CEFET-MG. Eu falava pra minha mãe que eu ia estudar, era meia verdade, eu ficava tipo, 20 minutos estudando e o resto, programando, que era muito divertido, eu aprendi um negócio muito legal, vou mexer com matemática, eu aprendi um princípio da matemática, era um livro muito bom, era um livro meio antigo, aí galera tinha, de completude do teorema de matemáticos né? Aí eu descobri como é que funcionava a demonstração da incompletude de "Godel", eu descobri que as coisas não podem ser definidas por um termo menor, aí eu viajava, era divertido demais, muito legal! Aí eu passei no CEFET, aí eu falei ué! Todo mundo passava na prova do CEFET, dos 30 que tinham, 25 fizeram a prova do CEFET. Tava todo mundo fazendo cursinho, um frenesi absurdo (ESTUDANTE A2).

Quando foi questionado se ele havia feito o cursinho preparatório que seus colegas fizeram, o Estudante A2 disse que se preparou "Com uma apostila emprestada, toda rasgada, fiz uns exercícios lá, passei. Aí eu falei, ué, qual a graça? Porque é estranho né? Aí a galera falava: é assim mesmo. E eu fui estudar no CEFET, que era o que tinha" (ESTUDANTE A2).

Essa forma de relatar os fatos, com um aparente "descaso", ou mesmo com uma forma que pode ser considerada como um pouco "pedante" de falar, é uma característica de alguns casos de TEA. Nesses casos, os sujeitos não conseguem perceber, nem entender, alguns sentimentos das pessoas que os cercam, por isso, muitas vezes, utilizam palavras que, embora expressem exatamente o que pensam, são evitadas, socialmente, pelas pessoas em geral. Essa forma de relatar, também, esteve presente quando lhe foi perguntado sobre a prova de seleção que, segundo ele,

[67] Os estudantes, que concluem o Ensino Fundamental no CP e têm as melhores notas, são encaminhados diretamente ao COLTEC. Como o estudante em questão não estava entre os melhores da escola, foi obrigado a optar por outra escola.

> [...] Achei cansativa, bobona, cansativa. Achei que eu não ia passar, fiquei esperando por isso. Aí quando eu cheguei lá e vi que a prova era bobona... achei que era mais concorrido, era pra ser um nível mais alto, tipo a prova do ITA[68], entendeu? Tudo é 80%, 90% que tem que tirar, que é a média geral, achei que era por aí né? Tava fácil, não tava difícil, eu tava imaginando, sei lá, uma FUVEST da vida, na minha cabeça era uma FUVEST[69], mas foi mais tranquilo do que eu imaginava. Passei, cheguei em casa, aí eu vi meu nome lá, passei. Agora estou estudando no CEFET. [...] Na minha cabeça era difícil, mas depois que eu vi, não. Eu vi que tava exagerando mesmo. [...] Achei que era osso véi! Aí quando eu vi a prova falei: tá fácil! Deve ser concorrido pra caramba, mas nem tanto, foi tranquilo (ESTUDANTE A2).

O que se pode perceber através do relato do estudante é que ele tinha conhecimentos a respeito de processos seletivos de instituições renomadas nacionalmente, como é o caso do ITA e da FUVEST, o que não é comum em estudantes da sua idade. Essa, também, é uma característica presente em vários casos de TEA, ou seja, possuir conhecimentos inusitados sobre assuntos que não são de interesse da maioria das pessoas de sua faixa etária.

Foi, ainda, indagado ao estudante, que motivos o levaram a escolher o curso de eletrônica, e ele respondeu que:

> Informática é meio chato, meio que mexer com usuário, eu não gosto muito de gente, meu problema é não gostar de usuário, muito chato, cliente, cliente é muito chato, esse negócio de (não foi possível entender o que ele disse aqui), montar servidor de não sei o quê, pra sistema de e-mail, de suporte, acho tudo isso uma chatice na computação. A computação, pelo lado científico dela é muito mais interessante do que pelo lado do mercado de trabalho, lembra? Aí tinha o curso de eletrônica né? Que eu sempre gostei, desde pequenininho, de uns pequenos componentezinhos, eu gostava de mexer com aquilo, *led*, esse tipo de coisa, gostava desse tipo de coisa, aí o curso de eletrônica, eu tinha uns conhecimentos básicos, fui mexer com eletrônica, acho divertido também, só como *hobby*, nunca trabalharia com isso (ESTUDANTE A2).

Percebe-se, pelo excerto da fala anterior, que o Estudante A2 tinha plena consciência do que gosta e do que não gosta, selecionando suas escolhas de uma maneira bastante madura, considerando que ele tinha apenas, 16 (dezesseis) anos.

Essas habilidades e conhecimentos apresentados pelo estudante em questão deveriam ser valorizados pela escola, aproveitando-os para o desenvolvimento do mesmo na carreira que, provavelmente, irá seguir, embora ele tenha dito que não iria trabalhar com eletrônica, que esta era apenas um *hobby*. Assim, os docentes deveriam levar em conta, também, que, como o próprio estudante falou: "usuário é muito chato", "eu não gosto muito de gente" e, a partir disso,

---

[68] ITA: Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

[69] FUVEST: Fundação Universitária para o Vestibular, é uma instituição autônoma, responsável pela realização dos exames vestibulares de uma das principais universidades do estado de São Paulo, a USP, desde 1976, da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP), de 1988 a 2016 e da Academia de Polícia Militar do Barro Branco (APMBB), de 1996 a 2010.
(Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_para_o_Vestibular)

flexibilizar seu currículo. Em alguns relatos de professores desse estudante, percebeu-se essa preocupação, mas o fato de ele ter sido reprovado em matemática mostrou que ainda existem professores que querem "engessar" sua proposta pedagógica, não se preocupando com as diferenças encontradas nas salas de aula.

A Estudante A3, quando foi questionada sobre os motivos que a levaram a optar pela instituição e pelo curso que escolheu, evidenciou, mais uma vez, sua maturidade para fazer suas escolhas, o que deveria ser percebido e valorizado pelos professores, considerando que o fato de uma pessoa possuir uma deficiência não a faz menos capaz de dirigir sua própria vida. Sobre essas escolhas, ela assim se manifestou:

> [...] Eu tinha interesse em fazer curso técnico e, aqui é uma instituição renomada, eu já conhecia, eu conheço pessoas que estudam aqui, e já tinha ouvido falar, e me interessei porque aqui tinha um curso que queria fazer que é o curso de mecânica industrial. Foi uma oportunidade também, eu vi que eu poderia fazer o curso concomitante, de outra escola pública e, pra mim, foi muito bom, eu quis tentar. [...] Então, eu tenho amigos que fazem o curso de mecânica industrial, então eu já tinha um conhecimento da área, porém, na hora que eu fui escolher o curso, as opções de cursos que tinha era bem restrita, eu fiquei entre eletromecânica, elétrica, mecânica e, acho que química. Por me sentir familiarizada com mecânica, eu preferi fazer mecânica (ESTUDANTE A3).

O quarto estudante que foi entrevistado na Instituição A disse que a escolha da instituição, para realização de seus estudos na Educação Profissional, não foi feita por ele, e sim, por sua mãe. Segundo ele, "Eu não escolhi, foi minha mãe quem escolheu. Eu não sabia o que era o CEFET até o ano passado" (ESTUDANTE A4). No entanto, a escolha do curso foi feita por ele "O curso, aí foi eu que escolhi. [...] Porque eu gosto de eletrônica" (ESTUDANTE A4). Isso mostra que, mesmo que o estudante mantivesse uma certa dependência de sua mãe para fazer escolhas, comportamento que pode ser explicado pelas limitações que possui, provenientes de seu quadro de deficiência, ele apresentou autonomia para escolher o que gostava, mesmo ainda sendo muito jovem.

A resposta da Estudante B1 estava mais direcionada a um desafio que ela propôs a si mesma, do que, propriamente, a um desejo ou necessidade de fazer um curso técnico. Ela disse que:

> [...] Pra falar verdade, no começo foi pra ver até onde eu ia, porque eu formei, conclui o ensino médio e parei, falei assim, ah não vou conseguir, por causa da dificuldade e tal, aí 6 anos depois eu tentei fazer a prova e passei e decidi encarar pra ver se eu ia conseguir concluir, tentar alcançar (ESTUDANTE B1).

Essa resposta mostra, para muitos profissionais da educação, que as pessoas com deficiência também procuram vencer seus próprios limites, não se deixando influenciar pela exclusão que sofrem em vários espaços sociais, principalmente nos espaços escolares. É importante perceber que, muitas vezes, a escola de Ensino Fundamental destrói essa vontade, que muitas pessoas com deficiência têm, de avançar, de tentar novas conquistas, ao excluí-las, desacreditando nas suas potencialidades, classificando-as como incapazes, que precisam, apenas, de cuidados. Infelizmente, o que foi relatado pela Estudante B1 não é o que vem ocorrendo com a maioria das pessoas com deficiência, que desiste de tentar defender seus direitos e de buscar possibilidades de crescimento social e profissional, por não encontrar, na sociedade, pessoas que acreditam em seu potencial. A pergunta que pode ser feita neste momento é: quantas pessoas com deficiência encaram os desafios, como fez a Estudante B1, mesmo depois de sofrerem todo tipo de preconceito e rejeição?

De maneira diferente, o Estudante B2 disse que escolheu a instituição devido à proximidade de sua residência. Ele explicitou, novamente de maneira bastante confusa, que poderia ter escolhido outras escolas, até mesmo em outras cidades, mas preferiu permanecer no município no qual reside. Segundo ele:

> [...] Aqui pra mim, na minha visão, é mais próximo, podia ter ido pra Belo Horizonte, minhas tias mora lá, eu podia ter ido pra São Paulo, eu tenho parente lá, eles toda vida queria que eu fosse embora prá lá, só que, tipo assim, por um lado eu não fui por causa dos meus pais, meus pais tão, desculpa a palavra, bem... maduros, quer dizer, velhos, um tá com meia nove e outro com setenta, um dia, como se diz, você vai ser cuidado um dia, e lá na frente você... depois disso, 10 anos depois, o meu tio, ele vem frequentemente aqui em Minas, ele falou "Oh D. segura a barra o mais que cê pode, tudo que eu, quando a situação melhorar lá, cê vai comigo pra São Paulo", eu falei Oh tio, minha visão é outra porque eu quero ir embora pra fora, "pra fora? Que lugar"? eu falei eu não vou falar procê, você não vai concordar, "é Rio de Janeiro"? Não, a minha ideia é de ir até pra fora do país, não, não esquenta não, aqui eu domino. Ele falou "tenta ajudar aí o máximo que você puder, porque ele tá bem ruim", eu falei, então tá. Pra mim, daquele período pra cá, antes de eu entrar aqui, eu te falei, eu estudei, na primeira eu não consegui, na segunda, entrei. Aqui pra mim é mais próximo, apesar da quilometragem, da casa dos meus pais aqui, dá 18 KM, quilômetros, 3 quilômetros da minha casa na BR, andando a pé, e de lá aqui, enfrento mais quinze, quinze com três, dezoito. Aí eu falei assim vou fazer curso técnico lá (ESTUDANTE B2).

Quando o estudante esclareceu o motivo pelo qual escolheu o curso, demonstrou, novamente, a consciência que tem sobre suas dificuldades, afirmando: "a área é legal sô! Eu gostei da área, porque dentro da área que eu queria não dá. Por causa da deficiência que eu tenho na matemática". O estudante tinha consciência de suas limitações, explicitando sua dificuldade com a matemática, no entanto, não a associava à sua deficiência, pois, segundo ele, vários professores não aceitavam sua dificuldade. Dessa forma, segundo sua própria expressão,

ele não podia escolher a área que gosta, tendo que optar por algo que, para ele, é mais fácil e ele teria condições, de ser aprovado. Diante dessa resposta, foi perguntado a ele que área gostaria de cursar e se ela existia nesta instituição e ele responde que “a matemática pra mim, não dá” (ESTUDANTE B2). Para ele:

> Eu queria fazer automação, automação pra mim, eu sou fanático com programação, computador, gosto muito, mas aquilo ali exige muita física, eu vou garrar muito ali, física não dá, e eu tenho o problema com os números da matemática, aí um colega meu falou assim pra mim, “você tem o mesmo problema que eu tenho, gosta de uma coisa que não pode fazer, dentro dessa área de exatas, vamo pra área de humanas”, eu falei, beleza, aí eu fiz a prova a segunda vez, fiz ciente (ESTUDANTE B2).

O Estudante B3 também esclareceu que a escolha da instituição foi motivada pela proximidade de sua residência, pois, segundo ele, buscar uma instituição em outro município seria difícil, considerando que ele possui uma deficiência. Isso deixa claro que muitas pessoas com deficiência têm consciência das barreiras que podem encontrar em espaços desconhecidos, especialmente o escolar e, pelas dificuldades que encontram no seu cotidiano, acabam por optar por aquilo que dominam e onde sabem que podem encontrar apoio, através de pessoas conhecidas. O estudante fez a seguinte exposição:

> [...] Porque, eu moro aqui né, pra eu estudar em outra escola ia ser difícil, longe de casa, ia ser muito mais difícil. Eu escolhi aqui porque seria mais fácil, mais perto de casa, por causa da deficiência também, eu acho que pra um surdo, morar em outra cidade, eu ia ter dificuldade, mas se fosse pra alguma faculdade, eu até pensaria em sair, eu ia até tentar outra faculdade, mas um curso técnico, seria melhor aqui mesmo, eu escolher aqui. Agora, se fosse uma opção de faculdade, como eu tentei agora, se fosse pra sair, eu sairia, mas acabei passando aqui no IF também, mas estudar fora é muito difícil (ESTUDANTE B3).

Mais uma vez, é possível perceber, através da declaração do Estudante B3, como as vivências das pessoas com deficiência podem dificultar suas buscas por melhores condições sociais. O receio demonstrado pelo estudante reflete sua insegurança em almejar novas possibilidades longe de sua família e, pelo que foi relatado por alguns professores a respeito da vida acadêmica desse estudante, sua família sempre o protegeu, inclusive realizando suas atividades escolares. Dessa forma, ele percebia que, longe de casa, talvez não encontrasse ninguém que pudesse fazer o mesmo por ele.

Os estudantes foram, também, questionados sobre as dificuldades por eles encontradas no processo seletivo e durante o curso. O Estudante A1 disse que, no processo seletivo, teve um pouco de dificuldade e não esperava que seria aprovado. Segundo ele, “Um pouco, assim, eu até me assustei, eles me chamaram na segunda chamada, eu não passei de primeira e aí,

depois, que eu consegui fazer a matrícula" (ESTUDANTE A1). No entanto, as maiores dificuldades foram encontradas, no decorrer do curso, principalmente no que se refere à ausência de um intérprete para ele, "Um pouquinho no início, por causa do intérprete, porque o professor explicava e eu ficava um pouco atrasado, eu fiquei quase três semanas sem intérprete, então, a dificuldade principal foi essa, perder um pouco de conteúdo, no início" (ESTUDANTE A1).

A situação relatada pelo estudante de ficar três semanas sem intérprete, no início do curso, não deveria ocorrer, pois, como já fora exposto nesta Tese, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os estudantes com deficiência têm o direito ao atendimento educacional especializado. Na instituição em questão, os estudantes declaravam sua deficiência no ato de inscrição para o processo seletivo e, posteriormente, no ato da matrícula. De posse dessas informações, o NAPNEE identificava as necessidades de cada uma dessas pessoas, para que fossem oferecidas a eles plenas condições de inclusão, ou seja, para que não ocorresse perda de aprendizagem por falta desse atendimento, como foi relatado pelo Estudante A1: "eu fiquei quase três semanas sem intérprete, então, a dificuldade principal foi essa, perder um pouco de conteúdo no início" (ESTUDANTE A1). Dessa forma, a contratação do intérprete deveria ter sido imediata, a partir da informação recebida pelo NAPNEE, mas, infelizmente, as instituições públicas possuem questões burocráticas que se arrastam para serem resolvidas, a despeito das necessidades das pessoas.

A Estudante A3 informou não ter enfrentado dificuldades durante o processo seletivo do CEFET, pois achou a prova tranquila, fácil de ser realizada. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de ela já ter frequentando os dois primeiros anos do Ensino Médio, quando realizou as provas de seleção, e isso pode ter dado a ela um pouco mais de conhecimentos, em relação, àqueles estudantes que haviam concluído, apenas, o Ensino Fundamental. Pelos relatos dos professores, ela é uma aluna dedicada aos estudos, apresentando bons resultados nas avaliações; isso pode ter contribuído para seu sucesso nesse processo.

Quanto às respostas dos estudantes da Instituição B, pode-se perceber, também, diferenças entre eles. Para a Estudante B1, "não, me perguntaram lá se eu precisava de ajuda, de intérprete e tal, mas foi tranquilo. No entanto, o Estudante B2 afirmou que não foi aprovado, na primeira vez em que participou do processo seletivo, tendo obtido êxito apenas na segunda tentativa, após ter percebido que precisaria de estudar muito mais.

> Aqui, eu fiz a prova duas vezes, a primeira vez que eu fiz aqui era seleção, seleção pra entrar, não estava como, desculpe a palavra, hoje acontece, nos Institutos Federais, muito aluno fazia a prova para a vaga X, e no período que eu fiz aqui, a primeira vez,

> eu fiquei em quarto, só foi chamado um, aí os outros três que tavam na minha frente, já tinham desistido, já tinha passado bastante tempo, aí não tinha como eu vim né, na segunda vez, eu já entrei de primeira, foi beleza, eu aprendi os tópicos direitinho, quem não aprendeu, os professores são muito bons, um melhor que o outro, em cada disciplina, eu fui beleza, no primeiro módulo, tive um pouco de dificuldade em algumas matérias, até o professor falou pra mim "cê estuda mais isso aqui porque você tá ruim, aqui" aí eu falei, beleza, aí eu chamei meu colega pra me orientar novamente, pus empenho naquilo ali, consegui tirar nota e passei beleza. No segundo módulo eu garrei numa disciplina, não é ruim a disciplina, química, mas também deu pra tirar, no terceiro, no final do segundo módulo eu também, aí no terceiro não foi nada, 100% beleza, nesse período que eu estudei aqui, tanto aqui no federal quanto no fundamental estadual. Bom, gostei, o ensino foi bom, eu mesmo, primeiramente eu vejo, a dedicação vai do aluno, se o aluno quer aprender, ele dá seus pulos, que nem meu caso, eu falava com o professor lá, um professor que dá aula aqui, o J.F. (nome do professor), eu falei eu tenho dificuldade em algumas coisas, mas o senhor, eu não converso muito com a galera, mas o meu foco aqui é aprender com vocês, o que eu vou aprender aqui, eu vou ser cobrado lá fora, ele falou "pode ter certeza disso", eu sei, você falou pra mim, e a minha visão toda a vida foi essa, é entrar e um ano e meio de curso aqui foi excelente, adorei o curso, aí o ano passado, desde que eu formei eu tentei entrar pra uma outra área, eu tentei na Federal, na UFOP[70], eu tava tentando computação, aí meu colega falou pra mim "D., presta atenção, por causa disso você vai ter problema aqui, você já tá aqui e tenta seguir essa careira, nessa área, tenta seguir na área de humanas porque você tem domínio aqui, eu não tenho muito problema aqui, aí o ano passado eu fiz a prova do ENEM[71], pra geografia, e eu não entrei por causa do tempo, meu tempo no segundo dia, no primeiro dia estourou, eu não tinha conseguido passar a prova pro gabarito, e faltava duas linhas pra terminar a redação, eu tinha sido eliminado, fiquei sem trabalho, e agora vou começar tudo de novo e dali pra frente, tô correndo atrás, fazendo entrevista (ESTUDANTE B2).

Esse estudante apresentava muitas dificuldades devido ao seu quadro de transtorno mental, mas, apesar da consciência de suas limitações, relatou, durante todo o tempo da entrevista, que tinha planos para o futuro e que era preciso se empenhar para conquistá-los. Entretanto, além do empenho, ele necessita, também, de encontrar pessoas que compreendam sua condição, tanto de potencialidades quanto de dificuldades, para que lhes sejam dadas oportunidades de inserção no mundo social e laboral.

O Estudante B3 também expôs as dificuldades que teve para ingressar na instituição, sobretudo, no que se referia à língua portuguesa. Segundo seu depoimento:

> [...] Achei bem difícil, na hora da prova, o intérprete tinha que esclarecer algumas palavras que eu não entendia, porque o português é difícil, ficava confuso, mas o intérprete tornou possível né, porque o português, o significado de algumas palavras, eu não tinha contato, é como agora, no curso de metalurgia, tem um vocabulário muito diferente do que eu tinha o hábito né, mesmo com o português, mas a prova foi difícil por causa disso, mas mesmo com essa dificuldade de vocabulário, a ajuda do intérprete foi importante (ESTUDANTE B3).

[70] UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto.
[71] ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

As instituições federais de Educação Profissional, nomeadamente as Instituições A e B, a partir do processo seletivo do ano de 2018, passaram a ter Reserva de Vagas (Cotas), para pessoas com deficiência. No entanto, a legislação que garante esse direito é posterior ao ingresso de todos os estudantes entrevistados nesta Tese, por isso eles ingressaram através da livre concorrência, participando do processo seletivo em igualdade de condições aos demais concorrentes.

Dessa forma, foi importante perguntar a eles suas opiniões a respeito dessa reserva de vagas e se sentiam que, se ela existisse quando ingressaram na Instituição, poderia beneficiá-los. O Estudante A1 disse que:

> [...] Eu não conheço muito sobre o sistema de cotas, eu fiquei sabendo que a UFMG, talvez, que usa o sistema. Sobre o CEFET, eu nunca fiquei sabendo. Eu fiquei sabendo só sobre o ENEM, aqui eu fiz o vestibular, eu só coloquei que eu era deficiente, mas essas informações de cotas, de entrar, realmente eu não coloquei não (ESTUDANTE A1).

Percebe-se, por esse relato, que nem todas as pessoas com deficiência tinham conhecimento pleno de seus direitos, o que torna necessário que a divulgação dessa Reserva seja feita de forma mais efetiva. O referido estudante, embora demonstrasse desconhecimento a respeito da reserva de vagas para pessoas com deficiência, mostrou-se favorável à sua efetivação: “eu acho que precisa, eu acho que é bom, a vaga própria pro deficiente, vai ter uma porcentagem pro deficiente, que vai fazer com que eles se igualem um pouco com os ouvintes. Então eu acho que vai ser importante” (ESTUDANTE A1). Essa opinião pode se justificar pelas dificuldades que ele enfrentou no seu percurso de escolaridade, como foi exposto anteriormente, pois, segundo ele, antes de ter contato com outros surdos, teve muitas dificuldades no seu processo de desenvolvimento escolar e foram esses contatos que proporcionaram, a esses sujeitos, melhores oportunidades de inclusão educacional, social e laboral.

Em relação a essa questão da reserva de vagas, quando foi explicado ao Estudante A2 que o CEFET garantiria esse direito em 2018, sua mãe, que estava presente na entrevista, perguntou se essa reserva era para todas as instituições federais, inclusive o ITA. O estudante a interrompeu esclarecendo que o ITA é militar e se quisessem reprová-lo, por causa da visão, eles assim o fariam: “teve cara que passou na prova do ITA e perdeu por causa de visão, porque a visão dele não era 20 por 20. Ele tinha 11 graus num olho e perdeu” (ESTUDANTE A2). Sobre se ele estava ciente da reserva do CEFET, ele diz que “Não, não acompanho edital, já passei” (ESTUDANTE A2).

Indagou-se, também, a esse estudante sua opinião a respeito dessa reserva e, pela sua resposta, percebeu-se a consciência que possuía a respeito. Apenas a reserva não seria suficiente para dar aos estudantes, oportunidades de aprendizagem, pois eram necessárias muitas modificações para assegurar que o direito à educação fosse plenamente exercido. Assim ele se expressou a esse respeito:

> [...] Eu acho horrível! Que isso é muito fácil né? Colocar a cota num lugar é muito fácil e não dar responsabilidade com o estudante com deficiência. Passou? Ah beleza! Passou empurrado? Beleza! Mas de fato ter um método específico pra isso, ter uma adaptação da escola pra isso, ter professores com capacitação pra isso, o Estado não vai dar. Aí fica difícil! [...] A escola não está preparada. [...] Parece que colocar a cota, todos os problemas estão resolvidos pro aluno, não vai melhorar nada pro aluno, pro lado do aluno vai continuar a mesma coisa, pra pior, porque agora ele é cotista né? Pra pior (ESTUDANTE A2).

Esse estudante também se mostrou resistente com o fato de ele utilizar o direito à cota, para favorecer seu ingresso em uma instituição e afirmou que não se submeteria à condição de cotista, pois, para ele, "Eu não prestaria, acho horrível, essa ideia de cota pra deficiente, é muito fácil isentar" (ESTUDANTE A2).

A Estudante A3, também, desconhecia a situação de reserva de vagas para estudantes com deficiência, a partir do edital para o processo seletivo de 2018. No entanto, ela disse que o fato de não ter usufruído dessa condição, quando ingressou na instituição, não impactou em sua aprovação, embora não soubesse explicar de que forma isso impactaria. Segundo ela:

> [...] Eu não sei exatamente no que implica essa diferença, de ter essa reserva para os alunos com deficiência, aplicando isso a mim, não sei como isso me diferenciaria no caso de ter concorrido com ampla concorrência ou não. Talvez, se eu tivesse concorrendo este ano, talvez eu optaria por essa reserva (ESTUDANTE A3).

A estudante deixou transparecer, novamente, muito discernimento ao responder sobre essa questão, pois, mesmo se colocando na condição de pessoa com deficiência, para ela, esse direito deve ser utilizado por aqueles que, indubitavelmente, necessitassem dele, ou seja, o fato de a pessoa ter uma deficiência não a faz incapaz de participar de um processo seletivo, competindo com outras pessoas não deficientes. Mas mostrou-se favorável à existência das cotas, porque reconhecia que muitas pessoas poderiam se beneficiar delas. Segundo sua fala:

> [...] No meu caso, particularmente não; mas eu acho que seria benéfico para outros alunos que são deficientes também. Porque, pelo que eu sei, o CEFET conta com intérpretes, com pessoas qualificadas para ajudar a essas pessoas com deficiência, então, ter uma reserva de vagas específica para essas pessoas é uma forma de garantir

> que elas terão acesso à educação, de ensino médio técnico, assim como as pessoas normais. Acho que seria bom sim, mas eu não estava ciente (ESTUDANTE A3).

Ainda sobre essa questão da Reserva de vagas, o Estudante A4 afirmou que tinha conhecimento a respeito das cotas e concordava com esse direito, embora não concordasse que ele fosse oferecido a outros tipos de pessoas, pois, segundo ele, "Talvez seja bom, eu sou contra a cota racial, mas eu acho que para deficiente vale" (ESTUDANTE A4). No entanto, mesmo concordando com a existência desse direito, afirmou que não usufruiria dele, pois, o número de vagas é reduzido para esse público, sendo que, no processo seletivo habitual, existiam mais chances de ingresso. Entretanto, se o número de vagas reservadas aos estudantes cotistas fosse maior, ele disse: "Se tivesse mais vagas para cota, talvez eu entrasse" (ESTUDANTE A4).

No que se refere a essa Reserva de Vagas (Cotas) para Pessoas com Deficiência, existem questionamentos e discordâncias entre as opiniões dos estudantes da Instituição B, assim como se verificou na Instituição A. A Estudante B1não concordava com esse direito, pelo menos para ela, e, no seu relato, ela afirmou: "olha, no caso da minha deficiência, eu não concordo com cotas, porque, pelo menos, eu consigo fazer a prova normal, tendo as mesmas facilidades e dificuldades, agora, não sei, no caso de outras deficiências, não sei, pode ser que sim, pode ser que não" (ESTUDANTE B1). Fica claro, através desse depoimento, que a estudante estava levando em conta, apenas, o momento da prova e não o percurso escolar das pessoas com deficiência, pois, ao dizer que ela possui as mesmas condições que as demais pessoas, referia-se à execução da prova. Entretanto, deve-se considerar que essa Reserva leva em conta o fato de que a grande maioria desses sujeitos não teve uma educação de qualidade em seus percursos escolares, causada pelo despreparo de escolas e profissionais da educação.

Diferentemente, o Estudante B2 concordou com a reserva de vagas e disse que, se houvesse essa previsão quando participou do processo seletivo, ele se beneficiaria dela, "com certeza, sem dúvida alguma" (ESTUDANTE B2). Foi perguntado a ele se achava positiva a existência dessa reserva e, mesmo que ele tenha divagado ao responder, fica claro que ele era favorável:

> [...] Sim, na minha visão sim. Aqui eu peguei cota com a bolsa de alimentação, eu comecei a morar aqui, na casa de um amigo meu que mora aqui no bairro, até fazer, ele trabalhava aqui, meio horário, aí eu ficava de segunda a sexta aqui em Ouro Preto e nos finais de semana eu ia pra casa dos meus pais. E voltava na segunda pela manhã, aí eu já tinha os conteúdos tudo pronto, com relação a exercícios e trabalhos, eu fazia com as meninas lá, uma menina daqui outra de Mariana e uma outra que era de outro distrito aqui de Ouro Preto, aí foi ótimo (ESTUDANTE B2).

O Estudante B3 também concordava com a reserva de vagas para pessoas com deficiência, pois, segundo ele, ela poderia beneficiá-lo, uma vez que o critério de avaliação seria diferente, “seria mais fácil porque a somatória das notas seria outra, o peso seria outro, geralmente teria uma nota melhor pra mim, se tivesse direito a esse sistema de cotas (ESTUDANTE B3). Essa opinião vai ao encontro à opinião do Estudante B4, que afirmou que a Reserva de vagas beneficiaria as pessoas com deficiência, porque elas encontravam mais barreiras, ao longo da vida, do que uma pessoa sem deficiência. Ele disse que “eu concordo, pelo fato de ter uma pessoa com deficiência, ela vai ter mais barreiras do que uma que não tem deficiência” (ESTUDANTE B4).

Os estudantes da Instituição A foram indagados sobre a vida escolar deles desde seu ingresso na Instituição Federal e, o Estudante A1 assim se posicionou:

> [...] Bom, quando eu comecei a fazer matrícula, eu fui na secretaria, pedi algum auxílio, e aí, por exemplo, me identifiquei como surdo, pedi intérprete. Então, eles me direcionaram ao NAPNEE, que é o setor responsável, então eu fui lá explicar, a questão de que eu era surdo e consegui uma intérprete. Mas, por exemplo, eu sou o único surdo dentro do CEFET, como esse contato? Como a interação? Comunicação um pouco difícil, o professor explicando, muita teoria, eu não consigo compreender tudo, não é 100%. O professor explica, ele mostra algumas coisas, mostra alguns cálculos, então, tem alguma dificuldade. Então, quando o intérprete entrou ficou um pouco mais claro né? Eu consegui entender, então, quando eu tenho dúvida, eu pergunto pro professor, no grupo, trabalhos em grupo, a comunicação se tornou mais fácil, consegui entender mais claro, junto com o intérprete, mas no início, que não teve, foi bem complicado (ESTUDANTE A1).

A partir desse relato, pode-se afirmar que o estudante com deficiência, quando ingressa em uma instituição escolar, precisa ser atendido em suas necessidades, pois, caso contrário, pode se deparar com situações que impactam, negativamente, na sua inclusão no processo escolar. O Estudante A1 relatou dificuldades tanto na interação com os colegas quanto na aprendizagem dos conteúdos e, somente depois da entrada da intérprete, é que a situação se normalizou, facilitando sua aprendizagem. Reitera-se que a Língua de Sinais é a forma de comunicação dos surdos e as instituições precisam estar atentas às suas necessidades, para que eles tenham pleno acesso aos conteúdos veiculados pelos docentes.

A respeito da vida escolar dos estudantes no âmbito da instituição, o Estudante A2 disse que:

> [...] Aqui no CEFET, eu tinha que começar a sentar pra estudar, eu tinha que sentar pra ler as coisas, pras matérias do Médio. Assim, as matérias do Médio, não são difíceis, eu tenho que mover horrores pra fazer as coisas. A questão é que as matérias são muito rápidas, passa muito rápido no CEFET, porque é bimestral, passa muito rápido pelas variações, passa muito rápido pelos temas, não aprofunda nem um pouco

> nos temas, é muito superficial, a questão do Médio né? Eles deviam tentar fazer um negócio mais coordenado, mais bem feito, por exemplo, estudar aqui no CEFET é muito difícil, o tempo é bem curto, eu também não tenho muita disciplina pra estudar, por exemplo, prova amanhã, eu estudo tudo hoje. Geralmente eu pego as médias, não me preocupo com muitas notas altas, se eu quiser tirar nota alta, eu posso estudar, mas morrer de estudar, se eu tirar a média, eu vou passar do mesmo jeito (ESTUDANTE A2).

O Estudante A2 tinha plena consciência do que era necessário para avançar na escolaridade no âmbito da instituição na qual estava matriculado, mas, para ele, era difícil se adaptar à forma como a escola estava organizada, ou seja, de modo bimestral. A escola precisaria estar atenta a essas dificuldades apresentadas pelo estudante em pauta e, também, por outros estudantes, para que elas não interferissem, negativamente, nos seus desempenhos escolares. Como já foi relatado, anteriormente, o Estudante A2 estava repetindo o primeiro ano e, de acordo com as avaliações, tanto de alguns professores, quanto da coordenadora do curso, essa reprovação se relacionava com a dificuldade do professor para perceber e respeitar as necessidades do estudante, igualando-o aos demais estudantes, exigindo que desse as mesmas respostas que seus colegas de turma. Sobre essa reprovação, o Estudante A2 faz o seguinte relato:

> [...] Aconteceu, por um professor chamado Z.G., ele está aqui há pelo menos 30 anos, pelo que eu conheço dele. Então, faz 30 anos que dá aula aqui no CEFET, pelo menos. Assim, é um professor que faz muito terrorismo na sala de aula, pra ele, tem comportamento de estudante, quanto mais estudante sair da aula dele sem entender nada, parece que é melhor pra ele, é aquele tipo de professor, de muitos anos atrás, com uma educação *beeemmm* retrógrada, um conceito de educação bem retrógrada, ele dá até boas aulas, mas como didática, ele peca. E também, ele quer dar prova de qualquer jeito, avaliação pra mim, tinha coisas que eu errava, ele não tirava pontos dos outros e tirava de mim (ESTUDANTE A2).

Através desse relato, percebe-se que o estudante tinha conhecimento a respeito de como deveriam ser as aulas do professor, pois, quando afirmou que elas eram retrógradas, demonstrou consciência de que o modelo seguido por ele não deveria ser mais utilizado. Percebe-se, também, que, além dessa postura considerada como ultrapassada, o professor teve uma postura também tradicional de "marcar" o estudante, ou seja, comportamento, muito comum no passado, que se tornava visível quando um professor não apresentava afinidades com determinado estudante, não importando o motivo que causava a antipatia. Isso fica claro quando o estudante afirmou que "tinha coisas que eu errava, ele não tirava pontos dos outros e tirava de mim" (ESTUDANTE A2).

Lembrando que foi na disciplina desse professor que o estudante fora reprovado, essa situação não foi encarada com tranquilidade por ele e, através do depoimento a seguir, nota-se

que, apesar da grande facilidade que evidenciava ter com a disciplina, o professor não considerou as especificidades de sua aprendizagem.

> [...] Matemática, eu achava mais triste, porque tem área que eu gosto pra caramba, é matemática. Mas eu gosto só de umas paradas da matemática, fazer conta eu acho horrível, não tenho paciência alguma pra fazer exercícios iguais. Lá no CP eu participava de Olimpíadas e tudo mais, que era mais legal, competição né? Aí cê ficava zuando os outros, era legal (ESTUDANTE A2).

Diante de uma situação que pode ser considerada como inusitada, é de uma pessoa ter uma competência tão grande para programação de computadores e gostar muito de matemática, ser reprovada nessa disciplina, que é muito requerida na programação. Foi perguntado ao estudante se ele já apresentara essa dificuldade, anteriormente, ou mesmo se já havia sido reprovado e ele disse que:

> [...] Ser reprovado, não, mas de fazer contas, eu sempre tive dificuldades de fazer contas, achava muito chato, cansativo, atividades repetitivas né? Eu não gosto de fazer atividades repetitivas, cálculos eu gosto muito. Mas eu descobri matemática, achei matemática legal, quando lá na biblioteca do CP, quando eu achei o livro, acho que era o livro do *Simons*, de cálculo, achei muito legal, porque tinha uns probleminhas bacanas, com (não foi possível entender) cálculos de infinito. Assim, qual era a área de uma ponte, ele ensinava como calcular a área de uma ponte, fazer a base de cálculo, achava aquilo muito legal, mas achava muito triste que a escola nunca explorou isso. Depois comecei com geometria analítica, aí foi, depois comecei (não foi possível entender), achei legal (ESTUDANTE A2).

Através desse relato, torna-se difícil compreender como um estudante pode ter interesses pela matemática que vão além do que é veiculado pelo docente, na sala de aula, e não conseguir realizar operações matemáticas. O que se pode inferir é que suas dificuldades podem estar ligadas a uma característica do transtorno e não, propriamente, ao conteúdo, pois existem pessoas que possuem quadros de TEA, que possuem habilidades extraordinárias em determinados assuntos relacionados a um conteúdo específico e, ao mesmo tempo, dificuldades em assuntos elementares do mesmo conteúdo. Isso fica claro quando o estudante afirma que "fazer contas, eu sempre tive dificuldades de fazer contas [...] cálculos eu gosto muito [...] ele ensinava como calcular a área de uma ponte, fazer a base de cálculo, achava aquilo muito legal" (ESTUDANTE A2).

O professor, como conhecedor dos conteúdos da matemática, deveria compreender que a dificuldade do estudante não estava relacionada a esse conteúdo e, por isso, ele não deveria ser reprovado nessa disciplina. Uma explicação para essa situação pode ser traduzida como falta de percepção do professor ou falta de interesse em compreender o estudante, ou ainda, se

recusar a ser um professor inclusivo, “achava muito triste que a escola, nunca explorou isso” (ESTUDANTE A2), ou seja, a escola não explorava as habilidades dos estudantes e se fixava em um conteúdo, que, na visão do referido professor, precisava ser transmitido a qualquer custo.

Além dessas dificuldades, o Estudante A2 relatou outras, que ele teve que enfrentar na instituição. Ele disse que:

> [...] Aqui no CEFET?... o negócio é meio geral né? As disciplinas de humanas, linguagens assim, não sou muito cobrado, mas, não sei, essas disciplinas... eles falam de humanidades... Tenho um pouco de dificuldades também em Física, Biologia, que é mais puxado. Um pouco com Física, sei lá, um pouco por insegurança psicológica, realmente, não abstraio muito bem, esse negócio de fórmulas, não abstraio muito bem (ESTUDANTE A2).

Pelo que foi exposto, percebeu-se que o estudante apresentava dificuldades generalizadas, mas, novamente, não por incapacidade de aprendizagem, mas porque se concentrava, demasiadamente, na sua área de interesse, deixando as demais negligenciadas. Em sujeitos que possuem quadros de TEA, essa situação é muito comum de ser encontrada e os professores precisariam de ter conhecimento delas, para descobrirem uma melhor maneira, para contorná-las. Ainda de acordo com o estudante em questão, os professores não estavam abertos a essas questões. Segundo ele, não quis conversar com os professores sobre suas dificuldades, porque, na sua visão, eles continuavam fazendo da maneira que sempre fizeram, independentemente dos estudantes presentes nas salas de aulas, ou seja, não queriam se preocupar com os problemas dos estudantes: “eu, sobre minhas dificuldades, nunca falei pro professor porque eles não são abertos a isso, eles se mostram não abertos a isso” (ESTUDANTE A2). Contudo, mesmo quando o estudante solicitava orientações aos professores diante das dificuldades apresentadas, eles não o ajudavam a resolvê-las, por isso, ele considerou que não adiantava solicitar esclarecimentos. Sobre essa questão, ele fez a seguinte declaração: “Já tentei, pra todo professor eu peço. Tem professor que dá, livro tal, capítulo tal, só isso, mas isso eu já sei fazer entendeu”? (ESTUDANTE A2).

> Eles não são muito abertos a esse tipo de coisa não viu? Os professores são extremamente fechados em questão de avaliação, você aceita o professor, do jeito que é, não tem discussão. Aqui no CEFET, quem manda é o professor, se o professor quiser fazer a avaliação do jeito que ele quiser, ele faz. [...] Não, não, os professores tratam de acordo com o jeito do professor, não discute. Tem uma regra só sobre avaliação, aqui no CEFET, não pode dar uma prova com mais de 50% dos pontos e, mesmo assim, o professor dá uma prova de 10, uma prova de 15, de 8, de 9. (ESTUDANTE A2)

Essa afirmação do Estudante A2 sobre a rigidez dos professores não deveria estar ocorrendo, pois a proposta da Educação Inclusiva é educar na diversidade, através da qual o professor deveria, não só perceber as diferenças identificadas na sala de aula, mas adaptar sua proposta pedagógica às necessidades de todos e de cada um, especificamente. A afirmação que o estudante fez a respeito da forma como o professor avaliava a aprendizagem dos estudantes deixa claro que não havia preocupação com a diversidade, pois, segundo esse estudante: "os professores eram extremamente fechados em questão de avaliação, você aceita o professor, do jeito que é, não tem discussão" (ESTUDANTE A2).

O estudante seguiu dizendo que, assim como não falava sobre suas dificuldades com os professores, também não mostrava sobre suas habilidades. Considera-se que essa seria uma possibilidade de o professor flexibilizar sua proposta pedagógica, ou seja, aproveitando as habilidades que o estudante possuía para produzir conhecimentos. De acordo com o estudante, "acho que o único professor que sabe isso, é o professor de matemática porque ele me viu com o computador ligado na aula dele, aí ele me viu fazendo um 'Fractal', mas eu nunca falei com ninguém sobre isso não" (ESTUDANTE A2). Dessa forma, ele não via necessidade de falar a respeito de suas habilidades, pois em nada mudaria sua situação, podendo até piorar sua relação com os professores, se estes pensassem que a intenção era a de "disputar" conhecimentos.

> Normalmente o professor acha que eu estou subjulgando a capacidade dele, que é formado, que tem doutorado, e eu chegar e falar alguma coisa, por exemplo, se eu chegar pro Z. (fala o nome de um professor) e falar alguma coisa pra ele, normalmente, ele não gosta, ou, primeiro ele duvida, afinal de contas, eu falo sobre (aqui ele fala nomes de vários programas, ou termos específicos da computação, que não são inteligíveis), eles acham que eu tô peitando ele. Professor normalmente não gosta de falar de qualquer coisa que não foi dado na aula. Então, eu tenho um pouco de receio de falar isso pra um professor meu, porque o Z.G. (nome do professor de matemática que o reprovou) é problemático (ESTUDANTE A 2).

As respostas da Estudante A3 sobre sua vida escolar desde que ingressou na instituição mostraram menos conflitos, tanto em relação às aprendizagens, quanto em relação ao relacionamento interpessoal com colegas e professores. Para ela, ocorreu um grande crescimento pessoal ao frequentar um curso no qual o nível de exigência é alto, ao qual ela precisava se adaptar.

> Bem, tem sido um período de grande aprendizado, tenho aprendido muita coisa aqui dentro e, não só em relação a conhecimento técnico, mas como pessoa também, tenho aprendido a me organizar mais, em questão de horário, ter mais disciplina e responsabilidade com as minhas coisas e, principalmente desenvolver maturidade porque aqui exige muito isso dos alunos e, você precisa disso pra poder permanecer

> no curso, porque mais difícil do que entrar, é permanecer aqui dentro (ESTUDANTE A3).

No que se refere à sua deficiência, a estudante relatou que tem suas necessidades supridas com o uso do aparelho, e que se adapta às exigências do curso. Para ela,

> [...] em relação à minha deficiência e continuar aqui, tem sido, acho que é como nas outras escolas que eu frequentei. Por causa do aparelho, tenho as minhas necessidades supridas, sanadas, não vejo muita diferença. Aqui, eu tenho um pouco de diferença nas aulas de laboratório, por exemplo, tem aulas que eu preciso tirar o aparelho, eu estou mexendo com máquinas e é muito barulho, tem essas diferenças, sabe? Mas não tem sido nada que seja um grande empecilho, que me impeça de ter um bom rendimento (ESTUDANTE A3).

No entanto, mesmo tendo uma dificuldade em relação às aulas de laboratório, ela não percebia qualquer prejuízo no seu aproveitamento, comparando as disciplinas teóricas com as práticas. Segundo a estudante:

> [...] Não sei dizer ao certo. Por exemplo, quando eu tive tornearia, toda vez que ligava o torno, eu assustava com o barulho da máquina, porque meu aparelho tem um sensor de regular com o som ambiente, como era um barulho repentino, de repente, não dava tempo, então eu assustava, achava que, parecia um barulho de bomba, sempre assustava. Mas em questão de atrapalhar meu rendimento, acho que não. Tanto nas aulas teóricas, quanto nas práticas, eu consigo me adaptar bem (ESTUDANTE A3).

Pelos relatos da Estudante A3, percebe-se que ela se adaptou mais ao ambiente do que este se adaptou a ela. Pode-se considerar que, como ela não havia revelado essas dificuldades aos professores, eles não perceberam a necessidade de fazer qualquer modificação no ambiente escolar e, talvez, também, por não conhecerem a respeito da particularidade do uso dos aparelhos auditivos, não conseguiram pensar que houvesse necessidade de se fazer qualquer modificação nas suas aulas.

O que se pode constatar através desses depoimentos é que, mesmo os professores tendo conhecimento a respeito da deficiência da estudante, poderiam pensar que o uso do aparelho auditivo resolveria todos os problemas. Ocorreram situações semelhantes, no caso das pessoas com surdez, pois muitos professores consideraram que o fato de o estudante ter uma intérprete, não havia necessidade de fazerem qualquer alteração na prática docente. Considera-se que os conhecimentos que o professor deve ter sobre as diversas deficiências e, especificamente, sobre aquelas que se referem aos estudantes que têm diante de si, são primordiais para favorecer sua comunicação com esses sujeitos, no âmbito dos conteúdos curriculares. Afirma-se que o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência poderia ter resultados bem

mais positivos do que os encontrados atualmente, se os professores buscassem conhecimentos e informações sobre quem são os estudantes com os quais trabalham, levando em consideração suas habilidades e dificuldades.

As dificuldades identificadas pelo Estudante A4 estão, praticamente, todas ligadas à sua dificuldade visual, pois ele não apresentava dificuldades em aprender os conteúdos desenvolvidos pelos docentes. Segundo ele, as dificuldades estavam centralizadas "em algumas matérias do curso, que mexe com coisas muito pequenas" (ESTUDANTE A4). No entanto, ele relatou que era primordial o professor escrever com letras maiores no quadro e que os materiais impressos deveriam ser ampliados, inclusive as provas. Além dessas necessidades, ele precisava, também, se sentar em uma carteira da primeira fila, no centro da sala, mas nada disso se constituía como um empecilho, pois ele esclareceu suas dificuldades aos professores e eles fizeram todas as adaptações necessárias.

Entretanto, o estudante explicitou outras dificuldades que ele enfrentava fora da sala de aula, ainda dentro dos *campi*, pois, segundo ele, "falta ponto de referência" (ESTUDANTE A4), ou seja, ele considerava que o ambiente externo da instituição era pouco sinalizado, sendo que, no Campus II, essa sinalização era melhor, "mais é no Campus I, aqui até que tem muito" (ESTUDANTE A4)

A infraestrutura das instituições também precisa ser acessível, pois é fundamental que todos os estudantes tenham autonomia para circular por todos os ambientes institucionais e, para estudantes com deficiência visual, como o Estudante A4, as sinalizações são de extrema necessidade.

Os estudantes da Instituição B também se pronunciaram no que se refere às suas vidas na escola, desde o ingresso na Instituição, mas ficou claro que a atenção dada pelos docentes contornava, a contento, essas dificuldades, não tendo, portanto, nada a registrar sobre esse quesito. A Estudante B1 afirmou que foi tudo tranquilo, não houve dificuldades porque os professores colaboravam com ela, entendendo suas necessidades. Ela disse que "dificuldade não, mas assim, todos os professores mostraram boa vontade, na hora que eles percebiam que estava de costas pra mim, me pediam desculpas, falavam que esqueceu, então era tudo tranquilo" (ESTUDANTE B1).

4.3.4 Relacionamento entre estudantes com deficiência e professores e entre estes e seus colegas de turma

Quando os estudantes foram questionados sobre o relacionamento que possuíam com os professores, observou-se uma divergência nas respostas. Considerando que as deficiências eram diferentes, as demandas de cada um também seriam e, os cursos, também, como eram diferentes, provavelmente, tinham exigências diferenciadas. Foi perguntado aos estudantes se eles conversavam com os professores sobre suas dificuldades e se solicitavam auxílio, quando necessitavam.

O Estudante A1 disse que dependia do professor, pois, com alguns, era mais fácil tirar dúvidas, uma vez que a forma de ensinar era mais acessível. No entanto, considerou que outros eram mais confusos e suas explicações não eram suficientes, mas o auxílio da intérprete facilitava esse entendimento. Ele, assim, se expressou:

> [...] Depende, alguns professores explicam mais claro e aí eu tenho dúvida, pergunto e consigo entender, mas às vezes, parece que o professor, não sei se é a metodologia, ele explica mais confuso. Então, vai assim, particular, acho que agora é mais tranquilo, meio particular do professor. [...] eu sempre converso com o professor, por e-mail, a gente troca e-mail também, o professor me explica, mas tem alguns professores que não querem explicar, às vezes o professor me explica junto com a intérprete, que fica mais claro (ESTUDANTE A1).

Para o Estudante A2, a situação não era tão simples, ele disse que "meu relacionamento com os professores é quase zero, né? Converso com o professor, na aula, faço alguma pergunta, por exemplo, eu não tô copiando, tem que se virar pra aprender né? Aí a gente se vira, estudos autônomos. Eu prefiro estudar em casa do que na aula" (ESTUDANTE A2). Essa resposta não surpreende, tomando-se como base tudo que foi exposto até o momento tanto pelo estudante quanto pelos seus professores. Os sujeitos que possuem quadro de TEA apresentam dificuldades de interação social, sendo que isso se constitui como característica do quadro; alguns apresentam maiores dificuldades, outros, dificuldades menos perceptíveis, mas todos têm essa característica. Por isso, reforçou-se, muitas vezes, nesta Tese, sobre a necessidade de se conhecerem os estudantes, pois, somente assim, torna-se possível entender várias atitudes deles, e que alguns comportamentos não se constituem como falta de respeito ou enfrentamento, mas uma condição que, para muitos sujeitos, não é possível controlar.

Ressalta-se que se constatou uma grande harmonia, quando se tratou do relacionamento da Estudante A3 com os professores, o que também não foi surpresa, tendo em vista tudo que

foi dito até aqui sobre o percurso escolar dessa estudante. De acordo com ela, seu relacionamento com os professores foi:

> [...] tranquilo, eu consigo extrair muito conhecimento que eles têm, eu consigo aprender bem. Tiro dúvidas. No início, eu tenho um pouco de vergonha de pedir pras pessoas repetir o que elas falam, mas os professores, principalmente os professores entendem essa questão, sabe? Às vezes eu peço algum professor pra falar mais alto, ou então ficar de frente pra mim pra que eu possa fazer leitura labial e acompanhar na hora que eles estão falando. É mais tranquilo que pedir uma pessoa normal no dia a dia, com quem eu convivo sabe? Acho que os professores entendem essa questão, mas eu consigo conciliar essas coisas, sabe? Essas dificuldades (ESTUDANTE A3).

As respostas do Estudante A4 sobre seu relacionamento com os professores eram bastante evasivas, parecendo, em alguns momentos, que ele não sabia sobre o que lhe estava sendo perguntado. Em um primeiro momento, ele afirmou não saber como era esse relacionamento; no entanto, com a insistência e explicação sobre a pergunta, ele respondeu que achava que era indiferente e, quando lhe foi perguntado se conversava com os professores sobre suas dificuldades e habilidades, ele disse, por duas vezes, a palavra "não".

A questão, então, foi desviada para o interesse do estudante pelas disciplinas que faziam parte do currículo, na tentativa de chegar até o relacionamento com os professores. Dessa forma, foi perguntado a ele sobre as disciplinas de que mais gostava e aquelas das quais não gostava tanto, e ele respondeu que, das que compunham a matriz curricular do Ensino Médio, ele gostava de matemática, física e biologia e, das do curso técnico, tinha preferência pelas aulas no laboratório. No entanto, é importante ressaltar que, embora o estudante demonstrasse grandes habilidades nas disciplinas do curso técnico, foram relatadas por vários professores as dificuldades que ele apresentava nos laboratórios, principalmente, quando estavam lidando com componentes muito pequenos, devido à sua baixa acuidade visual, mas o estudante não fez menção a isso.

Ainda no que se refere ao relacionamento que os estudantes mantinham com os professores, a Estudante B1 também não apontou dificuldades, demonstrando que, durante o tempo em que permaneceu na instituição, foi muito bem acolhida pelos professores, que procuravam sempre atendê-la, dentro de suas necessidades; segundo ela: "sempre foi tranquilo, todos demonstraram querer me ajudar, sempre perguntavam cê tá entendendo? Quer que eu repita? Foi tranquilo" (ESTUDANTE B1). Essa atitude dos professores, exposta pela estudante esclarece que, mesmo que os professores se diziam despreparados para trabalhar com estudantes com deficiência, como se expressaram nas entrevistas transcritas para esta Tese, eles tiveram a sensibilidade de procurar atender a estudante da melhor maneira possível, fazendo

com que ela participasse das atividades, como parte da turma, como preceituam as prerrogativas da Educação Inclusiva.

Continuando com a Estudante B1, houve sempre também, por parte dela, uma busca de ajuda para que pudesse aproveitar tudo que o curso pudesse proporcionar a ela, "sempre procurei perguntar, pra colega, professor, os responsáveis aqui sempre perguntando se tá precisando de alguma coisa, se tá entendendo o curso" (ESTUDANTE B1. No entanto, até conseguir conversar com os professores sobre suas dificuldades, demorou algum tempo, precisou da intervenção do setor de pedagogia, que a obrigou a buscar essa comunicação, pois:

> [...] No começo não, porque eu cheguei aqui muito quieta sabe, eu fui forçada, as pessoas falavam "cê tem que falar, cê tem que falar, porque ninguém vai adivinhar que você tem problema, que você tem essa deficiência". Então, nos primeiros semestres geralmente a pedagoga falava pra mim, você que tem esse problema, aí eu fui chegando e falando pro professor, tem como você me mandar o material escrito, porque eu não tô pegando na aula direito, tem como você falar mais devagar, aí eu melhorei. Em vista do que eu estou hoje, eu me soltei um pouco mais (ESTUDANTE B1).

Diferentemente, o Estudante B2 disse que seu relacionamento com os professores foi ótimo, mas, com os colegas, não conseguia interagir. De acordo com seu relato, tinha um professor que notou que ele não conversava com os seus colegas. Ele disse, também, que sempre foi mais reservado, que não conversava com qualquer pessoa, nem sobre qualquer assunto, apenas aqueles que lhes interessavam. Ele assim se expressou:

> [...] Foi ótimo. Eu falava sempre em questão de matéria, sim. Tinha até o R. (nome de um professor), professor, que dá aula aqui, no início eu, desculpa a palavra, assim, ele me via dentro de sala e conversava comigo, todo mundo conversava entre si, entre eles, sempre algo mais reservado, sem misturar outra pessoa, o meu período era período diurno, começava assim, começava às 13 e terminava às 16:40. Eu chegava ali em torno de 12:30, 12:40, ficava mais ou menos beirando até 12:50, esse período diurno, eu cheguei uma vez atrasado, foi na aula do F. (nome de outro professor) eu até pedi desculpa, eu falei olha, cê me desculpa, é que eu tô vindo de fora, ele falou "não, eu sei seu caso" e na primeira semana, no primeiro módulo, nas duas semanas de aula, eu tinha duas aulas com o J. e duas com o R., com o R. era segunda e quinta, 4 aulas com ele, segunda-feira no primeiro horário, não, segunda no primeiro horário e quinta no último, nos dois últimos. Ele começou a me observar porque eu chegava dentro de sala e tava todo mundo papeando, pa pa pa, conversando entre eles, as coisas deles e no meu caso, era aquilo, cumprimentava todo mundo, boa tarde pra todos, aí, antes do professor chegar, eu sentava lá no canto, eu sentava na terceira, na quarta cadeira, na frente, na segunda fileira do lado da porta, o professor ficava observando, todo mundo conversava entre eles e eu não comunicava com ninguém, aí ele me chamou no particular e "oh D. você tem algum problema?" Não, por quê? "Porque você não conversa com ninguém". Aí eu lembrei de mim mesmo, eu lembrei de mim mesmo, meu pai me falava lá em casa, até hoje ele fala, "você vai ter problema sério lá fora", por quê? "porque você não conversa com ninguém", converso, vai do assunto que vem do outro lado, se o assunto for legal, aí eu desenvolvo, se não for assunto que me interessa eu já fico mais... (ESTUDANTE B2).

Como o estudante disse que não conversava com seus colegas, foi-lhe perguntado se procurava os colegas para ajudá-lo, quando ele apresentava dificuldades, e ele respondeu: “não, se perguntasse, eu falava, é que ninguém nunca perguntou. Se você tiver dúvida, eu te mostro, se você não entender” (ESTUDANTE B2). Diante disso, parece que o estudante esperava que os colegas percebessem suas dificuldades e o procurassem, por isso, insistiu-se na pergunta sobre se ele procurava ajuda dos colegas, ao que ele respondeu:

> [...] Assim, muito pouco, poucas coisas, dentro de sala lá eu procurei a L. (nome de uma colega de turma), que era uma menina muito inteligente, até me criticou duas vezes, “você não conversa com a gente, por quê”? Não é não gente, eu nunca fui de bater ideia com ninguém, nem com meus pais eu não converso, eu converso com meu pai só o essencial, minha mãe, é a mesma coisa, converso, eu respeito eles, eu sei, mas eu não tenho esse hábito de falar muito, eu converso com qualquer pessoa, mas depende do assunto que cê vai desenvolver, aí, depois disso em diante eu tive de conversar mais, como hoje eu já tô conseguindo, tá meio difícil ainda entendeu? (ESTUDANTE B2).

Anteriormente ao período no qual começaram as discussões sobre inclusão, final do século XX, vivenciou-se, na Educação Especial, uma fase que foi denominada de Integração. Nessa fase, as pessoas com deficiência precisavam melhorar suas funções físicas, intelectuais, mentais, etc. para que fossem aceitas na sociedade e nas escolas. Considerou-se essa fase como uma via de mão única, ou seja, apenas as pessoas com deficiência é que deveriam fazer o movimento para serem aceitas.

Como já foi abordado nesta Tese, a partir dos anos de 1990, com a proposta da inclusão, tanto a sociedade quanto as pessoas com deficiência precisaram fazer o movimento em prol de uma inclusão efetiva, ou seja, além da sociedade, as pessoas com deficiência, também, precisariam fazer a sua parte, para que fossem incluídas. É o que foi considerado como uma via de mão dupla. Quando o Estudante B2 declarou que apenas pedia auxílio aos colegas se eles perguntassem se ele estava precisando desse auxílio, ele não estava colaborando para que sua própria inclusão acontecesse. No entanto, é preciso que alguém o oriente para isso, o que poderia ser mais uma atribuição do NAPNEE e, pelo relato do próprio estudante, ele foi atendido por esse Núcleo, mas parece que essas questões não foram trabalhadas com ele:

> [...] É, assim, a M.J. (Nome de uma integrante da equipe do NAPNEE), quando ela tava aqui ela me ajudava muito, ela trabalhava lá no NAPNEE lá, e ela me ajudava muito, ela me orientava em alguns aspectos, falava “oh D. você precisa melhorar nisso daqui”, eu falei, beleza, aí eu melhorava, corria atrás. [...] Eu que procurava ela. Eu que precisava, eu tinha que correr atrás. Aí eu corria atrás, quem tem dificuldade é que tem que correr, aí ela me explicava, me explicava como é que ia ser. Eu vou fazer dessa forma aqui que você me explicou. Aí se eu acertasse, ela “tá certo”, se eu errava, “cê tem que melhorar” (ESTUDANTE B2).

Pelo excerto de fala, percebe-se que o estudante tinha, no discurso, uma forma de pensar "eu que precisava, eu tinha que correr atrás. Aí eu corria atrás, quem tem dificuldade é que tem que correr" (ESTUDANTE B2), mas, na prática, ele ficava esperando que os colegas lhe oferecessem ajuda "não, se perguntasse, eu falava, é que ninguém nunca perguntou. Se você tiver dúvida, eu te mostro, se você não entender" (ESTUDANTE B2).

Quanto ao Estudante B3, considera-se que ele manteve um bom relacionamento com os professores que procuravam auxiliá-lo nas suas necessidades. Em seu relato, ele afirmou que "todos os professores foram colaboradores, me ajudaram nas dúvidas, quando eu tinha dúvidas, me ajudaram, eu sempre fazia perguntas e eles tinham disponibilidades para me responder" (ESTUDANTE B3).

O Estudante B4 relatou um episódio que aconteceu entre ele e um professor que não quis considerar suas dificuldades na disciplina que lecionava, e iria reprová-lo, caso ele não tivesse a nota mínima para a aprovação. O estudante informou que procurou o NAPNEE para fazer a intermediação junto ao professor, mas essa intermediação foi em vão, porque o professor manteve-se irredutível. A única saída que encontraram foi pedir que o estudante fosse remanejado para outra turma, na qual o referido professor não lecionava, para que ele pudesse avançar nos estudos. No entanto, o estudante comentou ter encontrado dificuldades, apenas, com o referido professor, pois, de acordo com seu relato: "foi só com esse professor, eu conversei com ele e ele não fez questão nenhuma, de ajudar, ele é um professor mais antigo também, aí você já viu né? Aí, eu vim aqui e eles me ajudaram" (refere-se aos profissionais do NAPNEE). Nota-se que, antes de procurar o auxílio do NAPNEE, o estudante procurou, primeiro, resolver seu problema diretamente com o professor, "o problema que eu tive foi no segundo bimestre, do primeiro ano, aí eu conversei diretamente com o professor, na área dele, falei que eu precisava da ajuda dele, e aí, não teve" (ESTUDANTE B4).

Diante dessa resposta, foi perguntado ao estudante se ele percebia, de modo geral, que os professores da instituição se preocupavam com a aprendizagem dos estudantes, independentemente se eram ou não pessoas com deficiência. Ele respondeu que "é muito relativo, uma parte sim, uma parte não, não são todos, com certeza" (ESTUDANTE B4).

Merece destaque, ainda, na resposta do estudante em pauta, sua afirmação: "ele é um professor mais antigo também, aí você já viu né"? Esse comentário assemelha-se ao oferecido pelo Estudante A2, que disse que o problema da sua reprovação tinha sido com um professor que estava na Instituição há cerca de 30 anos. Não justifica ser mais velho e não saber lidar com

estudantes com deficiência, pois isso não é regra geral, mas pode-se afirmar que os professores mais antigos em seus cargos tendem a ser mais resistentes a mudanças.

As respostas às questões relativas ao relacionamento dos estudantes com deficiência com seus colegas de turma também apresentaram uma diferença significativa entre as respostas dos estudantes, mais uma vez, podendo estar relacionadas, com o temperamento e personalidade de cada um desses estudantes, com as dificuldades relativas às deficiências dos mesmos e, também, com as exigências de cada curso. Ressalta-se que essa questão esteve voltada mais para o compartilhamento de aprendizagens e dificuldades entre os estudantes e seus colegas, do que, apenas, ao relacionamento interpessoal entre eles.

O Estudante A1 esclareceu que "eu não tenho tempo pra muita interação não, é sempre dentro do CEFET, trabalho, atividade, um bate papo ali, mas eu não consigo entrar muito na conversa, é sempre com a intérprete junto, quando a intérprete estiver junto" (ESTUDANTE A1). Diante desse relato, percebe-se o quanto a dificuldade com a língua estava interferindo, negativamente, nas relações entre esse estudante e seus colegas, necessitando da presença da intérprete para mediar as conversas. Seria fundamental que o estudante surdo tivesse autonomia e independência no ambiente escolar, realizando atividades que não necessitassem, o tempo todo, da intérprete, mas, para isso, seria necessário que os colegas e outras pessoas da comunidade escolar aprendessem a língua de sinais ou, pelo menos, se interessassem por ela, o que, infelizmente, ainda é uma situação considerada como quase improvável em muitos ambientes escolares.

Algumas dificuldades relatadas pelo Estudante A2 estavam relacionadas, principalmente, ao compartilhamento de aprendizagens e dificuldades. Para ele,

> [...] então, a galera sabe que eu gosto muito de computação, a galera normalmente não entende, tipo assim, uns negócios que eu já fiz, uns negócios maior que eu já fiz na área da computação, é meio uns negócios restritos assim, de especialistas, entendeu? Mexer com alguma coisa de engenharia (não há certeza de que foi isso que ele disse) básica, é meio específico, aí a pessoa não conhece e a gente nem fala sobre isso. E também, sobre as dificuldades, eu falo sobre as dificuldades com os meninos, de vez em quando, mas sentar pra estudar, eu não sei ensinar, pra ensinar alguém eu explico uma vez, a segunda, estou subjulgando, botando em xeque a capacidade de ler da pessoa, não consigo ensinar, não tenho paciência, zero, tô perguntando se a pessoa é alfabetizada na segunda vez que eu tô explicando, acaba rápido (ESTUDANTE A2).

Mais uma vez, é perceptível a dificuldade do estudante em se expressar sobre suas relações com as pessoas, como ele mesmo afirmou em outro momento da entrevista, ele não gostava de gente, o que tornava difícil para ele interagir com os colegas e comunicar sobre suas habilidades e dificuldades. Ele disse que não conseguia estudar junto com os colegas, nem para

ensinar “eu nunca estudei junto, eu não tenho paciência, alguém tá ensinando e eu não puder contribuir...”, nem para aprender “normalmente eu resolvo sozinho. Literatura, literatura eu resolvo”. No entanto, o estudante era acompanhado, em sala de aula, por uma estagiária que, pelos relatos de alguns professores, não interferia, nem contribuía para a melhora das relações entre o estudante e seus colegas de turma, como, normalmente, a intérprete do Estudante A1faz. Segundo o Estudante A2: “tenho. Tenho a monitora sim. [...] na sala de aula, a monitora fala o que eu tenho que fazer, fala pra eu prestar atenção na aula”. Essa monitora ficava o tempo todo com o estudante em sala, acompanhando-o em todas as atividades, mas ele não soube informar se ela era contratada através do NAPNEE[72].

Nessa busca por auxílio para dirimir suas dificuldades nas aprendizagens dos conteúdos, o estudante afirmou que “eu tenho a ferramenta do CNPq de busca, que é muito eficiente, do Lattes, (citou outros aplicativos de busca), Google *School*, vou por aí (ESTUDANTE A2).

A partir desse depoimento, foi importante indagar ao estudante sobre esses sites de pesquisa, tendo em vista que, na idade dele, 16 anos, isso não é muito comum. Sobre essas pesquisas, ele assim se posicionou:

> [...] a pesquisa é muito mais fácil, mais concisa, mais densa, e a linguagem é mais fácil do que esses livros que ficam divagando demais. A explicação dos livros didáticos não faz sentido, prefiro linguagem técnica. A linguagem técnica facilita porque o termo significa tal coisa, aí você faz a ligação mais fácil, do que ter um caso do seu dia a dia. Eu sou um caso de autista, tem outros autistas que discordam de mim, isso daí (ESTUDANTE A2).

A Estudante A3 demonstrou, desde o início da entrevista, e a partir dos relatos de seus professores, ser uma pessoa muito tranquila e de fácil convívio, além de uma ótima aluna e líder de turma, mantendo um bom relacionamento com todos na escola. Essas observações são importantes, devendo ser relatadas para que seja desconstruída a ideia de que a pessoa com deficiência é uma “coitadinha”, aquela que está, sempre, precisando de ser ajudada, que não consegue se desenvolver. A experiência com essa estudante, tanto para seus professores quanto para seus colegas, pode ter construído uma nova visão sobre essas pessoas, principalmente no que se refere às suas habilidades.

[72] A monitora, que acompanhava o estudante, era uma estudante de Psicologia e seu contrato foi realizado pela via NAPNEE, pois esse acompanhamento era considerado como Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito previsto no Inciso XIII, do Artigo 3º da Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência e no Inciso III, do Artigo 208, da Constituição Federal de 1988.

Quando ela foi indagada sobre se compartilha as aprendizagens e se tinha dificuldades com seus colegas, a estudante assim se posicionou:

> [...] sim. Acho que a maioria dos meus colegas não sabe que eu sou deficiente auditiva. Então não é uma coisa que causa grande diferença assim. É claro que, quando surgem essas dificuldades, por exemplo, questão de não entender o que eles estão falando, dificuldades de diálogo mesmo, eu tento solucionar isso sabe? Peço ajuda ou algum meio, alguma alternativa, pra mudar isso. Mas em questão de aprendizagem, é tranquilo de conseguir me relacionar com as pessoas (ESTUDANTE A3).

No que se refere ao fato de os colegas não perceberem sua deficiência, ela esclareceu que não fazia diferença para ela se eles soubessem ou não, pois isso não interferia em seu relacionamento com eles, para ela "é porque eu estou sempre de cabelo solto, então não dá pra ver o aparelho. Não é uma coisa nítida assim, que as pessoas percebem logo de cara. Eu também não vejo necessidade de falar, só se a pessoa perguntar, eu também não vejo mal em falar" (ESTUDANTE A3).

Diferentemente da Estudante A3, que não apresentava dificuldades em suas relações interpessoais, o Estudante A4 não tinha a mesma habilidade. Ele afirmou que "não me relaciono muito com eles não. Gosto de ficar mais quieto no meu canto" (ESTUDANTE A4). Mesmo quando foi indagado se já procurou algum colega para resolver alguma dúvida, ele disse que já foi procurado para isso, mas nunca procurou ninguém. Disse que, quando tem dúvidas, procura resolvê-las estudando sozinho, ao chegar em casa. Segundo ele, "já aconteceu de me perguntarem, mas eu não gosto muito de perguntar para ninguém não. [...] eu espero chegar em casa e começo a ler, eu tento fazer sozinho" (ESTUDANTE A4).

Essa dificuldade de interação demonstrada pelo estudante pode ser explicada pelo fato de os médicos estarem suspeitando que ele possuía um quadro de TEA.

Na Instituição B, os estudantes também foram questionados sobre o relacionamento com os colegas, principalmente se compartilhavam com eles aprendizagens e dificuldades. A Estudante B1 disse que "foi bastante legal porque hoje em dia tem essa questão de WhatsApp né, aí quando tinha um trabalho em grupo, aí eu tentava por mensagem né, o que eu não conseguia pegar, aí eu falava por mensagem né, eles buscavam interagir comigo, era bem legal" (ESTUDANTE B1).

De acordo com esse depoimento, percebe-se o quanto a tecnologia facilitou a vida social de muitos surdos. Atualmente, eles podem se comunicar pelo celular, utilizando mensagens. A Estudante B1 explicou que a utilização do WhatsApp era, principalmente, nos trabalhos realizados em grupo, pois como ela só fazia leitura labial, não tinha condições de fazer isso com

todas as pessoas do grupo, ao mesmo tempo, o que foi solucionado pelo aplicativo do celular, considerado, nesse caso como uma "tecnologia assistiva". Mesmo que o grupo não estivesse reunido, a execução do trabalho ainda era possível, com a construção de um grupo no WhatsApp, como fazem muitos estudantes ouvintes.

O Estudante B3, embora tenha dito que interagia pouco com os colegas, pois eles se mostravam desinteressados em interagir com ele, encontrou na turma uma colega que se interessou em ajudá-lo e era com ela que ele mais conversava. Segundo seu relato:

> [...] pouco né, alguns ajudavam, tinha uma menina lá que sempre, questão de prestar atenção, e em ajudar, mas os outros colegas lá, primeiro porque eles não sabiam, muitos dos meus colegas eram desinteressados, ficavam no celular o tempo todo, ficavam conversando, também eles sabiam. Tinha uma aluna lá que sempre tinha disponibilidade pra me ajudar, mas muitos alunos perderam (ESTUDANTE B3).

Diferentemente, o Estudante B4 disse que seu relacionamento com seus colegas era muito bom, segundo ele. "com os colegas sim, foi bom demais". Isso pode ser confirmado pelos relatos dos professores a respeito dele, pois alguns deles disseram que esse estudante sempre manteve um bom relacionamento com seus colegas e, segundo relato da Professora B2, "ele nunca se fazia de 'coitado', sempre procurou estar junto com os colegas em tudo, inclusive nas festas". Ainda segundo essa professora, ele participava das festas, nas quais bebia e dançava, igual a qualquer outro adolescente.

4.3.5 Relacionamento dos estudantes com deficiência com o NAPNEE

Em relação ao NAPNEE, foi perguntado aos estudantes se eles conheciam esse Núcleo e que relações estabeleciam com ele. Considerando que o NAPNEE identificava, no ato da matrícula, todos os estudantes que se declaravam com alguma deficiência, esperava-se que todos respondessem que possuíam esse conhecimento, sendo que o que poderia divergir nas respostas era a relação que eles estabeleciam com o Núcleo.

Para o Estudante A1, a relação é boa, mas, ao se expressar, ficou claro que era, somente, o coordenador do curso que deveria dirimir as dificuldades apresentadas por ele.

> A relação, às vezes é boa, mas às vezes o coordenador não está muito presente, então, às vezes, é bom a gente conversar, eu ter o e-mail do coordenador, então, por exemplo, eu já tive uma situação que eu precisava conversar, uma situação da intérprete, pra evitar um prejuízo para mim, sobre um atraso, sobre uma possível relação, pra conversar com o coordenador, ter uma relação mais próxima (ESTUDANTE A1).

Pelas respostas dadas pelo Estudante A2, ele, também, não mantinha uma relação de proximidade com o Núcleo. Quando lhe foi perguntado se conhecia o NAPNEE, ele afirmou que “sei, negócio de assistência”, mas não detalhou sobre a relação que estabelecia com o referido Núcleo; ele disse, apenas, que “não sei, de vez em quando me chamam pra uma reunião, só isso mesmo” (ESTUDANTE A2).

Parece que, como o estudante apresentava dificuldades em sua interação social, os profissionais do NAPNEE convocavam para conversar, a fim de monitorar o seu dia a dia na instituição. A respeito das reuniões para as quais foi convocado, o estudante afirmou que “uma vez ou outra, sim, uma vez a cada 6 meses, ou menos... eles perguntam como é que está funcionando, como é que está indo. Falam de estudar e tudo mais, tem um negócio que eles falam lá, negócio de xerox, fizeram pra mim” (ESTUDANTE A2).

Essa situação relativa a xerox, mencionada pelo estudante, refere-se ao fato de muitos professores exigirem que todos os estudantes tenham cadernos para registros dos conteúdos das disciplinas, aos quais atribuíam notas. No entanto, como o estudante já mencionou em outros momentos da entrevista, ele não gostava de copiar no caderno, ele informou que achava essa ação totalmente dispensável, porque, quando ele tinha dúvida, recorria ao livro, o que tornava o caderno, para ele, algo sem utilidade. Para que ele não ficasse prejudicado em termos de nota, por não apresentar ao professor, um caderno completo, ele recorria ao xerox, para copiar o caderno de algum colega e, em algum ou em vários momentos, o NAPNEE o auxiliou nessa ação. Segundo ele, “pegar os cadernos dos outros pra xerocar, um negócio que eu já faço. Eu não entendo o que eu escrevo, se eu for escrever não vou entender mesmo” (ESTUDANTE 2).

Essa dificuldade com a escrita acompanhava o estudante desde o Ensino Fundamental, pois, como explicitou no relato anterior, ele não conseguia ler o que escrevia. Ou seja, mesmo que mantivesse um caderno, registrando os conteúdos das disciplinas, não era possível, estudar por ele depois e temia que os professores considerassem seu caderno feio e desorganizado, o que faria com que ele não mantivesse esse material. Segundo seu relato:

> [...] eu faço meu caderno assim, meio meia boca né? Se o professor pedir, eu tenho. Mas se eles reclamarem que está feio, aí, aí eu nem faço mais. Se o professor falar que o caderno está desorganizado, eu não faço mais. Aí eu pego os cadernos dos outros e xeroco, tiro foto, alguma forma de reproduzir né? (ESTUDANTE A2).

Ainda a respeito do conhecimento sobre o NAPNEE e da relação que os estudantes estabelecem com esse Núcleo, a Estudante A3 disse que, a partir do preenchimento do

formulário de matrícula, no qual se declarou com deficiência auditiva, foi procurada por uma representante do NAPNEE, que a orientou sobre o funcionamento da instituição. Ela disse que,

> [...] Sim, eu conheci a A. (fala o nome da profissional do NAPNEE), eu acho que ela é coordenadora do grupo, foi ela que me recebeu aqui no CEFET, me apresentou a instituição, que explicou como funcionava, que eu poderia, tanto que eu preenchi o formulário da NAPNEE, quando eu fiz, quando eu fiz a minha inscrição no CEFET, eu tinha marcado a opção de deficiente auditivo. Então, ela entrou em contato comigo, pra poder, saber da minha situação. [...] No processo mesmo, eles já entraram em contato pra saber qual seria a adaptação, no caso da prova. (ESTUDANTE A3)

No entanto, mesmo tendo sido recebida por um representante do NAPNEE e bem orientada sobre o funcionamento da instituição, não houve nenhum contato depois disso, exceto uma vez em que o Núcleo tentou marcar uma reunião com a estudante, mas esta não pôde comparecer. Sabe-se que esse Núcleo, presente nas instituições federais de educação técnica e tecnológica, tem como objetivo acompanhar e assessorar o estudante naquilo que ele necessita, mas, no caso da Estudante A3, se não houve nenhum contato além do inicial, pode-se concluir que a estudante está bem integrada no meio estudantil, não necessitando de intervenção externa. De acordo com a estudante:

> [...] Bem, foi só no início, quando a A. me procurou para que eu preenchesse um formulário e explicasse pra ela caso eu tivesse necessidade de alguma coisa, pra preencher formulário médico também, na questão de saúde. No início do ano, mais ou menos em abril, por aí, tinha me convidado pra participar de uma reunião, mas acabou que eu não consegui marcar um horário com ela, mas atualmente, eu não tenho nenhum contato com ela (ESTUDANTE A3).

Ainda referente a essa mesma questão, sobre o conhecimento dos estudantes sobre o NAPNEE e da relação que mantêm com esse Núcleo, estranha-se a resposta do Estudante A4, considerando que sua deficiência fora informada no ato da matrícula, por necessitar de adaptações específicas. Quando indagado se conhecia o NAPNEE, ele respondeu “não, não, só ouvi falar” e acrescentou que não possuía nenhuma relação com esse setor. No entanto, quando lhe foi perguntado se não foi chamado para uma conversa quando ingressou na instituição, ele disse que “chamaram, mas eu não recebi o e-mail no dia, então eu não fui”.

O estudante foi questionado, ainda, sobre as adaptações que os professores faziam durante as aulas nas atividades que lhes eram entregues, bem como nas avaliações, mas o estudante não soube responder se eram iniciativas dos professores ou orientações do NAPNEE. Ele disse que “eu acho que foram os professores, mas eu não tenho certeza” (ESTUDANTE A4).

A Estudante B1 explicou que vivenciou boas experiências com a equipe do NAPNEE. Para ela, desde que ingressou na instituição, teve apoio desse Núcleo. Segundo seu relato:

> [...] no começo sim, porque tinha uma responsável que ficava aqui, aí quando eu cheguei aqui ela falou, "você pode me procurar se você precisar que a gente te ensine alguma coisa". Bem no começo, eu participei de um projeto de pesquisa com a responsável aqui, e eu tinha que fazer muitas pesquisas no computador, e como eu não tenho computador, eles disponibilizaram o computador, até me emprestaram pra eu levar pra casa e fazer a pesquisa em casa, e tinha as questões de ferramentas também eles me ajudaram a fazer. E depois, o projeto acabou, a responsável saiu, e entrou o A. (coordenador do NAPNEE na época em que foi realizada a pesquisa) e aí se você precisar e tal, se precisar de alguém pra te ajudar, sempre ficou aberto caso eu precisasse de ajuda (ESTUDANTE B1).

Essa "fala" reforça a importância de se oferecer um apoio aos estudantes com deficiência, enquanto eles frequentam a instituição. No entanto, deve-se entender esse apoio como uma orientação, para que o estudante se torne independente e autônomo, exercendo seus direitos de cidadão e cumprindo com seus deveres.

O Estudante B3 disse que conhecia o NAPNEE e suas atribuições, no entanto, nunca precisou usufruir dos serviços prestados por ele. Segundo ele:

> [...] Eu não precisei usar o NAPNEE, eu vim numa reunião uma vez, mas as pessoas disseram das disponibilidades pra ajudar, mas eu até conversei com o professor como que o NAPNEE poderia me atender, mas usar a sala do NAPNEE, quando eu precisava usar os recursos, eu usava lá do pavilhão da metalurgia, mas na verdade, eu nunca precisei usar o NAPNEE não (ESTUDANTE B3).

O Estudante B4 esclareceu que conhecia o NAPNEE e mantinha uma boa relação com esse Núcleo, mas não viu necessidade de procurá-lo, a não ser quando aconteceu o episódio, já relatado anteriormente, com o professor, pois precisou procurar para intermediar o problema, mas foi somente nessa vez. Para o Estudante B4:

> [...] No começo eu não entrei em contato com o NAPNEE, só depois, porque eu estava tendo problemas com uma matéria, aí o professor não ajudava, aquele trem tudo, aí eu tive que pedir ajuda pro NAPNEE. Aí eu não estava aprendendo e tive problemas de saúde, aí eu pedi a ajuda do NAPNEE, eu tive que fazer uma cirurgia, aí eu tive que pedir alguma forma de me ajudar mesmo [...] O professor bateu o pé e não ajudava, aí eles me mudaram de sala, com outro professor (ESTUDANTE B4).

Foi perguntado ao Estudante B4 se o auxílio dado pelo NAPNEE foi importante e se ele considerava relevante, também, para as pessoas com deficiência em geral, prestar esse serviço e ele disse que "foi demais [...] então, levando o meu caso por base, eu acho que sim, acho que, igual eu te falei, se eles não tivesse interferido, eu não teria formado" (ESTUDANTE B4)

4.3.6 Expectativa de futuro

Além do que fora perguntado aos estudantes, foi fundamental questioná-los ainda sobre as expectativas que possuíam ao concluir o curso. Ao longo do tempo, muitos sujeitos com deficiência abandonaram os estudos, por não se sentirem capazes de corresponder ao que as escolas lhes exigiam, assim, como as escolas não se modificaram para que eles pudessem avançar na escolaridade. Dessa forma, aqueles que se evadiam da escola iam para o mercado de trabalho, exercendo funções que não exigiam qualquer nível de escolaridade e, por isso, se submetiam a trabalhos mais pesados e menos remunerados.

Com o passar dos anos, devido ao advento da Educação Inclusiva, as escolas passaram a ter que oferecer mais condições de aprendizagem a todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma deficiência. Além disso, o mercado de trabalho vem sendo obrigado a contratar esse público, passando a ter dificuldades nessas contratações, devido à sua pouca escolaridade. Tudo isso contribui para uma mudança de olhar sobre as pessoas que, apesar da deficiência, podem mostrar habilidades para serem bem recebidas no mercado de trabalho, como qualquer cidadão. Contribuiu, também, para que esses sujeitos passassem a acreditar mais em seu potencial, almejando melhores condições de vida, através de um trabalho mais qualificado.

Ao ser perguntado sobre as expectativas, ao concluir o curso no qual está matriculado, o Estudante A1 disse:

> [...] Bom, no curso de eletrônica, eu continuo pesquisando, fico pensando no futuro, o que eu posso fazer, e eu tenho vontade de ter mais experiência, principalmente em programação, ter mais conhecimento nessa área, de programação de computadores, de artes né? Programação nesse aspecto, ou então com jogos, então, eu fico pensando nessa relação e no futuro, como eu posso usar isso (ESTUDANTE A1).

Percebe-se, pela exposição do estudante, que ele pensava no futuro e acreditava que o curso poderia lhe dar condições de exercer uma profissão no mercado de trabalho e, mais do que isso, ele acreditava no seu potencial para exercer a profissão para a qual estava se preparando. Por se tratar de estudante surdo, que enfrentou dificuldades em seu percurso escolar, e que ainda depende de uma intérprete para interagir em seu ambiente escolar, é bastante positiva sua visão sobre si mesmo, demonstrando uma superação dos obstáculos que vem encontrando na sua vida.

Antes de se perguntar sobre as pretensões do Estudante A2 em relação ao futuro, fez-se um questionamento a ele sobre o curso que estava fazendo, se ele gostava ou não, e do seu

aproveitamento nas disciplinas, para saber, posteriormente, o que ele esperava desse curso. A esse respeito, ele afirmou:

> [...] Tem sido muito bacana, algumas coisas meio basiquinhas assim, mas eu acho legal, é alguma coisa que desperta interesse, você conversa com o professor, tem um professor meu que é o A. (fala o nome do professor), ele realmente, ele traz discussões técnicas, não fica me xingando, esse tipo de coisa, ele realmente explica as coisas, você pergunta, ele te trata como igual, ontem, não, acho que foi terça-feira passada, tava me falando lá sobre problemas nas (fala sobre alguns dados técnicos), o cara fica explicando coisas da arquitetura, e eu acho maior legal! Tipo depois da aula, entendeu? É bacana assim. O Z. quando você fala alguma fora assim, ele acha que é o único cara que te deu conhecimento. Se você fala alguma coisa fora do que ele deu, cê tá errado (ESTUDANTE A2).

Esse estudante demonstrou grandes pretensões para o futuro e não pretendia parar no ensino técnico, pensava em ir mais longe, para a universidade e, também, para a pós-graduação, demonstrando bastante conhecimento sobre o que fazer e onde buscar uma melhor formação. Quando perguntado sobre o que pretendia fazer depois que terminasse o curso técnico, ele assim se pronunciou:

> [...] Tentar passar no ITA, senão ir pra USP, se não der na USP, vou voltar pra UFMG, voltar pro meu canto né? Formar em Ciência da Computação, mestrado se possível, um doutorado bacana. Possivelmente arrumar um cargo como professor da UFMG, publicar pra caramba, se possível, numa situação muito hipotética, se a ciência brasileira ainda exista nesse futuro, poder fazer um Pós-doc fora, trabalhar em algumas universidades. Mas nem tanto assim, professor da UFMG mesmo, pesquisa (ESTUDANTE A2).

Depois dessas declarações, foi indagado ao estudante sobre a sua capacidade para pesquisa, mas ele evidenciava bastante clareza sobre a dificuldade de se fazer pesquisa no Brasil, principalmente no que se referia ao financiamento. Ele citou algumas das maiores instituições de fomento à pesquisa, mas com uma certa descrença de que elas sobreviverão até que ele precise delas. Para ele:

> [...] Mas estão cortando verbas pra pesquisa, CNPq não tem dinheiro, acabou, CNPq já foi, Capes também tá indo pro buraco também. Por exemplo, se depender da PUC, tem verba privada pra pesquisa né? Dá pra você conseguir um financiamento privado, porque você não tem que fazer licitação, não tem burocracia. Mas também, pesquisa de base, não dá pra fazer com financiamento privado. É triste, triste, triste (ESTUDANTE A2).

A Estudante A3, também, tinha grandes expectativas, em relação ao que o curso poderia proporcionar a ela no futuro; no entanto, ela não pensava em parar nesse nível de escolaridade,

tinha pretensão de cursar uma faculdade e avançar em seus conhecimentos, na mesma área do curso que frequentava. Sobre isso, ela fez o seguinte relato:

> [...] Bem, eu formo no ensino médio este ano, aí eu tenho mais um ano de técnico. Eu pretendo conseguir um estágio no ano que vem e, ao finalizar o curso, eu pretendo, eu pretendo no próximo ano fazer um curso de inglês. Pra 2019, depois que eu formar, eu pretendo iniciar a faculdade, que é um desejo meu também (ESTUDANTE A3).

Mesmo que a estudante tivesse uma certeza sobre o que pretendia, depois que terminasse o curso técnico, foi perguntado a ela se não pretendia trabalhar na área técnica e ela evidenciou uma certa insegurança sobre se os conhecimentos adquiridos no curso seriam suficientes para ingressar no mercado de trabalho. Por isso, almejava cursar a graduação que poderia lhe dar melhores condições de trabalho. Sobre essas questões, ela deu a seguinte resposta:

> [...] Eu não sei ao certo, porque, o que a gente tem de conhecimento, eu falo em relação à turma como um todo, de conhecimento da área técnica, no mercado de trabalho, é muito restrito, é só daquilo que a gente ouve falar pelas outras pessoas. A gente não tem muito contato com o mercado em si, então, eu só vou poder decidir isso quando eu começar a trabalhar ano que vem e aí ver se a área técnica é melhor pra mim ou se eu quero esperar e fazer faculdade e trabalhar como engenheira, que é o que eu pretendo fazer (ESTUDANTE A3).

Antes de realizar a última pergunta, foi importante dizer à Estudante A3 o quanto era importante ela dizer sobre suas necessidades em sala de aula e na instituição como um todo, o quanto era importante ela reivindicar seus direitos, para que não fosse prejudicada em sua formação pelo fato de ter uma perda auditiva. Foi dito, também, que, como ela manifestou vontade de fazer graduação, devia ficar atenta para que as escolas não dificultassem seu percurso escolar.

O Estudante A4 também mencionou desejo de continuar os estudos após concluir o curso técnico; ele disse que pretendia fazer faculdade de física. Ele afirmou que não pretendia trabalhar como técnico em eletrônica “não, faço só porque eu gosto mesmo” (ESTUDANTE A4) e, quando foi indagado se o curso de Física tinha relação com o técnico que estava fazendo, ele disse que “um pouco, algumas coisas” (ESTUDANTE A4).

Foi indagado, também, se ele acreditava que as adaptações realizadas pelos professores favoreceram para que ele pudesse continuar seu percurso escolar e ele respondeu que sim. Isso mostra o quanto é importante que os professores percebam as necessidades específicas de cada um dos estudantes com os quais trabalha, pois, pela resposta do Estudante A4, percebe-se que as aprendizagens adquiridas lhes deram segurança para querer continuar estudando.

No entanto, mesmo o estudante tendo consciência de que as adaptações foram fundamentais para a sua aprendizagem, ele afirmou que não era tranquilo para ele falar a respeito delas para os professores. Tinha consciência de que, a cada ano, com a mudança de professores, teria que explicar tudo novamente, e estava tentando se preparar para isso. Ele disse: “eu acho difícil, [...] é um problema meu, estou tentando saber ainda” (ESTUDANTE A4). Ele relatou que teve acompanhamento com psicólogo e psiquiatra e que havia suspeita de um diagnóstico de Síndrome de Asperger (quadro considerado como TEA), mas relatou sobre a importância da participação de sua família em sua vida escolar, especialmente na relação com o NAPNEE e na mediação de possíveis dificuldades com os professores, o que deixou claro que, se ele apresentasse dificuldades para resolver seus próprios problemas, poderia contar com o auxílio de sua família.

Sobre as expectativas de futuro, a Estudante B1 deixou claro que, mesmo estando no final do curso, não se sentia preparada para enfrentar o mercado de trabalho, apenas com os conhecimentos que adquiriu. Para ela, seria necessário se especializar mais. Ela disse: “eu acho que eu precisaria me especializar melhor sabe, porque eu não peguei tantas experiências, eu procuraria fazer uma graduação, estágio, mas trabalhar na área não” (ESTUDANTE B1). Isso é bastante preocupante, porque, mesmo que, durante o curso, fossem feitas flexibilizações no currículo e/ou modificações estruturais no curso, o estudante precisaria concluir com confiança de que teria chances de trabalhar na área para qual se formou.

A estudante esclareceu que não se tratava de conseguir trabalhar ou não, na área, mas os conhecimentos que adquiriu não foram suficientes. Para ela “não é questão de conseguir, eu acho que faltou alguns conhecimentos, aprimorar alguns conhecimentos” (ESTUDANTE B1) e essa falta ela atribui à sua deficiência, “eu relacionaria à minha deficiência, porque, às vezes, eu não pego tudo da aula, eu não entendo toda a matéria, mas se eu tivesse ajuda, eu acho que tem alguns pontos, que precisaria de uma especialização melhor” (ESTUDANTE B1). Essa “fala”, também, se mostrou preocupante, pois, sendo uma estudante surda que não dominava a língua de sinais, comunicando-se, apenas, através da leitura labial, não se poderia lançar mão nem do auxílio do intérprete. No entanto, como ela mesma disse “mas se eu tivesse ajuda” (ESTUDANTE B1), a instituição, através do NAPNEE, deveria ter oferecido um atendimento paralelo à sala de aula, para minimizar ou suprir suas dificuldades.

O Estudante B2 se mostrou mais confiante em relação ao futuro, pois disse que pretendia trabalhar na área, mesmo tendo consciência das dificuldades que teria de enfrentar, para isso. Na época da entrevista, ele não estava trabalhando, mas disse que enviou currículo a várias empresas, embora, ainda, não obtivera resposta. De acordo com seu relato:

> [...] Eu quero trabalhar na área, mas tá difícil, eu já mandei currículo pra várias companhias, na semana passada, semana passada, eu fui fazer exame pra empresa, na quinta, na quarta fui à Mariana, na quinta fui lá em Santa Bárbara, só que no médico. Eu quero seguir na área, mas assim, que nem eu comentei com você, vou continuar estudando, agora vou fazer geografia, vou fazer o possível aí esse ano, uma prova acima da média, primeiramente uma redação, acima de tudo que foi pedido, do tópico que vai pedir na prova, mesma coisa. (ESTUDANTE B2)

Pelo que já fora relatado neste trabalho, com a Lei de Cotas, as empresas deveriam submeter o estudante a um processo de seleção diferenciado, pois ele não deveria cumprir as mesmas exigências que são impostas às pessoas sem deficiência. No entanto, ele precisaria ser orientado para que essa distribuição dos currículos se tornasse mais eficaz.

O Estudante B3 tinha vontade de trabalhar na área para a qual estava se formando, mas como foi orientado por vários professores, precisaria aprimorar alguns conhecimentos e ficar ciente dos "perigos" que poderiam estar presentes, ao exercer seu trabalho. Ele informou:

> [...] Tenho vontade de trabalhar na área, mas o professor L. (fala o nome do professor), que me ajudou bastante, e outros professores disseram sobre os perigos que eu poderia encontrar, que tinha que ter habilidade em cálculo, qual a realidade das fábricas, isso me ajudou, a ter essa responsabilidade que os professores me passaram, mas eu tenho vontade, se tiver oportunidade (ESTUDANTE B3).

Por sua vez, o Estudante B4 explicitou outras aspirações que não se relacionavam com o curso que estava terminando. No momento da entrevista, o estudante já tinha sido aprovado no vestibular da UFOP e ia cursar Educação Física, mas não descartava a hipótese de trabalhar na área técnica, caso precisasse, e se sentia preparado para isso. Segundo seu relato: "não é uma área que eu descarto não, se não der certo, na área da educação física, se aparecer um trabalho na área da mineração, eu não vou recusar não. [...] Com certeza. Acho que eu não posso descartar não, eu estudei muito aqui nesse curso técnico" (ESTUDANTE B4).

Ao final das entrevistas, foi perguntado aos estudantes se queriam acrescentar algo ao que fora dito, que poderia ser útil para a pesquisa, após explicação sobre os objetivos dela. O Estudante A1 disse que:

> Eu acho que precisa ter mais deficiente dentro do CEFET, mais informação, mais alunos surdos, pra conseguir essa interação, principalmente com os ouvintes, pra ter essa relação. [...] Eu acho que é importante a comunicação do professor com o intérprete, por exemplo, pra saber quais estratégias usar, quais adaptações que ele precisa fazer, por exemplo, no caso de alunos surdos, ou no caso do aluno deficiente, pra saber sempre como ele vai melhorar (ESTUDANTE A1).

Por essa resposta do estudante, ficou claro o quanto seria importante para os estudantes surdos terem colegas também surdos, pois as trocas entre eles seriam mais significativas do que

aquelas que eles estabeleciam com os ouvintes. Quando a intérprete explicou para o estudante que esta pesquisa era para o Doutorado da PUC, ele informou que já estudou na PUC, mas parou, fazia Sistema de Informações, mas parou porque não via muita expectativa para o futuro.

Por fim, o estudante perguntou se a entrevistadora conhecia a Escola Francisco Sales, que é uma instituição estadual, especializada na educação de surdos e que oferece o curso de Libras. Ele explicitou que as pessoas ouvintes deveriam aprender Libras, para poderem ensinar a outros ouvintes. Essa última declaração do estudante faz refletir o quanto para os surdos é importante que os ouvintes dominem a Língua de Sinais, pois isso minimizaria as dificuldades que eles enfrentam em todos os segmentos sociais.

Quando foi perguntado ao Estudante A2 se queria acrescentar algo ao que fora dito até o momento, nesta entrevista, ele deu uma resposta bastante interessante, que faz refletir sobre o tema desta pesquisa que é a formação de professores. Ele expressou sua resposta da seguinte maneira:

> [...] O óbvio né? Primeiro, financiamento, segundo, a política melhorar a qualidade das universidades, formação social da universidade, valorizar mais o licenciado, porque bacharel normalmente não foi feito pra dar aula, inventar uma profissão nova no Brasil, que é o pesquisador. Se um dia surgir né? Pro Z.G., assinar a carteira dele, deixar ele só no laboratório, não deixar ele entrar na aula. Seria bom também, é isso. Só o óbvio mesmo, melhorar a qualificação dos professores (ESTUDANTE A2).

O estudante também fez menção à falta de estrutura física da instituição, e comparou o os dois *campi* nos quais assistia às aulas, fazendo a seguinte apreciação:

> [...] Tem algumas, acho que estrutura física dele, mas acho irrelevante. Por exemplo, lá no Campus II, tem alguns prédios, sei lá, que são ... quando eu estudo só no Campus I, as salas tinham 40 alunos[73], na sala de aula não cabia 30, 10 entrava lá, não sei como, ficava 10 enterrado lá, sala muito apertada. Acho que é isso, uma burocracia absurda, lerda, se eles não estão resolvendo, então não atrapalha, se você falar alguma coisa de área, que vai mexer em alguma coisa lá do regulamento, vai dar b... (fala um palavrão). É por aí, pra pior, é melhor deixar do jeito que está porque pode piorar, mexer é pior (ESTUDANTE A2).

As respostas da Estudante A3 suscitaram a necessidade de se ter maiores conhecimentos, principalmente no que se refere à própria deficiência, pois, mesmo que ela não seja surda, expressou desejo de conhecer a língua de sinais, com o objetivo de se aproximar de

[73] Já foi feita, nesta Tese, referência ao número de estudantes por turma, quando existem estudantes com deficiência. No caso da instituição em questão, esse número ultrapassa o mínimo sugerido, que é de 25 estudantes. De acordo com relato de alguns professores, houve disciplina teórica com 50 estudantes presentes, sendo que esses dois compunham esse quantitativo.

outras pessoas. Ela também relatou sobre suas relações na escola, com colegas e professores. A respeito disso, ela assim se manifestou:

> [...] Bem, em relação ao tema da entrevista, sobre como é minha relação na sala de aula com os colegas e com os professores, eu não tenho nada a reclamar, porque, é claro que, de início, a gente tem essas dificuldades, que aparecem, que surgem, mas são dificuldades que eu consigo contornar e me adaptar e solucionar, mas uma coisa que eu acho que seria muito bacana, e que eu gostaria bastante, era de poder estar inclusa nesse meio sabe? No sentido de conhecer outras pessoas que também são deficientes, estar em contato com os intérpretes daqui também, com o NAPNEE, por exemplo, de ter mais contato, entende? Eu tenho muito interesse, eu me matriculei recentemente num curso a distância, de Libras, eu queria muito aprender. Eu queria conhecer algum professor daqui que sabe Libras, estar em contato com as pessoas, entende? Acho que seria muito bom. [...] Eu gostaria de estar em contato com alguns alunos surdos, acho que seria uma experiência boa (ESTUDANTE A3).

A estudante foi indagada se já procurou saber onde buscar as informações que precisa para que possa fazer o curso de Libras e ela respondeu

> [...] Eu já procurei a A. (funcionária do NAPNEE), aí ela me disse que aqui tem duas intérpretes, que era a T. (fala o nome da intérprete) e tinha uma outra moça, que estava acompanhando um aluno do curso de eletrônica. Aí eu perguntei se ela poderia me indicar algum curso, algum lugar, só que ela é muito atarefada, muito ocupada e, eu entendo e, o curso que ela tinha me recomendado, é um curso que fica no bairro Cruzeiro, que fica muito longe pra mim e tinha o curso que ela tinha feito, que é o curso que eu tinha interesse, que é na PUC, que é o curso de Tecnologia da Comunicação Assistiva. Só que eu liguei recentemente pra fazer minha inscrição, só que parece que cancelaram o curso, que não tem mais. A moça me informou que não teria esse semestre (ESTUDANTE A3).

Na resposta dada pela estudante em pauta, percebe-se o quanto ela se mostrou pró-ativa, buscando o que lhe interessa, em termos de aprender a se comunicar com os surdos. Na resposta à sua intenção, lhe foram dadas informações sobre o curso ofertado pela PUC, que vem se destacando nessa área, ou seja, no ensino da Libras.

O Estudante A4 disse que não tinha mais nada a acrescentar às informações. Então, lhe foi informado o quanto suas contribuições poderiam ser importantes para a pesquisa e para a própria instituição. Sequencialmente, lhe foi perguntado se ele teria alguma informação que pudesse contribuir para a melhora das relações entre professores e estudantes. Diante dessa pergunta, ele respondeu:

> [...] Ter um pouco mais de paciência, porque eu tenho um colega meu na minha sala, e ele tem síndrome de Asperger[74], e o professor direto, não tem paciência com ele. Já xingou ele algumas vezes. [...] É porque ele perturba a aula, às vezes. [...] É porque ele é meio exaltado, ele já grita na aula, aí atrapalha o professor (ESTUDANTE A4).

[74] Refere-se ao estudante M.A. identificado, nesta parte da pesquisa, como Estudante A2.

No entanto, ele informou que o referido comportamento do colega não se manifestava com todos os professores, mas, apenas, com alguns e suas dificuldades com os professores eram relativas: “comigo acontece de eu não conseguir falar com ele, aí ele não me ajudar. [...] eu tento explicar, mas eu não consigo, por causa desse problema que eu falei” (ESTUDANTE A4). Disse, também, que, se os professores tivessem tempo e paciência, parariam para ouvi-lo, mas, segundo o estudante, eles não têm esse tempo, “se tivesse tempo, daria” (ESTUDANTE A4).

Sobre a dificuldade do Estudante A4 em se relacionar com as pessoas, mesmo estando sendo submetido à terapia psicológica, ele informou que não tem amigos na turma, nem próximo à sua casa, que seu relacionamento se restringe aos pais, pois também não tem irmãos e não se relaciona com os primos.

Ao finalizar a entrevista, o estudante questionou sobre quem escutaria a gravação. Nesse momento, lhe foram esclarecidos os procedimentos, sobretudo éticos, da pesquisa. Foi informado a ele que, somente a pesquisadora, no caso, a autora desta Tese, teria acesso ao áudio, mantendo-se, assim, o sigilo das informações dadas.

A Estudante B1, ao finalizar a entrevista, relatou sobre suas dificuldades ao longo de sua trajetória escolar e sobre o apoio que encontrou na Instituição B, principalmente das pessoas que trabalhavam no NAPNEE, o que reforçou, mais uma vez, a importância desse setor, que, realmente, apoiava a inclusão de estudantes com deficiência nos ambientes escolares. Para a estudante:

> [...] Eu acho que deveria ter mais oportunidades, porque quando eu cheguei, a moça tava conversando comigo assim, tem várias deficiências aqui, mas nem todo mundo vem pra cá (refere-se ao NAPNEE), não que a gente não convida, mas a gente não pode forçar a pessoa, ela tem que vir de boa vontade. Então, nem todo mundo procura, no meu caso eu não ia procurar, se eles não tivessem feito aquela reunião no começo, se eu não tivesse pegado intimidade, sabe, me sentir à vontade, eu acho que eu não tinha procurado, mas eu acho bem interessante ter esse tipo de ajuda, principalmente porque teve uma época no curso, que eu tive aula de laboratório, aí eu tenho a questão, ou eu presto atenção no professor ou eu presto atenção no que ele tá mostrando, porque eu não consigo, eu faço leitura labial e eu não consigo, aí a moça que trabalhava aqui me sugeriu usar o gravador, eu tinha permissão do professor de usar o gravador na aula, aí eu gravava, aí eu concentrava no professor, no que ele tava mostrando, eu trazia o gravador pra cá e eles digitavam as falas pra mim, dava um trabalho danado, e depois eu lia, aí sempre tinha que fazer um relatório da aula, aí eu conseguia entender tanto o que ele mostrava quanto o que tava no áudio. Então foi muito importante essa ajuda né, porque eu não conseguia fazer relatórios assim, se não tivesse essa ajuda do gravador e alguém que pudesse digitar pra mim. Ao longo do curso foi melhorando a dinâmica, tanto com os alunos quanto com os professores. Na escola pública onde eu estudei ninguém tinha essa preocupação, não tinha essa ajuda, então eu tive que me virar, tentando, prestando atenção no que o professor falava, aí que eu desenvolvi a leitura labial, e quando eu cheguei aqui eu pensei que ia ser a mesma coisa que na escola pública, eu até estranhei com a quantidade de pessoas querendo me ajudar e

> tal, mas foi bem bacana, por isso que quando eu terminei o ensino médio eu não tentei continuar porque eu falei assim, vai ser a mesma coisa, eu vou ter que me virar, ensino técnico é mais complexo, é mais trabalhoso, aí todo mundo falava, "não, vai, você vai gostar" e eu decidi encarar pra ver como é que era, que nem no começo, eu me escondia muito na aba da moça que ficava aqui (refere-se ao NAPNEE) sabe, no começo eu saía da sala chorando e vinha esconder aqui, ela falava, chora à vontade, mas não é só você que sente isso, uma pessoa normal chega uma hora e explode, aí ela saiu e, no começo, a pedagoga que ficava aqui saiu também, eu falei pronto, agora eu vou ficar sozinha, aí eu vim aqui e é muito importante essa sala (refere-se à sala do NAPNEE), foi um empurrão pra mim sabe, e eu consegui chegar até o fim (ESTUDANTE B1).

A utilização do gravador, para melhor aproveitamento das aulas, relatada pela Estudante B1, torna-se uma das ferramentas necessárias a determinados tipos de estudantes e deve ser permita pelo professor, conforme afirmou a estudante. Dessa forma, mais uma vez, reforça-se a necessidade de que o professor esteja atento a essas circunstâncias, como afirma Freitas (2008, p. 25-26),

> [...] faz-se necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições adequadas ao trabalho de inclusão de todos os alunos, a ausência de tal convicção impede a construção de um currículo suficientemente amplo e adequado para atender às necessidades desses alunos e da sociedade. Impede também a redefinição de critérios de agrupamento de aluno, de avaliação de rendimento e de valorização de conquistas.

Ao final da entrevista com o Estudante B3, ele fez referências às dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentavam nas instituições escolares e reivindicou uma atenção especial a essas pessoas, porque, segundo ele, mesmo que se tenha uma deficiência, todos tinham potencial e a escola precisava reconhecer isso e fazer com que todos pudessem avançar na escolaridade, para atingir os objetivos propostos. Sua "fala" assim se expressou:

> [...] Por exemplo, eu acho a escola muito boa, mas eu acho que as pessoas precisam saber dessa questão da inclusão e dar igualdade, a capacidade que o surdo tem pra aprender, esquecer e ficar com coisas como só APAE e coisas do tipo, assim, a pessoa não desenvolve a sua capacidade né, não consegue desenvolver, já aqui isso é possível. Uma coisa que eu sugiro é que os professores, os surdos eles são visuais, eles precisam explorar nas aulas mais recursos visuais, esse sentido que a escola dá né, pras pessoas com deficiência aprender, ter uma profissão, se desenvolver, abrir a mente pra outras coisas, fazer faculdade e tudo, e também é uma questão de respeito às pessoas com deficiência, não só com o surdo, mas com as outras pessoas com deficiência, dar oportunidade para aprender, isso deve ser respeitado e incentivado. Graças a Deus eu consegui as coisas importantes aqui na escola, agora vou pra faculdade, é importante o incentivo para os deficientes estudarem e terem informações, acho que isso é importante, eu concordo, a educação é muito importante, o deficiente ter seu lugar, ser respeitado. O deficiente ficar ali, passando, passando, sem aprender nada, a gente tem que falar, não pode ficar calado, falar o que tá sentindo, o que a gente acha que precisa melhorar, numa boa né, com respeito, de uma forma passiva, mas pra que isso aqui surta resultado, tem que surtir resultado, mas com respeito, o deficiente precisa

> ser respeitado, a gente como deficiente, tem escolhas pessoais a fazer, tem que ter coragem pra fazer, sem vergonha, o que tá precisando mudar, o que tá ruim, porque se a gente fica calado, aceita a situação ruim, uma situação que precisa ter melhoras, a gente arrepende depois, por exemplo, às vezes a gente usa o intérprete, vai lá no professor e fala das demandas, ou eu, quando eu não entendo alguma coisa, o intérprete é uma ferramenta pra ajudar nessas coisas, então, às vezes, sem se comunicar bem com o surdo, se as pessoas não entenderem o que eu estou falando, fica difícil, ter um ambiente assim, de comunicação e respeito é bem melhor (ESTUDANTE B3).

O Estudante B3 trouxe uma posição política, de reivindicação de seus direitos. É importante ouvir suas declarações, pois ele falava de um lugar que era dele, com todos os sentimentos de alguém que sofreu discriminações e que não pôde, ou não conseguiu reivindicar seus direitos. Essa é uma situação vivenciada pela maioria das pessoas com deficiência, que percebe que existem mundos diferenciados, um para as pessoas que podem usufruir de direitos de cidadania, e outro, para aqueles que vivem à margem desse direito. É preciso ouvir a voz de quem está em uma posição de *menos valia* e não se conforma com isso, pois quer mais e sente que existem potencialidades que não estão sendo reconhecidas.

Quando foi perguntado ao Estudante B4 se ele tinha algo a acrescentar ao que tinha explicitado na entrevista, ele reforçou, principalmente, o apoio dos professores, em geral, reiterando a crítica ao professor com quem ele tivera as referidas dificuldades. Ele, assim, se pronunciou:

> [...] Eu não tenho nada a reclamar dos professores do curso técnico não, pra mim, foram excelentes, todos. Com o professor que eu tive problema, 9 passaram com ele, numa sala de 30 alunos. [...] O curso, assim, foi um curso muito bom, os professores, eu busco eles fora, se tem alguma coisa pra mim aprender fora, aí eu me dei bem na matéria, foi um curso muito bom, o técnico, nas matérias básicas (refere-se às disciplinas do Ensino Médio), fora do técnico, deveriam ensinar mais e tal, então, tirando as matérias básicas, o técnico foi muito bom (ESTUDANTE B4).

Através dos relatos dos estudantes, tanto da Instituição A quanto da B, percebeu-se que ainda havia muito o que fazer, para que a inclusão ocorresse plenamente nesses espaços. Os estudantes, de maneira geral, eram bem acolhidos pelos professores que, mesmo se sentindo despreparados, procuravam fazer um bom trabalho. No entanto, a grande questão que impacta o referido trabalho desses professores era a falta de apoio institucional, pois deveria ser dador mais apoio a todos, professores, estudantes ou funcionários. Acresce-se, ainda, que a própria instituição deveria contar com todos os tipos de acessibilidade.

4.4 Visão dos Coordenadores sobre o Trabalho Realizado com os Estudantes com Deficiência nos Cursos que Coordenam

Os coordenadores dos cursos de Educação Profissional também fizeram parte da pesquisa desta Tese. A opinião desses profissionais foi de fundamental importância, pois, entre outras atribuições, eles eram responsáveis pela intermediação entre professores e estudantes, pela orientação dos professores para que o trabalho fosse mais produtivo e, no caso de estudantes com deficiência, deveriam promover a efetiva inclusão desses sujeitos. Foram entrevistados dois coordenadores na Instituição A e quatro na Instituição B, pois coordenavam os cursos nos quais estavam presentes estudantes com deficiência.

4.4.1 Opinião dos Coordenadores sobre a presença de estudantes com deficiência nos cursos sob sua responsabilidade

Dessa forma, foi importante indagar a eles suas posições em relação à presença de pessoas com deficiência no curso que coordenavam. Deve-se já esclarecer que houve bastante coincidência entre as respostas que foram emitidas. O Coordenador A1 disse ser favorável à inclusão porque, para ele, todas as pessoas deveriam usufruir dos mesmos direitos. No entanto, ele considerou que nem todas as deficiências poderiam estar presentes nos cursos pesquisados, de Educação Profissional, principalmente, no curso que ele coordenava, porque, na sua opinião, algumas habilidades eram fundamentais, para que o estudante aprendesse os conteúdos que compõem esses cursos. A esse respeito, assim se expressou:

> [...] Eu sou favorável à inclusão porque eu acho que todas as pessoas têm os mesmos direitos, mas existem ressalvas, porque muitas deficiências não têm condições de frequentar os cursos. O pessoal, por exemplo, o surdo, eu acho que teria muita dificuldade de aprender várias disciplinas da área técnica, principalmente o deficiente visual, disciplinas de prática né, precisam dessa acuidade, não tem como fazer, não vai formar um técnico sem passar por esse conhecimento (COORDENADOR A1).

O Coordenador B1 também não visualizou problemas em constar, no curso que coordena, estudantes com deficiência, mas, assim como vários professores da Instituição B, reclamou da estrutura institucional, ou seja, para ele seria preciso que se houvesse o mínimo de condições para se oferecer melhores condições de aprendizagens a esses sujeitos, o que, na sua opinião, não ocorria na referida instituição. Ele assim se expressou: “olha, eu não vejo problema nenhum em ter qualquer aluno com qualquer tipo de deficiência, desde que a gente tenha condições de dar pra ele o mínimo de condição necessária para o aprendizado, coisa que atualmente, nosso *campus* não possui” (COODENADOR B1).

Essa posição do Coordenador B1 vai ao encontro do que o Coordenador B3 disse a respeito da inclusão de estudantes com deficiência, pois, para ele, seria preciso que o professor fosse auxiliado, para oferecer uma educação de qualidade a todos. Segundo seu posicionamento:

> [...] A minha posição é que falta hoje, gente pra auxiliar, orientar os professores e auxiliar na classe, por exemplo, surdo, mudo, que eu já tive alguns alunos assim né, uma pessoa só, com dois, três alunos, eles não conseguem acompanhar, nós temos uma deficiência boa desse pessoal de Libras, eles acabam tendo dificuldades de acompanhar a matéria técnica, quando é uma matéria só de ilustração ou de contas, eles saem melhor (COORDENADOR B3).

O Coordenador B2, em sua resposta, ultrapassou o conceito de estudante com deficiência, pois, para ele, havia várias dificuldades a serem enfrentadas com vários estudantes, além daquelas deficiências mais conhecidas. Afirmou que já vivenciara vários desafios na instituição, mas considerava que a inclusão era importante, e que seria preciso fazer algo para que ela ocorresse de forma adequada. Segundo ele:

> [...] Eu acho muito importante a inclusão de pessoas com deficiência no curso de Meio Ambiente, já tivemos aqui alunos que tinham uma dificuldade bem... que eu também considero como inclusão né, muita dificuldade de aprendizado, uma base também muito ruim, falta de um pouco de capacidade cognitiva para algumas coisas. Então, a gente tem aqui no nosso Instituto, no nosso *campus*, aluno de tudo quanto é jeito, de tudo quanto há, e muitas vezes a gente tem desafios que vão até além, da questão da deficiência física, auditiva e visual e etc. Então assim, é um desafio, é um desafio muito grande, nós, provavelmente vai ter outras perguntas falando sobre isso, a questão da capacitação né, a gente acaba tendo que aprender na marra, como lidar, com os diversos desafios né, mas eu acho muito importante (COORDENADOR B2)

Embora o foco desta Tese seja a formação de professores para lecionar para estudantes com deficiência, se fazia importante considerar, como já fora explicitado várias vezes neste trabalho, que a Educação Inclusiva não visa aos estudantes com deficiência, mas se constitui como uma proposta para um trabalho voltado para a diversidade. Dessa forma, considera-se importante a posição do Coordenador B2 em relação à necessidade de ter uma preocupação com todos os estudantes e não, apenas, com aqueles que possuem alguma deficiência, considerando que a proposta pedagógica deveria ser construída para todos.

A Coordenadora B4 afirmou que concorda com a presença de estudantes com deficiência no curso que coordena, informou que deveria ter um número maior desses sujeitos na instituição. No entanto, sua experiência com esse tipo de público era muito limitada, pois, até o momento, tivera, apenas, estudantes surdos, o que, para ela, já se constituiu como um desafio, por causa das mudanças de mentalidade que precisaram ser efetivadas. A respeito de

outros tipos de deficiências, ela disse que não sabia opinar. Essa coordenadora assim se expressou:

> [...] Acho que eles deveriam estar no curso e deveria ter até mais. [...] O aluno que a gente tem aqui, tem uma deficiência auditiva, ele usa aparelho. O que, até hoje, exigiu de nós, professores, foi falar, pausadamente, alto e sempre virado para a turma, nunca para o quadro. Isso gera um desconforto para os professores. A mim, por exemplo, porque eu tenho que me policiar, tenho que falar alto, cansou muito no início. Eu não sabia se ele estava entendendo ou não, no início, eu gritava, berrava. Mas, em relação às outras deficiências, como a gente não tem experiência, eu não saberia te dizer se teria limitações, porque, aqui tem aulas práticas né? Nas aulas práticas talvez tivesse algum problema para a cegueira, como fariam as aulas para os cegos, então, não posso te dizer. Até hoje, o deficiente que a gente teve, não gerou nenhuma limitação (COORDENADORA B4).

4.4.2 Informações sobre as deficiências dos estudantes

Os coordenadores dos cursos foram questionados sobre como as informações sobre os estudantes com deficiência chegavam até eles. Enfatiza-se a existência de diferenças entre as duas instituições, pois, na Instituição A, a informação é transmitida pelo NAPNEE e, na Instituição B, ela é feita pelo Serviço de Pedagogia.

De acordo com relato do Coordenador A1, a equipe do NAPNEE procurava a coordenação para comunicar a presença de um estudante com deficiência no curso, esclarecendo sobre as especificidades das necessidades desse sujeito. O referido Núcleo oferecia uma palestra aos professores, para viabilizar maiores esclarecimentos. No entanto, de acordo com o coordenador, essa palestra só se fazia necessária quando a situação do estudante era mais grave, demandando orientações mais específicas e detalhadas, o que, até então, não aconteceu no curso que ele coordenava. Segundo a "fala" desse coordenador:

> [...] O NAPNEE faz um contato primeiro com a coordenação, por e-mail, e também se apresenta pessoalmente. As coordenadoras do NAPNEE trazem os alunos que vão iniciar no curso, se oferecem, em alguns casos, quando o caso é crítico, para fazer uma palestra, uma reunião com esses professores para explicarem as peculiaridades de cada caso. Nos casos mais simples, eles até me perguntam se há necessidade de haver uma reunião com os professores ou eu mesmo posso explicar. Até hoje, dos casos que nós tivemos aqui na Mecânica, nunca houve um caso grave, que precisasse uma reunião assim, aprofundada, do NAPNEE com os professores, os casos são mais simples né. Eu tive um caso de deficiência visual, o aluno tinha que sentar mais perto do quadro, o professor teria que escrever com a letra maior, fazer uma prova com letras grandes pra ele, uns casos mais simples assim, que eu mesmo transmiti aos professores e eles atenderam imediatamente. Um outro caso que nós temos atualmente é de uma aluna que tem deficiência auditiva, ela usa aparelho nos dois ouvidos, a deficiência dela é muito avançada, tanto é que mesmo o aparelho sendo mais potente, não consegue contornar a deficiência dela, então existe uma recomendação de que os professores sempre falem virados pra ela, pra que ela possa fazer, tentam falar mais alto também, pra que ela possa fazer leitura labial e entender o conteúdo da aula,

> recomendação também de que ela sente mais próximo do quadro, perto do professor. Então, até agora, essa aluna não tem tido problema não, ela tem caminhado, desenvolvido bem, no meio dos colegas da turma, sem problema nenhum que requeresse uma interferência (COORDENADOR A1).

Essa opção da Instituição A, de o NAPNEE procurar se relacionar apenas com a coordenação não satisfazia às necessidades dos professores, que enfatizaram, em vários momentos das entrevistas, que gostariam de ter um contato mais próximo com a equipe desse Núcleo. Esse contato não se resumiria, apenas, aos esclarecimentos iniciais, mas precisavam contar com esse setor para orientar o trabalho do dia a dia com os estudantes com deficiência, sempre que se sentissem inseguros, para que a inclusão ocorresse de forma satisfatória.

No caso da Instituição B, como já exposto anteriormente, a comunicação a respeito dos estudantes com deficiência era feita pelo Setor de Pedagogia, muitas vezes, com a presença de alguém da equipe do NAPNEE. Contudo, esse setor só era procurado pela coordenação quando havia algo para resolver nas relações com os estudantes com deficiência. De acordo com o relato do Coordenador B1:

> [...] Todo início de semestre o pessoal entra em contato com a gente quando são detectados algum problema por parte dos alunos, alguns problemas a gente tem até condições de lidar de forma mais simples, por exemplo, a gente teve aluno com problema auditivo, e a gente tem aí os intérpretes e, aí, nesses casos, a gente até teve dois alunos, no ano passado, nos últimos dois anos, que a gente teve até facilidade, a adaptação nossa foi difícil porque foram os primeiros casos, mas outros tipos de deficiência, a gente ainda não sabe como lidar então a gente espera ocorrer pra gente ver como é que a gente vai trabalhar (COORDENADOR B1).

Esse contato do NAPNEE com os professores era realizado separadamente, com cada um, para se explicarem as necessidades específicas de cada estudante. De acordo com o Coordenador B1, “faz com todos, não junto, chama cada um e explica a condição do aluno e como que a gente, e quais as condições que a gente tem pra melhor atender o aluno”.

Essa informação do Coordenador B1 foi confirmada pelo Coordenador B2, que descreveu como se realizou um contato que manteve com o NAPNE.

> [...] Então, teve dois casos, pelo menos dois casos que nós fizemos reunião com o NAPNEE pra discutir as características do aluno, o NAPNEE trouxe laudos médicos pra gente tomar conhecimento, com algumas explicações sobre o quadro, qual era a melhor conduta e etc. e em dois dos casos nós fizemos depois reunião com os professores do curso também. Então, não foram todas as vezes que teve essa participação do NAPNEE, mas pelo menos em alguns casos sim, eles trouxeram relatórios, explicaram pra gente algumas dificuldades que a gente ia encontrar, deram algumas orientações de como a gente devia proceder, como por exemplo, uma aluna que tinha deficiência auditiva, dar prioridade pra falar na frente dela, porque ela poderia fazer leitura labial, se posicionar mais de frente pra ela, umas coisas assim, algumas orientações (COORDENADOR B2).

Diferentemente dos relatos anteriores, o Coordenador B3 fez uma crítica negativa ao trabalho do NAPNEE, afirmando que não havia orientações e que ele, como coordenador, e os professores precisavam descobrir, sozinhos, como trabalhar com os sujeitos em apreço, agindo, assim, apenas pela intuição e bom senso. Seu depoimento mostra toda a insatisfação no que se refere ao trabalho realizado pelo NAPNEE. Assim ele se posicionou:

> [...] Muito pouco, por exemplo, quando chega um aluno com deficiência pra mim, aí é em cima da hora, pra comunicar que vai chegar, não tem nenhum treinamento, a gente vai no intuito (ele quis dizer intuição), tentar falar com mais gestos, olhando mais pra ele né, pra ver se a gente consegue transmitir o conteúdo da nossa disciplina. Mas, eu, particularmente, tenho muita dificuldade, nunca recebi treinamento para acompanhar ou para fazer ou tentar minimizar, às vezes, até a pessoa de Libras lá, me ajuda muito, fica olhando, mas ela não vai pegar a sequência técnica, ela tenta transmitir o que ela entendeu, muitas vezes não é o que eu queria falar (COORDENADOR B3).

Ele declarou, ainda, que a comunicação sobre os estudantes com deficiência nunca chegou até ele, desde que ele se encontrava na coordenação. Ele disse: "pois é, comigo nunca chegou informação não, quando chegou eu já era coordenador, aí já chegava pra mim, nesse semestre vai ter um aluno com deficiência, eu, como coordenador, eu não recebi nenhuma comunicação não" (COORDENADOR B3).

A resposta da Coordenadora B4 sobre o NAPNEE foi bastante interessante, porque ela é membro desse Núcleo e não concordava, totalmente, com o trabalho prestado, pois, na sua opinião, o NAPNEE deveria focar mais no professor, que precisava de orientações para o "dia a dia" com o estudante. Para ela, apenas informações sobre a existência de um estudante com deficiência não é suficiente para que o professor faça um bom trabalho, mas esclareceu, também, que os professores já foram convocados pelo Núcleo para receberem esclarecimentos, mas não houve adesão por parte deles. De acordo, com seu relato:

> [...] Pois é, eu sou do NAPNEE também né? Bom, o que eu acho do NAPNEE, minha opinião sobre o NAPNEE, eu já falei lá, eu acho que o NAPNEE foca muito no aluno e muito pouco nos professores, eu acho que a abordagem tinha que ser nos professores, não que ele não tivesse que dar apoio aos alunos, mas o foco deveria ser nos professores, por quê? Porque a gente não sabe o que fazer, a gente não é orientado, a gente não é acompanhado, então, por exemplo, o aluno com deficiência, a gente, no início do curso, a Pedagoga nos informou: tem um aluno com deficiência no seu curso, com deficiência auditiva, ponto. E daí? O que fazer? Eu, porque sou do NAPNEE, sei disso, tem que falar alto, olhando pra ele, articulando, mas quem não é do NAPNEE, eu não vejo, não vi até hoje, o NAPNEE fazendo um trabalho com os professores, eles falam que já tentaram chamar os professores, pra conversar, mas a receptividade é muito baixa, eles não têm muito interesse. Mas eu acho que o foco tinha que ser o professor (COORDENADORA B4)

A partir dessa exposição, foi perguntado à coordenadora de quem era a responsabilidade de transmitir as informações aos professores, ou seja, se achava que era da coordenação, e ela disse que "não se deveria, deveria chamar todos os professores e conversar com todos" (COORDENADORA B4). No entanto, através dessa resposta, não ficou clara sua posição, ou seja, era importante, saber se era a coordenação que transmitia as informações necessárias sobre as deficiências dos estudantes, por isso, repetiu-se a pergunta, de maneira mais direta e, ela responde que:

> Não tem comunicação nenhuma, tem só uma informação ao coordenador pra ele informar ao professor: vai ter um aluno com deficiência. É só uma informação que vai ter um aluno com deficiência, ponto. Não é feito um trabalho com os professores. Se entrar um aluno aqui que precisa de Libras, vai ser um choque, ninguém sabe o que fazer, se ele tem um apoio, quando virá, prova, assim, a gente não é orientado sobre isso, eu acho, já falei isso no NAPNEE que o foco tem que ser o professor, os professores. Eu acho que falha nisso (COORDENADORA B4).

A coordenadora B4 tinha razão, quando disse que não bastava informar que tinha um estudante com deficiência, mesmo que especificasse o tipo da sua deficiência, como já relatado por ela; não bastava dizer que o estudante é surdo, pois ele não, necessariamente, demandará um intérprete, como aconteceu, nessa mesma instituição, na qual se constatou a presença de uma estudante surda que, não dominando a língua de sinais, não se beneficiaria do auxílio do intérprete. É fundamental levar em consideração que, muito mais do que saber sobre o diagnóstico clínico do estudante, é preciso se atentar para as condições nas quais se encontra cada um dos sujeitos com os quais se irá trabalhar.

Foi explicitado por um professor dessa instituição, identificado como Professor B8, que a construção de um PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) era fundamental para que o professor conseguisse construir uma proposta de trabalho que fosse eficaz para a aprendizagem dos estudantes. Mas algumas dúvidas foram levantadas: Os professores conheciam esse instrumento? Quem iria orientar os professores na construção desse PDI? Essas e outras orientações precisariam estar presentes na instituição, pois não bastava, apenas, aceitar o estudante, sem as condições necessárias para atendê-lo nas suas necessidades. Mais uma vez, percebeu-se como os professores estavam sendo colocados à margem do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, pois não foram dadas a eles oportunidades de participar desse processo. Sobre esse aspecto, Beyer (2008, p. 80) afirma que

> [...] o/a professor/a, em sala de aula, é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como o suporte contínuo (formação

> continuada) ao professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo.

4.4.3 Perfil dos professores para o trabalho com os estudantes com deficiência e como eles enfrentam esse desafio

Os coordenadores foram questionados sobre o perfil dos professores, para lecionar para estudantes com deficiência, ou seja, se eles acreditavam que havia um perfil específico de professores. Dentro dessa questão, em caso de resposta positiva, era preciso saber se apenas esses professores com perfil específico conseguiriam fazer um bom trabalho com os referidos estudantes.

Essa preocupação da pesquisadora desta Tese se justifica, pois, como se trata de um trabalho sobre formação docente, era preciso conhecer a opinião dos gestores sobre se o perfil dos educadores poderia ser construído a partir dessa formação, pois acredita-se que "destaca-se a importância da formação continuada e do aperfeiçoamento quanto a assuntos do cotidiano das escolas, sendo a inclusão um aspecto importante nesse sentido" (FREITAS; CASTRO, 2008, p. 53). Acredita-se, também, em conformidade com as ideias desses autores, que, "a partir da formação, entre outras coisas, o profissional pode entender que essas pessoas apresentam um ritmo e uma "atipicidade" de desenvolvimento e maturação, podendo não alcançar o mesmo tempo de desenvolvimento das pessoas sem Síndrome" (FREITAS; CASTRO, 2008, p. 53).

O Coordenador A1 acreditava que algumas pessoas tinham habilidades natas, para lecionar, outras, por mais que se preparassem, não conseguiriam ser bons professores. Entretanto, no caso de lecionar para estudantes com deficiência, ele acreditava que o professor precisava de ter algumas características que poderiam favorecer a inclusão desses estudantes. Assim, no curso que coordena, havia uma pré-seleção desses professores, mas ele continuava acreditando que a preparação prévia deveria ocorrer. Segundo a posição desse sujeito:

> [...] Existe professor que tem perfil diferenciado, já nasce nato pra ensinar, pra transmitir esse conhecimento todo e, tem professor que não, pode ter doutorado, pós-doutorado e ter estudado bastante, ter conhecimento, mas não sabe transmitir. Agora, nesse caso de lecionar pra alunos que requerem atenção especial e ter cuidado, por melhor que seja o professor, a gente procura selecionar aqui no DEMAT[75], colocar nas turmas que tem esses alunos, aqueles professores que são mais tranquilos né, mais compreensivos, mas mesmo assim, eu acho que deveria haver uma preparação, um treinamento, palestra né, pro professor não se assustar com aquele aluno que vai chegar, ou mesmo psicologicamente preparado, infelizmente isso não acontece. (COORDENADOR A1)

[75] DEMAT: Departamento de Engenharia de Materiais.

Esse coordenador foi indagado sobre quando deve ocorrer essa formação, se era, ainda, na graduação, como formação inicial, ou durante sua atuação profissional, na formação em serviço e ele respondeu que nem todos os professores tiveram essa capacitação na graduação. Na sua ótica, como todos os docentes fizeram mestrado e doutorado, ele considerava que nesses níveis de ensino deveria haver informações a respeito da Educação Inclusiva, pois muitos professores ingressaram na pós-graduação *stricto sensu* imediatamente após concluírem a graduação e, a partir daí, foram lecionar. Encontrando estudantes com deficiência nas salas de aulas, não se encontravam capacitados para o trabalho com a inclusão. A esse respeito, ele disse que:

> [...] Num nível mais avançado, sim, mas daqui em diante, nunca se pensou, nunca se teve essa preocupação porque, essa questão da inclusão, no Brasil, como você mesmo afirmou, apesar de já ter 28 anos que teve esse acordo, no Brasil tá começando agora. Então, em termos de formação, eu acredito que nem no curso de Pedagogia, Psicologia e cursos de formação de professores também não. Eu fiz curso de formação de professores, e não tive essa orientação, uma disciplina que trabalhasse esse lado com os alunos, então, eu acredito que de agora em diante, vai se preocupar, atrasado né, em fazer essas implementações curriculares, pra preparar os professores, acho imprescindível também, em cursos de mestrado, doutorado, pós-graduação *stricto sensu*, já que, na maioria dos casos esses alunos que fazem esses cursos, vão se tornar professores, acho imprescindível que haja uma formação que capacite esses futuros mestres e doutores, a serem professores de verdade, com formação didática, formação psicológica, incluindo também como ensinar para alunos diferenciais, porque nós temos professores com essa formação e nunca passaram por uma sala de aula, são pessoas que estudaram a vida inteira, saíram da graduação e foram direto pro mestrado e doutorado e depois vieram pra sala de aula direto. Então, a primeira vez que ele encara uma sala de aula já tem ali aquele baque né, aquele susto, e vão aprendendo essa parte didática com o outro professor que nós temos aqui. No nível técnico nós conseguimos fazer isso, com um professor que tá iniciando, colocar um professor mais experiente, da mesma disciplina pra acompanhá-lo, mas na graduação isso nem sempre é possível, nem sempre é feito, então, está aí uma falha, que precisa ser corrigida nas escolas, nas universidades (COORDENADOR A1)

O Coordenador A1 foi informado que, nos cursos de licenciatura e em todos aqueles que são ligados à educação, já existe, há bastante tempo, pelo menos uma disciplina sobre Educação Inclusiva, que busca preparar os futuros educadores, sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais. Contudo, em outras áreas, geralmente, não se tinha essa preocupação. “Eu acredito que todas as áreas deveriam implantar porque todo mundo pode trabalhar com essas pessoas, no mercado de trabalho eles vão lidar com alguém que tem uma limitação. Isso vai tornar o mercado de trabalho mais humano” (COORDENADOR A1). Essa opinião do coordenador é encontrada em Freitas (2008, p. 20), quando afirma que

> [...] a formação inicial dos professores precisa ser repensada, em seus diferentes níveis para que possam ser formuladas e encontradas soluções compatíveis com a urgente

> necessidade de melhoria das propostas educativas de nossas escolas, para então podermos falar de uma Educação para todos.

Para o Coordenador B1, saber se o professor precisaria ter um perfil específico e alguma preparação prévia para atuar com estudantes com deficiência não era uma preocupação. De modo geral, a preocupação era com a estrutura da instituição para atender a esses estudantes; contudo, ele acreditava, também, que a preparação prévia era necessária. Pela sua resposta, percebe-se que:

> [...] Não, dentro da estrutura que a gente tem, em primeiro lugar, qualquer professor, de jeito nenhum em hipótese alguma. É claro que se a gente tiver uma estrutura bem definida, determinada pra cada tipo de deficiência que o aluno possa ter, aí fica mais fácil para o professor se adaptar. Mas com a estrutura que a gente tem, eu vejo impossível, tem uns professores que têm mais jeito com isso né, mas quando a estrutura não é conveniente, como a nossa, que não é conveniente, aí eu acho, penso eu que teria que ter esses professores específicos pra tratar do assunto. Porém, com a estrutura, eu penso que cada um pode se adaptar, pode estudar mais, pode se preparar né, sem a estrutura necessária, eu acho difícil. (COORDENADOR B1)

Ele afirmou que, além da preparação do professor, deveria existir, também, uma equipe para acompanhar seu trabalho, porque as informações repassadas pelo NAPNEE não eram suficientes para que o professor realizasse um trabalho eficaz, na perspectiva da inclusão.

> Tem de preferência uma equipe pra acompanhar o professor. Porque, por exemplo, o NAPNEE apresenta pra gente o aluno, mas a gente se sente assim, abandonado com o aluno e, no nosso caso aqui, o intérprete não teve nenhum tipo de acompanhamento ou questionamento de como está sendo, se tá tendo dificuldade, qual o seu tratamento? tá sendo tudo tranquilo? Ninguém sabe, a gente fez porque tinha que fazer porque senão... (COORDENADOR B1).

A partir da opinião do Coordenador B1, percebe-se que é preciso se pensar além da formação docente, ou seja, as políticas de inclusão devem possibilitar um entrelaçamento entre a educação geral e a Educação Especial, para que se implemente, nas escolas, o processo de Educação Inclusiva. Sobre esse aspecto, Freitas (2008, p. 20) afirma que,

> [...] sob essa ótica de discussão, acredito que é no entrelaçamento entre a educação geral e a Educação Especial que se dará a base para a proposta de Educação para todos, tanto nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, da formação de professores e das práticas pedagógicas, quanto das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado.

O Coordenador B2 afirmou que a capacitação dos professores seria fundamental para bem atender os estudantes com deficiência. Essa ideia é corroborada com Freitas e Castro (2008, p. 53), quando afirmam que

> [...] é preciso investir na formação continuada dos profissionais da Educação para, assim, garantir-lhes uma formação adequada e ampliada que possibilite uma ação pedagógica eficaz e também que possa superar os medos e mitos que muitos possuem em relação à inclusão, baseados, na maioria das vezes, em concepções errôneas e obsoletas que geram atitudes negativas.

O coordenador em pauta afirmou, também, que, em sua opinião, a instituição na qual trabalhava, não apresentava condições favoráveis para esse atendimento e que seria necessário que a capacitação dos docentes fosse oferecida no próprio *campus*, para que os professores tivessem plenas condições de participação. Segundo sua "fala":

> [...] Eu já até comecei a falar um pouco sobre isso na resposta da primeira né, claro, eu acho que todos nós deveríamos passar por uma reciclagem, uma capacitação nesse sentido né, pra poder lidar com esses alunos, eu acho que é uma fraqueza nossa aqui da Instituição, que a gente tem recebido alunos até, como eu te disse, sem saber que tem uma deficiência né, mais na parte cognitiva por exemplo né, e a gente não teve nenhuma capacitação, eu acredito que a maioria dos meus colegas nunca passou por nenhum tipo de capacitação nesse sentido. Eu acho muito importante, mas muito importante mesmo, deveria às vezes até ser feito aqui no próprio campus né, disponibilizando profissionais e tal pra gente não ter que se deslocar, ter que dispensar aula nem nada, fazer aqui no próprio campus, fazer num horário que fosse diferente do horário de trabalho, então os professores que trabalham mais de dia, faziam isso à noite, os que trabalham mais à noite fariam de dia, uma coisa assim. Então, eu acho assim, extremamente importante (COORDENADOR B2).

No entanto, na resposta desse coordenador, havia algo que poderia ser considerado como mais importante do que a própria capacitação. Segundo seu relato, seria fundamental que houvesse disponibilidade para trabalhar e boa vontade, por parte dos professores, com esses estudantes. Ele disse que:

> [...] Mas além da questão da capacitação, a disponibilidade também pra trabalhar né, enfrentar esse desafio, entender a importância disso né, então essa capacitação é até um passo seguinte, porque na verdade precisava ter uma sensibilização da importância né, da inclusão desses alunos, da gente não enxergar como alguma coisa que tivesse atrapalhando, etc., mas uma parte da nossa função, como professor, a gente tem que lidar como todos os tipos de alunos, e dar conta do recado (COORDENADOR B2).

O relato desse coordenador considera a importância do desejo do professor para lecionar para todo tipo de estudante e esse desejo pode-se traduzir em tomar inciativas próprias, sem

esperar que a responsabilidade por sua formação seja, apenas, da instituição. Para Manica e Caliman (2014, p. 64),

> [...] poderá o docente sugerir à coordenação pedagógica a criação de grupos de estudos entre os docentes que atuam com alunos com e sem deficiência, para que possam refletir sobre suas práticas e trocar experiências, compreender que a avaliação é um processo dinâmico, conhecer novos métodos de aprendizagem e avaliação.

O Coordenador B3 informou que qualquer professor poderia lecionar para estudantes com deficiência, não sendo necessário, portanto, que se tivesse um perfil específico para isso. No entanto, também reconheceu que havia necessidade de ocorrer um treinamento específico, para que esses profissionais pudessem trabalhar de maneira eficaz. Para confirmar suas opiniões, ele deu seu próprio exemplo, dizendo que pode conseguir, com esforço, pois não se temuma competência técnica para a realização do trabalho. Segundo sua opinião:

> [...] Olha, eu acredito em qualquer pessoa, mas que esteja treinado, por exemplo, eu me considero incapaz de transmitir para uma pessoa com deficiência, visual ou auditiva, eu posso até conseguir com meu esforço, mas eu não tenho capacidade técnica não, eu gostaria que, se um dia acontecer de novo de eu ter que dar aula, eu queria receber algum treinamento né, não precisa ser a Libras, porque o intérprete é uma coisa mais profunda né, mas ali, como lidar, não ficar de costas. Tento imaginar como seria uma coisa melhor né, mas acabo distraindo, mas se tiver um treinamento, tenho um melhor desempenho pra transmitir o conteúdo da disciplina (COORDENADOR B3)

A última frase exposta pelo coordenador demonstra que, para ele, um treinamento era crucial, porque ele queria fazer um bom trabalho.

Essa posição expressa pelo Coordenador B3 vai ao encontro à opinião da Coordenadora B4, que acreditava que qualquer professor poderia lecionar para estudantes com deficiência, bastando que a instituição oferecesse condições para o exercício da docência. Segundo ela, "qualquer professor, isso não depende de uma habilidade, de uma sensibilidade, competência, conhecimento, qualquer professor. A instituição tem que fornecer os meios pra que faça o trabalho, independente do professor" (COORDENADORA B4). Sobre essa questão, Santos (2010, p. 82) afirma que

> [...] a boa qualidade na educação somente se dará se todas as pessoas comprometidas (aluno, professores, coordenadores, comunidade, órgãos regulamentadores e outros), assumirem efetivamente seu papel e desenvolverem visão clara dos objetivos e estratégias da real função formativa da escola.

No entanto, ela acreditava que uma capacitação prévia seria fundamental para que os professores pudessem ter, além de conhecimentos, uma assessoria e instrumentos adequados para a realização dos seus trabalhos. Ela argumentou que “os professores têm que ser capacitados pra isso, orientados, apoiados, tanto em termos de suporte, quanto em termos de conhecimentos, de uma assessoria e de instrumentos” (COORDENADORA B4).

Outra questão posta aos coordenadores referiu-se às perdas e ganhos que o professor poderia ter ao lecionar para estudantes com deficiências. Diante dessa pergunta, o Coordenador A1 disse

> Eu acho que essa pergunta é um pouco relativa né, vai depender de cada professor, pode ter um professor que “vou ter um aluno que vai depender de mais atenção, de mais repetição de conteúdo, vou ter que ficar mais próximo”, ele pode achar que tá perdendo tempo em relação ao restante dos alunos, e com isso o conteúdo vai mais devagar. E não necessariamente isso vai acontecer, vai depender do professor saber contornar essa situação, e é aí, nesse ponto que falta a preparação do profissional, se ele tivesse uma preparação pra lidar com a situação, ele não pensaria dessa forma, mas eu acho que isso vai de acordo com o nível de deficiência do aluno e também de acordo com o nível de preparação do professor (COORDENADOR A1).

Insistindo com o coordenador para que ele desse sua opinião, ele relatou que o professor poderia ter algum ganho, tendo um estudante com deficiência na sala de aula, sua resposta contemplou a questão do direito desse sujeito de usufruir das mesmas garantias que qualquer outro cidadão. Ele disse, também, que o professor, ao lecionar e preparar o estudante com deficiência para o mercado de trabalho poderia sensibilizar pessoas não deficientes a quererem estudar e trabalhar. Sobre esse aspecto, o coordenador respondeu:

> [...] Eu acho que o professor tem muito a aprender, aprender a valorizar o ser humano, e ver que, todo ser humano, mesmo tendo uma deficiência, ele tem direito a ter uma vida normal, uma vida de qualidade, ele tem direito a ingressar no mercado de trabalho, também tem uma contribuição, se a pessoa tem uma deficiência, mas que não impede de trabalhar, por que ele vai ter que ficar em casa? Por que não dar oportunidade a ele de ingressar no mercado de trabalho, também, de dar sua contribuição para que o mundo seja melhor. Isso é uma contribuição do lado humano, isso é um exemplo para os outros, um exemplo pra muita gente que não tem problema nenhum, que não quer trabalhar, não quer estudar, não quer levar a vida a sério. Uma pessoa que não tem problema nenhum, ela vai ver o outro se empenhando, ela vai se sentir, no mínimo, constrangida, e intimar a mudar de atitude, porque a coisa tem que fluir (COORDENADOR A1).

O Coordenador B1 foi enfático ao afirmar que não haveria perdas para o professor que trabalha com estudantes com deficiência, para ele, havia apenas ganhos. Ele enumerou experiências que trabalharam com esse tipo de estudante, fazendo com que os professores

prestassem atenção em outras situações, que ainda não tinham vivenciado antes. Na opinião do coordenador:

> [...] Perda nunca, mas ganho, com certeza. Essa experiência que nós tivemos com esses dois alunos foi muito boa, muito boa mesmo, não só em termos da gente conhecer a dificuldade do outro, porque essas dificuldades são visíveis, mas tem outras dificuldades que a gente não percebe. Esses alunos abrem os olhos da gente pra isso, além da gente perceber outros mundos, não só esse mundo que a gente vive, não só esses alunos que a gente tem, mas outros mundos que tá no nosso meio e a gente não consegue perceber às vezes. Mas pra nós é um ganho muito, muito grande, muito grande (COORDENADOR B1).

O Coordenador B2 relatou que sempre existem ganhos, não só para os professores, mas para todas as pessoas que têm contato com os estudantes com deficiência, pois aprendiam a lidar com a diversidade. Para esse coordenador, se houver alguma perda, ela pode estar relacionada ao fato de o professor não conseguir realizar um bom trabalho com os referidos estudantes e ter um sentimento de perda da sua função de ensinar. Sobre esse aspecto, o coordenador disse:

> [...] Eu acho que, pra todos né, pra professores e os demais alunos, pra entender as diferenças, entender a diversidade, acho muito importante, faz parte da vida em sociedade saber lidar com essas diferenças, com as diversidades, respeitar as limitações de cada um, porque a gente pensa muito nessas questões nos extremos né, mas tem muita gente aí que tá pelo meio do caminho, de uma forma ou de outra e que a gente tem que aprender a lidar com isso, aprender a lidar com essas diferenças né. Então eu acho enriquecedor pro profissional e também pros outros alunos também. Se existe alguma perda, pode ser quando você não está conseguindo realizar um bom trabalho, quando você sente que você não tá conseguindo atingir seu objetivo que é fazer um bom acompanhamento daquele aluno, aí nesse caso seria uma perda, você teria um sentimento de perda por não estar conseguindo realizar seu trabalho. Daí você tem que correr atrás né, buscar ajuda, buscar orientação pra conseguir resolver esse problema (COORDENADOR B2).

O Coordenador B3 também não concorda que ocorra perda ao trabalhar com estudantes com deficiência e, os ganhos, que relatou, estariam ligados à didática e à metodologia do professor, ou seja, para ele, o professor, ao buscar novas possibilidades de trabalho, inovaria a sua prática. Consequentemente, os outros estudantes também ganhariam, pois a diversidade, tanto de estudantes, quanto de métodos e técnicas, auxiliaria a aprendizagem de outros estudantes que não possuem deficiência. Ele disse que:

> [...] No início, tô falando do meu caso tá, não sei como são os outros, no começo a gente começa a ir um pouco mais devagar, com medo da pessoa não tá entendendo, e gesticulando mais, mas depois você acostuma e eu não acredito que tenha perda não, pode ter até ganho, pros outros alunos, porque você tenta ser o mais didático, ainda, e os gestos ajudam as palavras né, que você tenta ser o mais didático ainda, pra tentar

> transmitir pra pessoa. Eu acredito, que pode ter até um ganho e não uma perda. No início, a gente que não é treinado, capacitado pra isso, a gente sente um pouquinho mesmo, desacelera, mas depois você vê o acompanhamento, costuma ser até melhor (COORDENADOR B3).

O coordenador reforçou, dizendo que, além das questões técnicas, ele percebeu que ocorreram ganhos do lado humano, ou seja, ele informou que passou a ver os sujeitos com deficiência com outros olhos, pois, anteriormente, sua formação preconceituosa o impedia de ver possibilidades nesses sujeitos. De acordo com o relato desse coordenador:

> [...] O que eu mais ganho na minha prática através disso né, não na parte técnica, mas na parte de relacionamento, você costuma ver com outros olhos, como é que dá pra você fazer com uma pessoa com deficiência vir a aprender né, porque, muitas vezes, por criação, a gente tem um pouco de preconceito se a pessoa vai ser capaz de acompanhar né, e a gente acaba ganhando com isso, a gente acaba vendo que tem como você transmitir, com um pouquinho mais de treinamento né (COORDENADOR B3).

Finalmente, a opinião do Coordenador B4 sobre essa questão ficou difícil de ser explicitada, pois a deficiência do estudante que frequentava o curso que ele coordenava era leve, o que não demandou muitas modificações; de acordo com o seu relato, se a deficiência fosse mais grave, poderia se falar em perdas e/ou ganhos. Sobre essa questão, assim foi o seu depoimento:

> [...] No caso dessa deficiência, ela passa muito desapercebida, muito. Então, pela nossa experiência, por ser uma deficiência leve e, de uma certa maneira, muito fácil, assim, muito adaptada à situação, ele lê lábio, ele fala, ele tem dificuldade pra ouvir, não tem impacto nenhum, nenhum, mas se fosse uma deficiência mais grave, aí eu acho que exigiria um esforço maior dos professores, aí eu poderia te falar se ganha ou se perde, não sei. Mas o que temos hoje, ela é muito leve (COORDENADOR B4).

Mesmo sem ter como avaliar essa questão, o coordenador considerou que a única perda que o professor poderia ter seria uma preocupação constante com a aprendizagem dos estudantes em pauta, para que fosse eficiente, ou seja, “ter que fazer um esforço pra falar de-va-gar e ALTO, e articulado. Às vezes, no quadro, no calor da ação, eu falo e depois eu volto, e repito tudo que eu falei devagar, entendeu? Isso é um saco”! (COORDENADOR B4)

4.4.4 Sobre a construção de metodologias diferenciadas

Foi importante perguntar aos coordenadores sobre o trabalho específico dos professores no que se refere à construção de diferentes metodologias para atender estudantes “com” e “sem”

deficiência, pois ele precisa entender sobre as ações docentes daqueles que estão sob sua responsabilidade, para buscar orientações pertinentes, a fim de que sejam desenvolvidas boas práticas pedagógicas para os estudantes que frequentam o curso que coordena. Esse profissional precisa entender que, "na Educação Profissional, um docente que deseja atuar com aluno que tem deficiência, precisa buscar métodos e estratégias diferenciadas para alcançar a aprendizagem desse aluno". (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 61)

Sobre esse aspecto, a opinião do Coordenador A1 foi de que depende do conteúdo a ser trabalhado, no entanto, acredita que a diferenciação deveria ocorrer sempre que necessário, para que todos tenham o direito a ter uma eficiente formação técnica, para bem enfrentarem o mercado de trabalho. Isso significa que o professor "precisará de um planejamento diferenciado e métodos de ensino também diferenciados" (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 61). Segundo seu relato:

> [...] Dependendo do assunto a ser trabalhado, da disciplina, conteúdo né, das técnicas, ferramentas, acredito que sim. Na área da mecânica, por exemplo, nós temos muitas aulas de laboratório, mecânico trabalha muito com máquinas, com ferramentas, então, eu acho que em alguns casos, tem que fazer algumas adaptações, até porque pra um aluno passar por um curso desse e chegar a se formar, dependendo da área que ele vai atuar no trabalho, ele vai trabalhar com adaptações, isso já é uma situação corriqueira, normal, uma pessoa que é deficiente tira carteira de habilitação, ela não tem um carro adaptado pra ela? Isso não impede que ela seja um excelente motorista, essa pessoa pode dirigir melhor do que uma pessoa que não tem problema nenhum, mais consciente, mais responsável. Então, a mesma coisa deve ocorrer no mercado de trabalho, que tem que começar pela escola também, ter um aluno, pra que ele se desenvolva melhor com aquela atividade, com aquele trabalho que vai propor, aquela prática né, se houver alguma forma de fazer com que seja mais facilitado pra ele, que tem uma dificuldade locomotora, tem que ser feito (COORDENADOR A1).

A resposta a essa questão, dada pelo Coordenador B1, é que a metodologia deve ser diferenciada, o que deveria acontecer, independentemente de se ter ou não um estudante com deficiência em sala de aula. Para ele, o professor deve mudar sempre e a presença do estudante com deficiência força-o a essa mudança. De acordo com seu relato:

> [...] Tem, tem, independentemente disso, é bom sempre a gente tá mudando, independentemente desse aluno, mas esse parece que ele força a gente a ter uma dinâmica maior de metodologia, dinâmica que deveria sempre ser utilizada, esse aluno deixa a coisa aflorada assim de uma forma mais clara pra gente né, mas precisa sim, com certeza (COORDENADOR B1).

O Coordenador B2 disse que não saberia dar uma resposta a essa questão, pois sentia que necessitaria de uma capacitação para melhor se pronunciar, pois acreditava que algumas deficiências necessitariam de usar metodologias diferenciadas; contudo, acreditava, também,

que se deveria pensar se haveria uma metodologia diferenciada para alguns ou uma metodologia que servisse a todos. Sobre essas questões, ele assim se manifestou:

> Não sei, acho que precisaria ter essa capacitação né, pra ver o que seria mais adequado, se é ter metodologia diferenciada ou se é já trabalhar com uma metodologia que sirva pra todos, eu não sei te responder sabe, não sei te responder. Provavelmente, muito provavelmente deva ter algumas metodologias específicas, melhores pra determinados tipos de deficiência, obviamente, até principalmente pensando na questão da comunicação mesmo, mas eu não sei, não sei o que é melhor não, se seria melhor usar essa coisa diferenciada ou adequar todos a uma comunicação que fosse mais efetiva pra todos (COORDENADOR B2).

Complementando suas ideias, o coordenador disse que era preciso que o professor ficasse atento ao seu trabalho em sala de aula, ou seja, o professor, ao perceber que aquilo que estava explicando não estaria atingindo a todos, ele deveria mudar, pensar em algo que pudesse produzir aprendizagens mais eficazes. No entanto, ele também salientou que há professores que resistem às mudanças, mesmo não se referindo aos estudantes com deficiência. Segundo ele:

> [...] Entendi, então eu acho que ele tem que pensar se a metodologia que ele usava é suficiente pra esse aluno né, não pode ficar acomodado no como fazia, tem que prestar atenção e ver se tem realmente necessidade de usar uma metodologia mais específica pra aquele aluno, eu acho que sim né, tem que adaptar, tem que mudar, o que é uma coisa muito difícil em geral, principalmente os professores que já tem mais tempo de casa, já tem uma metodologia mais determinada e eles têm muita relutância de mudança, mas precisa né, e a gente passa por isso até com turmas que não tem alunos com deficiência, às vezes percebe que a metodologia não está chegando nos alunos e tem que mudar alguma coisa (COORDENADOR B2).

O Coordenador B3 também concordou que seria necessário ter uma capacitação para opinar sobre se haveria necessidade ou não, de se construir metodologias diferentes, para utilizar com estudantes “com” e “sem” deficiência; no entanto, afirmou que, na avaliação, deveria se pensar em promover diferenciações. Para ele:

> Em termos de avaliação teórica, avaliação escrita, quer dizer, eu acho que pode procurar outros tipos de avaliação. Agora, em termos de currículo, só se fizer um curso que venha a juntar no meu currículo um curso, vamos supor, de Libras, ou outra ferramenta, não sei qual pode ser né, que venha a engrandecer o currículo da gente como professor né, mas eu acho que vem só a ganhar, pode no início você sentir um pouco, mas, e tem outra coisa, você começa a enxergar essa pessoa com outros olhos (COORDENADOR B3).

Diante da resposta do coordenador, foi solicitado a ele que pensasse em sua disciplina e respondesse se ele via a possibilidade de se fazer modificações no conteúdo, na metodologia e/ou na avaliação, para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Ele respondeu

afirmativamente a essa questão, mas explicitou que seria necessário ter uma informação prévia sobre a presença do estudante com deficiência na turma para a qual iria lecionar, para que houvesse tempo e condições de realizar as modificações. Ele disse que:

> [...] É possível, é possível, agora, a gente teria que ter uma comunicação com antecedência, porque você pode ilustrar mais sua aula, em vez de falar mais, na minha parte e eu acredito que na parte de geologia aqui também dá muito porque são equipamentos, que até ficam muito claros os ensinamentos quando a aula é ilustrada, pode mudar muito a metodologia, na minha área, na área técnica, eu acredito que sim, porque nós mexemos com minerais, dá pra fazer mais prático. Não sei as matérias básicas né, essas aí não têm como ilustrar demais, pode ser que a metodologia não tenha como variar muito né, eu não sei, não sou dessa área, mas nas áreas técnicas eu acredito que sim, a minha, eu tenho certeza (COORDENADOR B3).

Na opinião da Coordenadora B4, essa é uma decisão que não deve ser tomada isoladamente pelo professor, pois, para ela, deveria partir de uma política institucional. Ela informou que seria exigir muito do professor, e acrescentou que deveria se contar com um órgão dentro da instituição, que fosse responsável para promover a inclusão dos estudantes com deficiência (refere-se ao NAPNEE). Esse órgão deveria dar apoio ao professor, para que fossem tomadas as decisões necessárias. De acordo com seu relato:

> [...] Mais uma vez, eu acho que isso tinha que ser uma política institucional. Eu acho que isso não é responsabilidade nem do aluno nem dos professores, é uma responsabilidade compartilhada, entre todos da instituição, também eu acho que é exigir muito do professor, que ele, sozinho, busque isso. Eu acho que, se tem um órgão dentro do Instituto pensando isso, cuidando disso, eu acho que esse órgão tem que funcionar melhor, com apoio ao professor. Eu acho que tem que ser uma responsabilidade compartilhada (COORDENADOR B4).

4.4.5 Dificuldades enfrentadas na coordenação, com professores e estudantes com deficiência

Como última questão, foi perguntado aos coordenadores sobre as maiores dificuldades que eles enfrentavam ao lidar com os estudantes com deficiência que frequentavam os cursos que coordenavam. Para o Coordenador A1, não ocorriam dificuldades em se trabalhar com esses estudantes; para ele, aqueles estudantes que não possuíam nenhuma dificuldade é que seriam o problema. Segundo seu relato, havia no curso que coordenava muitos estudantes que não queriam estudar, que não valorizavam o investimento que a família fazia para seu estudo e não reconheciam, também, que, ao estudar em uma instituição pública, ocorria o investimento de toda a sociedade, para que ele estudasse e tivesse responsabilidade. Sobre suas dificuldades, ele afirmou que:

> [...] Na verdade, é até engraçado, eu não encontrei tanta dificuldade como coordenar, com os alunos com deficiência, a minha maior dificuldade é com os alunos sem deficiência, de não querer estudar, essa é que é pra mim, a maior deficiência, aquele aluno que não tem problema nenhum, é inteligente, mas não acordou ainda pra realidade, não amadureceu, e às vezes vem pra escola, mas não vai pra sala de aula, e dá esse trabalho pros pais, não vê o investimento que tá sendo feito, não vê o investimento que toda a sociedade tá pagando, esse pra mim que é o maior deficiente, esse é que me preocupa, me dá dor de cabeça (dá uma gargalhada falando isso). (COORDENADOR A1)

Para reforçar o que foi dito anteriormente, o coordenador enfatizou que os estudantes com deficiência eram aqueles que não lhe davam trabalho. Ele citou, além da estudante com deficiência auditiva que frequentava o curso que ele coordenava, que havia mais dois casos ligados às necessidades educacionais temporárias, que queriam estudar, apesar das suas limitações. Assim ele relatou os referidos casos:

> [...] Eu recebo quase todos os dias, é raro o dia que eu não recebo um requerimento de segunda chamada de prova, um atestado médico como justificativa de frequência, repetição de prática de laboratório, dessa aluna que tem dificuldade auditiva eu nunca recebi nenhum requerimento, enquanto que de outros, eu recebo muitos. Esse aluno que teve o pé quebrado (antes de iniciar a entrevista o coordenador contou um caso de um aluno que quebrou o pé e precisava ficar o tempo todo sentado, o que dificultava a realização de várias atividades nos laboratórios), ele não pode fazer a disciplina de soldar porque tem que soldar em pé, fazer a prática, ele não consegue fazer sentado, ele veio conversar comigo e perguntou se era necessário entrar com um requerimento, eu falei que é importante para que você se resguarde, agora, quanto a fazer a prática, você deve conversar com o professor, ele então conversou com o professor, o professor explicou pra ele as limitações que ele teria e tudo, que não dava pra ele fazer a disciplina, mas o próprio aluno entendeu a situação, e se fosse levar ao pé da letra, ele não poderia nem estar frequentando as aulas, ele deveria ficar com o pé pra cima em casa, mas ele vem de muleta e tudo, faz os seus exercícios de fisioterapia em casa, tá afastado do trabalho, mas ele faz questão de vir à aula, então esse não me dá trabalho. É um menino que eu queria ter 10 alunos desse tipo, até mais. Da aluna com deficiência auditiva, eu nunca tive uma reclamação. Eu tive outro aluno que fez uma traqueostomia, foi definitivo, ele perdeu a fala, fala com muita dificuldade, fala baixinho, tem dificuldades de respiração também, tem que sair de sala pra fazer limpeza na traqueia e tudo, eu tive informação sobre ele por parte da pedagoga e por parte do professor de desenho também, ele tem tido dificuldade na disciplina de desenho, dificuldade em matemática, física, essas disciplinas que requerem um embasamento do ensino fundamental bom, mas infelizmente ele veio da rede pública e não teve, mas fora isso, a limitação física dele não traz problema nenhum, o problema que ele tá passando talvez seja um problema de afinidade com o desenho, um problema que outros alunos, sem limitação física nenhuma, já tiveram, então, é uma situação perfeitamente normal (COORDENADOR A1).

Ao encerrar a entrevista, foi perguntado ao coordenador se desejava acrescentar alguma questão que pudesse ser útil para a pesquisa que estava sendo realizada. Ele parabenizou o trabalho e afirmou que queria ter um *feedback* do resultado da pesquisa. Ele afirmou o seguinte:

> [...] Eu quero te dar os parabéns pelo trabalho que você vem desenvolvendo na pesquisa envolvendo professores e alunos, e te desejo felicidades e bons resultados e que você possa retornar e nos dar um *feedback*. Se houver algum resultado que possa implementar melhoria seja no desempenho do trabalho dos professores e da instituição, que você possa trazer (COORDENADOR A1).

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo Coordenador B1, ao lidar com os estudantes com deficiência que frequentavam o curso que ele coordenava, ele relatou dificuldades referidas à resistência dos professores; inclusive ele citou a sua própria resistência em trabalhar com um estudante surdo. No entanto, atribuiu a resistência à falta de capacitação para esse trabalho. Disse, inclusive, que, se pudesse optar, optaria em não trabalhar com o referido estudante. Sobre essa situação, ele fez o seguinte relato:

> [...] Além da estrutura, é a resistência, porque todos nós temos resistência, eu mesmo tive muita resistência pra lidar com esse aluno e com o intérprete, então, eu não sabia o que fazer, você tem um intérprete, de costas pra você dentro de sala, isso é normal? Isso não é? Tem uma posição melhor? É assim que lida? Então, eu tive muita dificuldade. Em princípio, se eu pudesse escolher, eu escolheria não trabalhar com esse aluno, justamente por falta de traquejo mesmo, de não saber o que fazer, mas como era uma imposição, entre aspas né, mas uma imposição colocada pra nós, então, foi um desafio que a gente aceitou e trabalhamos em cima dele (COORDENADOR B1).

Quando foi reiterado para que relatasse alguma possível dificuldade enfrentada como coordenador, ele deu a seguinte resposta: "a resistência, a resistência do professor. E eu falei de mim, pra não ficar falando tanto dos outros, mas a resistência foi geral" (COORDENADOR B1).

Ao encerrar a entrevista, foi perguntado, também, se havia algo a acrescentar e o coordenador lembrou de dois casos antigos de estudantes com deficiência que frequentaram a instituição, um deles, bem-sucedido e outro, não. Segundo sua explicação:

> [...] Nós tivemos dois alunos aqui, um foi brilhante, o outro deixou a desejar. Inclusive nós apesentamos um projeto aqui que eu fiquei maravilhado com o que eu vi, em compensação o outro, acho que a gente não conseguiu dar o dinamismo que ele precisava ou o incentivo que ele precisava, então, ele era mais ausente que presente, conseguiu concluir, mas a duras penas, foi tanto difícil pra ele quanto pra gente, foi terrível, mas a experiência foi muito boa (COORDENADOR B1).

Sobre dificuldades com estudantes, o Coordenador B2 também se referiu a fatos relativos à sua função de professor, demonstrando, talvez, que, como coordenador, ele não tivera dificuldades. Dessa forma, ele fez, assim, seu relato:

> [...] Eu acho que eu não enfrentei muita dificuldade sabe, os alunos que tinham essas dificuldades eram assim alunos muito queridos, a gente teve uma boa interação, então

> eu procurava, fora do horário de aula orientá-los mais né, às vezes a distância, às vezes presencialmente, então eu não cheguei a ter problema não, não cheguei a ter muita dificuldade não, talvez eu tenha tido sorte, foram alunos que realmente precisavam acompanhamento, mas não deram muito trabalho. A primeira que eu tive, que foi um pouco mais complicada, tinha um problema psiquiátrico, relativamente grave que, ela precisava tomar uma medicação e, quando ela, aí o médico dela foi fazer uma correção na medicação e ela teve alguns momentos de descontrole, aqui em sala de aula e, depois que isso aconteceu, ela voltou com uma medicação um pouco mais forte e, aí, ela tinha problemas para conseguir acompanhar as aulas, então essa foi mais trabalhosa, mas nas minhas disciplinas, ela foi relativamente bem, tirou de letra. Algumas mais complicadas, como de estatísticas e tal, ela teve um pouco mais de dificuldade, mas comigo até que foi interessante e ela também nunca foi agressiva comigo, foi mais agressiva com outros professores e com os colegas e acabou que eu mesmo, pessoalmente, não tive muita dificuldade não, mas ela foi a aluna mais desafiadora que a gente teve até agora (COORDENADOR B2).

O Coordenador B3 expôs as grandes dificuldades que já enfrentou, e ainda enfrentava, com estudantes e professores. Relatou que havia problemas devido à rigidez de muitos professores, mas também com a falta de limites de muitos estudantes. Disse ser procurado, tanto por estudantes quanto por professores, e sempre precisava intermediar as relações, para dirimir conflitos. O coordenador disse que:

> [...] Temos muitas, com aluno e professor. Os maiores problemas estão relacionados a isso, então a gente conhece, porque são professores mais antigos, que estão aqui com a gente, o seu jeito de querer impor moral desde o início e tem muita gente que se sente diminuído ou se sente até atacado pelo jeito ríspido e forte de falar do professor. Agora, até bem pouco tempo mesmo, eu e a pedagoga estamos tendo contato com os alunos, e mostrar pra eles que esse professor não é ruim, mas que ele também tem que entender o jeito de ser de cada um né, tem que entender o jeito de ser de cada um, e o professor, porque muitas vezes, o jeito de falar ofende, muito simples, muito tímido né, se sente retraído e me procura, "olha, eu vou perder essa matéria", aí eu tenho que orientar muito porque, eu sei como é que é, tem que orientar muito, quase sempre tem um ou dois que tem problema com alguns professores e no final dá certo, mas no início eles sofrem muito, choram, uns até chegam a desistir de fazer a matéria e deixar pro outro semestre, mas tenho tido problema sim, com esse relacionamento professor e aluno. Agora, a maioria das reclamações dos alunos é culpa deles mesmo, vários professores têm reclamado, eles são muito espertos, querendo usar o tempo todo o celular, sem ser como matéria né, porque eu deixo interagir com o celular na minha matéria, mas tá tendo dificuldade de relacionamento entre aluno e professor, se não puser limite desde o início, eles extrapolam bastante. Os alunos do primeiro ano, quando o professor reclamou deles, não queria nem dar aula pra eles, aí eu fui conversar com eles e eles falaram, "mas também, ele deixa a gente sair e deixa a gente entrar", então, quer dizer, ou você é ríspido demais ou você é permissivo demais, então os alunos também aproveitam também, quando o professor não é muito rigoroso (COORDENADOR B3).

Entretanto, ele enfatizou que as dificuldades tinham diminuído, ultimamente, porque, também, o número de estudantes com deficiência, no curso em que coordenava, tinha diminuído. Ele, assim, explicou:

> [...] Não, nunca tive aqui, porque a quantidade de alunos com deficiência, de um ano pra cá, a mineração não tá tendo, eu não tive nenhum aluno não, mas no noturno, no ano passado, retrasado, nunca tive, eu procurava sempre o professor pra acatar bem o aluno, acolher, e ele tentar transmitir pra ele, nunca houve reclamação não, de professor (COORDENADOR B3).

Ao final da entrevista, o coordenador reforçou a necessidade de se promover capacitação dos professores para que o trabalho com os sujeitos com deficiência melhorasse. Para ele, "o que eu gostaria que tivesse, mas isso eu já falei com você, é que se a gente vai ter o aluno com deficiência, é que tivesse uma palestra de meia hora né, de quarenta minutos, uma hora de aula né. Claro, algumas dicas, porque você vai procurar dicas na internet"? (COORDENADOR B3).

Sobre as dificuldades enfrentadas pela coordenação, a Coordenadora B4 referiu-se ao fato de a instituição começar a adotar reserva de vagas para pessoas com deficiência, o que, provavelmente, aumentará o número de estudantes com essa especificidade. No entanto, ela disse que:

> [...] Essa situação ainda não foi bem discutida entre os professores e pra te falar a verdade, nunca paramos e pensamos nisso, isso é uma coisa que foi levantada agora, que está sendo ventilada agora, mais uma vez o NAPNEE não informa isso, não tem discutido isso institucionalmente. Eu sou do NAPNEE, eu não estou tirando a minha responsabilidade, mas acho que a gente funciona mal. Por exemplo, aquele evento que teve aqui da Segurança do Trabalho, foi uma ideia do A. (nome do coordenador do NAPNEE), que foi ótima, ele pediu e eu disse sim, ok, mas acho que é um evento isolado, entendeu? O NAPNEE precisa estar mais presente, em tudo (COORDENADORA B4).

Sobre o evento citado pela coordenadora, foi indagado a ela se houve boa adesão dos professores e ela disse que:

> [...] O nosso núcleo duro aqui é pequeno, são só cinco professores, estavam todos lá. Aí tem os professores de matérias complementares, auxiliares como a A. (professora de Português), o N., ele estava, entendeu? Foi boa dentro do nosso curso, agora, em termos de *campus*, é péssimo, só do nosso curso mesmo (COORDENADORA B4).

Ainda sobre o evento, a coordenadora disse que ele foi promovido pela Segurança do Trabalho, e deu exemplo de um curso institucional de Iniciação Científica que ocorreu em setembro ou outubro, e que foi um evento grande.

Ao encerrar a entrevista, a coordenadora B4 acrescentou:

> [...] Eu acho que a Instituição, reitoria, diretores, etc., eles têm que de fato investir nisso, tem que ser uma prioridade deles, também. Porque, o que acontece no NAPNEE? O NAPNEE conta com a boa vontade da gente, ninguém ali é especialista em deficiência, ninguém ali sabe nada, e fica todo mundo ali tentando ajudar como

> pode. Assim, tinha que ter um Núcleo mesmo, com pessoas formadas, dessa área, que entendem dessa área, que faça a coisa acontecer, especialistas. Não, aqui, todo mundo é dedicação exclusiva, precisa se dedicar à instituição, prestam serviço à instituição, muitos de forma muito precária, então, o instituto tem que ter, contratar profissionais pra pensar isso, pra fazer isso, pra ajudar os professores, pra criar meios, recursos, instrumentos pros professores, só isso, é isso que eu acho. É um problema institucional, que tem que ser resolvido dessa maneira, o que está sendo feito hoje é um paliativo, pra tampar o sol com peneira (COORDENADOR B4).

Nesta análise que acabou de ser realizada, pode-se perceber que é unânime a opinião de professores e coordenadores de cursos sobre a importância e a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com os estudantes com deficiência. É preciso que o trabalho docente seja mais bem orientado para a efetivação da Educação Inclusiva, pois, pelos relatos apresentados, pode-se perceber que não existe recusa em se trabalhar com a diversidade, o que existe é falta de conhecimento por parte desses profissionais, no que tange ao fazer pedagógico.

CAPÍTULO 5
A PESQUISA REALIZADA EM PORTUGAL

O interesse pela pesquisa em Portugal foi despertado devido à participação da autora desta Tese em um Congresso Internacional sobre Educação Inclusiva, que ocorreu naquele país, no mês de julho, no ano de 2017. Nesse evento, foram veiculadas várias informações a respeito de como a Política Educacional relativa às pessoas com Necessidade Educacionais Especiais vinha sendo desenvolvida no território português.

O que mais chamou a atenção desta pesquisadora foi a informação relativa à completa extinção das escolas especiais em todo o território luso. O que foi divulgado, no referido evento, relacionava-se ao fato de que todos os estudantes, antes atendidos em instituições segregadoras, especificamente, as escolas especializadas, passaram a frequentar os mesmos espaços escolares que os outros estudantes, como dispõem as orientações da Educação Inclusiva. Tendo em vista que o que foi estabelecido pelo Decreto-Lei n. 3/2008, que extinguiu as escolas especiais, expressa a preocupação do Governo Federal de "promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino" (PORTUGAL, 2008a).

Segundo esse documento normativo, o que determina a qualidade do ensino é a "promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens" (PORTUGAL, 2008a). Foi então, proposto um sistema de educação flexível, capaz de atender a todos os estudantes, levando-se em consideração a diversidade de características e necessidades existentes em cada um deles, objetivando se obter sucesso educativo (PORTUGAL, 2008a).

A extinção das escolas especiais, considerada como inédita ao ser comparada à política de Educação Inclusiva brasileira que, ainda, não conseguiu atingir a meta de colocar todos os estudantes, nas escolas comuns, livres de quaisquer tipos de discriminação, aguçou a curiosidade desta pesquisadora para saber como conseguiram esse objetivo e, principalmente, como as escolas comuns estavam procedendo no que tange ao atendimento de todos esses sujeitos. Dessa forma, partiu-se do pressuposto de que não bastava o fato de as escolas especiais serem extintas e que todos os estudantes fossem encaminhados às escolas comuns, sem que fossem disponibilizadas as condições de acessibilidade necessárias para recebê-los. Referindo-se à acessibilidade não somente nos seus aspectos arquitetônicos e materiais, mas, principalmente, no que tange à comunicação e ao currículo, pois, como já foi explicitado, anteriormente nesta Tese, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) têm

direito ao acesso à escola comum, com garantia de sua permanência e, também, o direito à uma educação de qualidade.

Diante desse fato, esta pesquisadora se deslocou para Portugal, um ano mais tarde, objetivando conhecer mais especificamente a política de Educação Inclusiva nesse país, principalmente no que se refere ao trabalho realizado pelos professores com os referidos estudantes. Partia-se do pressuposto de que essas informações poderiam fornecer subsídios para a criação de modelos semelhantes, ou mesmo servir como parâmetro, para que o Brasil pudesse trilhar caminhos semelhantes.

Então, não houve, inicialmente, o interesse desta investigadora de ser realizado um estudo comparativo entre as políticas educacionais voltadas para a inclusão, preconizadas nos dois *loci* de pesquisa. Contudo, posteriormente, esse paralelo se tornou inevitável, apesar das diferenças culturais, educacionais, políticas, econômicas, entre outras, existentes entre Portugal e Brasil, pois cotejar vis a vis os documentos normativos desses países poderia contribuir para o avanço da área de conhecimento em pauta, no país desta pesquisadora.

Ressalta-se que, durante a permanência desta pesquisadora em Portugal, cerca de cem dias, ela participou de palestras, seminários, congressos, visitas a escolas, entrevistas e, até mesmo de conversas informais, através dos quais foi acumulada uma quantidade suficiente de informações que possibilitaram uma análise criteriosa sobre o objeto desta Tese.

O primeiro passo, na tentativa de conhecer a realidade portuguesa, no que tange ao fechamento de todas as escolas especiais no mencionado país, referia-se à indagação sobre: após o fechamento das escolas especiais, nas quais se encontravam os estudantes que antes frequentavam essas instituições especializadas, para onde, eles foram? Diante dessa questão, foi possível supor uma variedade de respostas, entre elas: 1) Para as escolas comuns, continuando o processo de escolaridade, com seus pares de idade; 2) Para o mercado laboral, todos aqueles que haviam atingido idade suficiente para trabalhar, após terem concluído seu processo escolar; 3) Eles foram encaminhados, para instituições não escolares, como as asilares, tendo em vista a gravidade dos quadros de deficiência, que dificultava a continuidade de sua escolarização nas escolas comuns; ou, 4) Estavam em casa, não recebendo nenhum atendimento escolar, somente o clínico, ou, talvez, nem este.

Em 2009, devido à promulgação da Lei n. 85/2009[76], que estabeleceu a obrigatoriedade da educação para todos os sujeitos até os 18 (dezoito) anos de idade, infere-se que nesse

[76] Lei n. 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

dispositivo legal estivessem incluídos aqueles estudantes com deficiência. Dessa forma, ficaria assegurada a eles, também, a permanência nas escolas comuns, até a idade mencionada.

Através, principalmente, de conversas informais, pode-se concluir que muitos estudantes que ainda estavam na faixa etária de escolaridade obrigatória, ou seja, até 18 anos de idade, foram encaminhados para instituições educacionais, para completarem seus percursos escolares. No entanto, havia dentre os estudantes egressos das escolas especiais alguns, ou vários, não tendo sido possível precisar a quantidade exata, que passaram a frequentar instituições não escolares, como Associações para atendimentos a pessoas com deficiência, públicas ou privadas. A respeito desse encaminhamento a essas instituições, presume-se que eles tinham ultrapassado a idade máxima para frequentar a escolaridade obrigatória, ou seja, 18 anos de idade.

Entretanto, muitos estudantes, tendo ultrapassado essa idade e demonstrando terem habilidades e competências para serem inseridos no mundo trabalho, tiveram a oportunidade de frequentar instituições especializadas no campo laboral.

Diante dessa realidade, o interesse desta pesquisadora foi localizar os estudantes que tinham sido encaminhados para escolas comuns, para concluírem a escolaridade obrigatória. Foram formuladas, também, outras questões, para nortear a pesquisa, dentre elas: os professores das escolas comuns tiveram alguma formação prévia, para receberem, em suas salas de aulas, os estudantes com NEE, mais precisamente, aqueles com deficiência, sujeitos de pesquisa desta Tese? Como eram avaliadas as competências e dificuldades dos estudantes, para que fossem elaboradas propostas pedagógicas que proporcionassem conhecimentos relevantes a esse público? Existia alguma orientação direcionada para a construção de currículos acessíveis a esses estudantes? Eles recebiam algum Atendimento Educacional Especializado, para possibilitar as suas aprendizagens?

Em 2018, quando se decidiu realizar uma pesquisa de campo, em Portugal, foi que se pôde perceber que o fim das escolas especiais criou classes especiais, no âmbito das escolas comuns, visando ao atendimento dos estudantes com deficiência. Ou seja, ocorreu a substituição de uma proposta por outra, isto é, das escolas especiais para as classes especiais, deliberação essa que pode ser considerada um retrocesso, tendo em vista as políticas públicas brasileiras e contrária ao que está disposto no Decreto-Lei n. 3/2008, que afirma:

> [...] a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados [...] no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade

> da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos (PORTUGAL, 2008a)

Diante disso, pode-se afirmar que vem ocorrendo uma *pseudo* inclusão, pois os estudantes continuaram segregados, em espaços exclusivos para eles, sendo atendidos pelos profissionais das extintas escolas especiais, que passaram a fazer parte do corpo docente das escolas comuns.

Para que se possa esclarecer a pesquisa realizada, exposta neste capítulo, serão analisadas algumas informações sobre a legislação portuguesa, principalmente as referentes à Lei n. 49, de 30 de agosto de 2005 - Lei de Bases do Sistema Educativo - e, ao Decreto-Lei n. 3, de 7 de janeiro de 2008, que extinguiu as escolas especiais lusas, e definiu os apoios especializados, para atender nos âmbitos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário[77] dos setores público, particular e cooperativo. Por se referir ao tema desta Tese, será estudado, também, o Decreto-Lei n. 108/2015, que criou a Marca Entidade Empregadora Inclusiva, reforçando os apoios à qualificação, aos centros de recursos e ao emprego apoiado, bem como ajustando algumas matérias em função da implementação do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade. Por último e, com certeza, o mais importante documento sobre Educação Inclusiva, da atualidade, em Portugal, o Decreto-Lei n. 54/2018, que dispõe sobre o regime jurídico, referente à educação inclusiva. Fazem parte, também, deste capítulo, os dados coletados pela pesquisa de campo realizada em duas instituições de ensino profissional, que oferecem cursos técnicos de nível secundário.

5.1 Educação Inclusiva, em Portugal: algumas informações

Portugal se constitui como uma República Constitucional Unitária e Semipresidencialista. No que concerne à situação econômica, o país vem vivenciando, na atualidade, níveis crescentes de produtividade e empregabilidade, além disso, conta com a colaboração, sobretudo da União Europeia (UE) e da Troika[78] . No campo educacional, Portugal já resolveu a questão referente à educação pública, gratuita e de qualidade, desde os níveis mais

[77] O ensino secundário português corresponde ao que é denominado no Brasil de ensino médio. É oferecido na mesma faixa etária, que o correspondente brasileiro, tendo a mesma duração, ou seja, os estudantes frequentam os três anos do ensino secundário, após concluírem o ensino fundamental.

[78] Troika é a designação atribuída à equipa composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia. Essa denominação tem origem na palavra russa troika, que designa um comité de três membros. Na política, a palavra troika designa uma aliança de três personagens do mesmo nível e poder que se reúnem para a gestão de uma entidade ou para completar uma missão. (Disponível em https://www.economias.pt/significado-de-troika/

baixos de escolaridade até no nível do ensino secundário, dispondo, por um lado, de professores qualificados e bem remunerados e, por outro, de instituições escolares bem equipadas, na dimensão físico/arquitetônica, dispondo, também, de excelente infraestrutura. No que se relaciona à Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n. 54 evidencia a preocupação do Governo para essa modalidade de educação,

> [...] uma das prioridades da ação governativa é a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (PORTUGAL, 2018).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n. 49, de 30 de agosto de 2005[79], esclarece muito bem o processo vivenciado pela educação inclusiva, na atualidade. O item 2, do artigo 1º, desse documento normativo, estabelece que "o direito à educação se exprime pela garantia de uma permanente acção[80] formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (PORTUGAL, 2005). Esses princípios normativos devem ser estendidos a todos os cidadãos portugueses, inclusive àqueles considerados com deficiência, e evidenciam princípios referentes à filosofia da educação inclusiva que contemplam o desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos e ao progresso social. Essas determinações legais, também, constam no texto do Decreto-Lei n. 3/2008, que, assim, se expressa:

> A educação especial tem por objectivos[81] a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional[82] (PORTUGAL, 2008b).

Especificamente, no item 2 do Artigo 2º, da Lei de Bases, está disposto que "é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito

---

[79] Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n. 46, /86, de 14 de outubro de 1986, e alterada pelas Leis n. 115, de 19 de setembro de 1997 e 49, de 30 de agosto de 2005.
[80] Conforme grafia original.
[81] Conforme grafia original.
[82] Nova redação dada pela Lei n. 21 de 12 de maio de 2008.

a uma justa e efectiva[83] igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (PORTUGAL, 2005). Assim, todos os estudantes têm direito ao acesso à escolaridade obrigatória, compreendida entre os 5 e os 18 anos de idade, devendo-se assegurar sucesso nas aprendizagens adquiridas. Isso significa que os estudantes com deficiência não podem ficar relegados a aprendizagens elementares, como, geralmente, se presencia nas escolas especializadas. A educação conferida a esses sujeitos, segundo o disposto nessa legislação, deve lhes proporcionar as condições adequadas para obterem sucesso na vida social e, para aqueles que apresentam condições favoráveis, também, a inserção no mundo laboral.

Nessa Lei de Bases, especificamente, no item "d", do Artigo 3º, está disposto que o sistema educativo deve se organizar de forma a "assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos[84] individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (PORTUGAL, 2005). Explicita-se que essa prerrogativa foi reforçada pelo Decreto-Lei n. 3/2008, no qual se define que

> [...] as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa[85] ou indirectamente[86] financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem. [...] As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças (PORTUGAL, 2008a).

No Artigo 7º da legislação em pauta, são expostos os objetivos do ensino básico[87], dentre eles se explicita, no item "j": "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais[88], condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (PORTUGAL, 2005). Especificamente, no item "o": "criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos" (PORTUGAL, 2005).

---

[83] Conforme grafia original.
[84] Conforme grafia original.
[85] Conforme grafia original.
[86] Conforme grafia original.
[87] O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.
[88] Nota-se que, a maioria dos documentos normativos portugueses faz referência a pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, ao invés de pessoas com deficiência. No entanto, quando há referência a essas últimas, são nomeadas, apenas, as deficiências física e mental (embora o correto seria utilizar deficiência intelectual). As deficiências visual e auditiva são tratadas separadamente porque, em Portugal, existem Escolas de referência para o atendimento às pessoas que possuem essas deficiências.

Importante ressaltar, além do que já foi exposto, que a legislação em apreço determina no item 3 do Artigo 10º, para o ensino secundário, nível de ensino, privilegiado nesta Tese,

> [...] o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa[89] ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos (PORTUGAL, 2005).

Em se tratando de pessoas com deficiência, a conclusão do ensino secundário torna-se muito importante, pois confere a esses sujeitos a possibilidade de ingressarem no mercado de trabalho, tendo uma capacitação profissional. Tem-se conhecimento de que muitas pessoas com deficiência não apresentam condições de avançar nos níveis de escolaridade e, dessa forma, o mundo laboral torna-se uma forma de inclusão social e de independência financeira. Sobre a conclusão desse segmento, a Lei de Bases determina, no item 5, do Artigo 10º que,

> [...] a conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa[90], a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades[91] profissionais determinada. (PORTUGAL, 2005).

Dessa forma, percebe-se que, no ensino secundário português, se tem a possibilidade de o estudante frequentar um curso de formação técnica, tecnológica e profissionalizante, sendo que o diploma auferido nesse curso lhe confere uma qualificação para a prática de determinadas atividades profissionais. Considerando que esse segmento educacional é oferecido, em sua maioria, pelas escolas públicas, os sujeitos com deficiência terão garantida a possibilidade de ingressarem no mercado de trabalho, exercendo uma atividade qualificada.

Continuando na análise da Lei de Bases do Sistema Educativo vigente em Portugal, constatou-se que, nesse país, a Educação Especial também é considerada como uma modalidade educacional que, como as outras modalidades, rege-se por disposições especiais. O Artigo 20º, da legislação em apreço, afirma que "1 - A educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais, e 2 - A educação especial integra actividades[92] dirigidas aos educandos e

[89] Conforme grafia original.
[90] Conforme grafia original.
[91] Conforme grafia original.
[92] Conforme grafia original.

acções[93] dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades" (PORTUGAL, 2005). Nessa legislação são explicitados estes objetivos para a Educação Especial:

> *a*) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
> *b*) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
> *c*) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
> *d*) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
> *e*) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
> *f*) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
> *g*) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa[94] (PORTUGAL, 2005).

Ressalta-se, ainda, no que se refere à Educação Especial, que o Artigo 21º enumera a forma como essa modalidade educacional se organiza no país, destacando-se estes dispositivos:

> 1 - A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.
> 2 - A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.
> 3 - São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.
> 4 - A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas. (PORTUGAL, 2005)

Pode-se destacar que, no seu Artigo 21º, se constata a existência de uma preocupação com a inclusão dos estudantes com deficiência tanto nas escolas comuns, quanto na Educação Profissional. No entanto, nesse documento, ainda persiste o modelo de escola especializada, considerando-se que, tendo-se em vista o grau de deficiência apresentado pelo estudante, nem todos podem/devem ser incluídos, deixando margem para se inferir que as escolas comuns não iriam oferecer condições necessárias/suficientes para promover as aprendizagens, nesses sujeitos. Essa constatação contradiz os preceitos da Educação Inclusiva, na medida em que a escola comum deveria receber todos os estudantes, independentemente, de suas diferenças, proporcionando-lhes uma educação de qualidade. Contraria, também, o que está explicitado no Decreto-Lei n. 3/2008, especificamente no item 3, do seu Artigo 2º: "as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter[95] permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas" (PORTUGAL, 2008a).

[93] Conforme grafia original.
[94] Conforme grafia original.
[95] Conforme grafia original.

Finalmente, esse documento dispõe sobre os apoios que deveriam ser prestados aos estudantes com deficiência, nas escolas comuns:

> [...] os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar (PORTUGAL, 2008a)

No entanto, mesmo que o Decreto-Lei n. 3/2008 tenha determinado o fim das escolas especiais, para que todos os estudantes fossem incluídos nas escolas comuns, no mesmo ano, contudo, quatro meses após a sua promulgação, ocorreu um aditamento em seu Artigo 4º, proposto pela Lei n. 21 de 12 de maio de 2008, que permitiu a permanência de escolas especializadas, para promover o atendimento a alguns casos de deficiência, nomeadamente, aqueles considerados como tão graves que a escola comum não se encontrava em condições de atendê-los. Nesse aditamento, se permitiu a possibilidade da continuidade de instituições de Educação Especial, que deveriam assegurar

> [...] escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta[96] integração, noutro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração (PORTUGAL, 2008b).

Além desse aditamento, se constata, também, o acréscimo de dispositivos que possibilitam a continuidade das escolas especiais. De acordo com o item 7 do Artigo 4º, desse documento:

> Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial (PORTUGAL, 2008b).

Essas instituições de Educação Especial passaram a ter, como objetivos, de acordo com o novo ordenamento jurídico, que cada uma das crianças ou jovens nela matriculados teriam o direito do "cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida activa[97], numa perspectiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou

[96] Conforme grafia original.
[97] Conforme grafia original.

incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades" (PORTUGAL, 2008b).

Essa determinação, que permitia a volta das instituições especializadas, perdurou até o ano de 2018, quando foi promulgado o Decreto-Lei n. 54/2018, que dispôs sobre o regime jurídico da Educação Inclusiva. Nesse documento, o Governo português considerou que todas as escolas são capazes de receber todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tomando-se por base, principalmente, o que já foi exposto nesta Tese, a respeito do campo educacional em Portugal, que já resolveu a questão da educação pública, gratuita e de qualidade, até no nível do ensino secundário e, contando com professores qualificados e com instituições escolares bem equipadas, tanto no aspecto físico/arquitetônico, quanto de infraestrutura material, tornam-se capazes de cumprir, na sua íntegra, o estabelecido nesse decreto-lei, que,

> [...] tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (PORTUGAL, 2018).

No entanto, considerando-se a pesquisa realizada, constatou-se que as condições vivenciadas pelas escolas lusas não eram suficientes para acolher, em suas salas de aulas, todos os estudantes, principalmente, aqueles que tivessem alguma deficiência. Entretanto, deve-se levar em conta que, talvez, seja pelo fato de que, na época da pesquisa, as escolas ainda estavam se adaptando às novas determinações legais. Contudo, a partir da publicação do Decreto-Lei n. 54/2018, as escolas especiais deixaram de existir, definitivamente, e, assim, as escolas comuns passaram a receber todos os estudantes, considerando o que já estava disposto no Decreto-Lei n. 3/2008, sobre os apoios especializados a esses estudantes, ou seja,

> [...] a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade[98] e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (PORTUGAL, 2008a).

Avançando um pouco mais no âmbito da avaliação das legislações portuguesas, no Artigo 28º da mencionada Lei de Bases do Sistema Educativo, que se refere ao apoio aos estudantes com necessidades escolares específicas, está disposto que "nos estabelecimentos de

[98] Conforme grafia original.

ensino básico é assegurada a existência de actividades[99] de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas" (PORTUGAL, 2005). Ao se propor que a escola comum receba todos os estudantes e construa propostas de atendimento para proporcionar a aprendizagem a todos, é preciso ressaltar que os estudantes podem necessitar de apoios específicos, considerando suas dificuldades e, assim, não se pode negar esse apoio, inclusive, aos seus professores que, devido às várias condições adversas, muitas vezes, não conseguem construir propostas pedagógicas eficazes, sem o auxílio de um profissional que tenha o conhecimento necessário, na área em apreço. O apoio aos estudantes está definido no Decreto-Lei n. 3/2008, pelo qual se afirma que "todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação[100] de apoios especializados" (PORTUGAL, 2008a).

O apoio aos estudantes com deficiência deve ser prestado pelos professores da Educação Especial, pois eles possuem uma maior qualificação para exercer essa função. O Artigo 36º do documento em apreço esclarece que

> [...] adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio (PORTUGAL, 2005).

Dessa forma, após a extinção das escolas especiais, as escolas comuns tiveram de se reorganizar para atender a esse novo público que adentrou nos seus espaços escolares. O Decreto-Lei n. 3/2008 determinou aplicação de sanções às instituições que recusassem matrícula aos estudantes com necessidades educativas especiais. Segundo esse documento, as escolas devem considerar que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças" (PORTUGAL, 2008a). Portanto, o descumprimento dessa determinação, implica:

> a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
> b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por

[99] Conforme grafia original.
[100] Conforme grafia original.

> parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes (PORTUGAL, 2008a).

5.2 A Pesquisa Realizada, *loci* da investigação: duas escolas lusas

A autora desta Tese objetivava, em Portugal, realizar uma pesquisa em duas escolas públicas, que oferecessem Educação Profissional, de nível médio, e atendessem estudantes com deficiência. Essa proposição se justificava pelo fato de já ter sido realizada, no Brasil, uma pesquisa com idêntico propósito, a fim de verificar, principalmente, a formação dos professores para o atendimento ao referido público.

No entanto, não foi possível realizar esse propósito, pois as escolas nas quais se pretendia proceder o estudo não "se abriram" para oferecer/veicular dados sobre seus trabalhos. Em síntese, todas as escolas contatadas, localizadas na cidade do Porto ou em seus arredores, alegaram que não tinham estudantes com deficiência matriculados nos seus cursos profissionalizantes. Essa resposta surpreendeu esta pesquisadora, pois lhe foi informado que, praticamente, a totalidade das escolas públicas portuguesas, de nível médio, vêm oferecendo a modalidade de Educação Profissional, e se, em Portugal, o ensino é obrigatório até a idade de 18 (dezoito) anos, indaga-se: onde se encontravam os estudantes com deficiência, que frequentaram o Ensino Fundamental? Necessariamente, deveriam estar matriculados em escolas de nível secundário. Entretanto, em conversas informais, com professores da Universidade do Porto[101], obteve-se a informação de que as escolas portuguesas vinham oferecendo grande resistência para "abrir suas portas" aos pesquisadores, principalmente, os estrangeiros.

Outra informação, também obtida através dessas conversas informais, foi a de que o ensino secundário profissionalizante teria como objetivo principal oferecer uma formação para o mercado de trabalho àqueles estudantes que não evidenciavam habilidades para frequentar cursos de nível superior. Dessa maneira, todos os estudantes que possuíssem NEE, ao concluir o Ensino Fundamental, eram direcionados para essa modalidade educacional, denotando um descrédito na potencialidade, tanto no âmbito de aprendizagem, quanto na possibilidade de esses sujeitos prosseguirem seus estudos após concluírem o ensino secundário.

A situação explicitada acima causou grande desconforto na autora desta Tese. Assim, somente através das relações de amizade por ela conquistadas, no âmbito da referida Universidade, foram "encontradas" duas escolas, em municípios vizinhos à cidade do Porto,

[101] Universidade na qual a autora desta Tese desenvolveu o Doutorado Sanduíche.

que se dispuseram a indicar alguns professores e estudantes para responder às questões da pesquisa.

Esclarece-se que a forma pela qual foram indicadas as instituições afastou a possibilidade de escolha, o que inviabilizou que a pesquisa fosse realizada em escolas com características semelhantes às das escolas brasileiras, ou seja, instituições públicas, de ensino profissionalizante de nível médio, que tinham estudantes com deficiência. Tendo em vista essa realidade, a pesquisa foi realizada em uma escola pública e em uma semi-pública[102], característica de escolas portuguesas particulares, subvencionadas pelo Governo Federal. Além disso, essas escolas não disponibilizaram a realização de entrevistas com estudantes com deficiência ou com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Frente a essa realidade, foram disponibilizados estudantes com deficiência intelectual de grau leve, estudantes com TDA (Transtorno do Déficit de Atenção), com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)[103] e com Dislexia.

Importante ressaltar que, atualmente, no que se refere à Educação Inclusiva, as maiores dificuldades foram identificadas no trabalho com estudantes com deficiência e com TEA, sendo que os casos encontrados nas escolas pesquisadas, pelo menos os que foram disponibilizados para responder às entrevistas, em geral, foram avaliados pelos profissionais brasileiros como os de mais fácil inclusão, não demandando, por parte dos professores, grandes flexibilizações curriculares.

Em síntese, a pesquisa foi realizada através de entrevistas com dois professores e três estudantes, na escola pública, e três professores e quatro estudantes, na escola semi-pública. Ou seja, mesmo que os sujeitos divergissem do pretendido para a pesquisa, resolveu-se proceder as entrevistas pelo respeito a esses sujeitos que se disponibilizaram a participar e aos coordenadores da Educação Especial, que selecionaram esses sujeitos para participação. No entanto, essas entrevistas não foram analisadas para esta Tese, porque esses sujeitos não correspondiam ao público-alvo da pesquisa.

Diante disso, para identificar as pessoas que participaram das entrevistas, optou-se por nomear as escolas de P, para a pública, e de S, para a semi-pública, sendo que os professores, assim como ocorreu na pesquisa realizada no Brasil, foram identificados com as letras P e

[102] A nomenclatura semi-pública ou semi-particular é utilizada, para caracterizar esse tipo de escola, que é particular, mas co-financiada com verba pública.

[103] As nomenclaturas TDA, para se ferir aos quadros de Déficit de Atenção e TDAH àqueles nos quais havia presença de hiperatividade eram utilizados nas instituições portuguesas, embora atualmente, a partir do DSM-5 ((Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013), utiliza-se as nomenclaturas: TDAH com predominância de desatenção; TDAH com predominância Hiperativo/Impulsivo e, TDAH do tipo combinado.

numerados sequencialmente. Assim, o professor número 1 (um) da escola pública foi identificado como PP1 e o docente da escola semi-pública como SP1.

As perguntas/questões priorizadas pelas entrevistas foram, praticamente, as mesmas, utilizadas na pesquisa brasileira, apenas, com pequenas adaptações àquela realidade. A análise das entrevistas foi dividida em temas, para que esta pesquisa alcançasse os objetivos propostos, sendo que alguns desses temas foram os mesmos empregados na pesquisa realizada no Brasil. Destaca-se que algumas diferenças significativas, identificadas nas respostas dos professores portugueses, levaram à necessidade de serem criados novos temas. Eles foram assim nomeados: 1. Conhecimentos e informações sobre as deficiências dos estudantes e os relacionamentos dos professores com eles; 2. Desafios identificados no cotidiano das escolas, capacitação dos professores para promoverem a aprendizagem, nos estudantes com NEE; 3. Flexibilização da Proposta Pedagógica: currículo, metodologia e avaliação; 4. Apoios institucionais, visando ao efetivo trabalho, voltado para os estudantes com deficiência; 5. Conhecimento da Legislação; 6. A respeito da diversidade e da heterogeneidade, identificadas, nas turmas do ensino profissionalizante, nas escolas pesquisadas; 7. Encaminhamento dos estudantes, para o mercado de trabalho e 8. Contribuições finais dos entrevistados.

Os resultados obtidos foram analisados à luz do Decreto-Lei n. 54/2018, que dispõe sobre as diretrizes para o funcionamento da Educação Inclusiva no território português, e são explicitados, a seguir.

5.3 Questionário aplicado aos professores

Participaram desta pesquisa, reitera-se, 05 professores que lecionavam disciplinas ligadas à formação específica, nos Cursos Técnicos de nível médio, sendo 02 professores do Agrupamento de Escolas de Maia e 03 professores da Escola Profissionalizante de Cortegaça.

No momento da entrevista, foi aplicado um questionário para levantamento da situação profissional desses docentes. Os dados colhidos, a partir desse questionário, estão expressos nas tabelas que seguem.

Tabela 23 - Gênero – Professores – Agrupamento de Escolas de Maia

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Masculino	1
Feminino	1

Outro (especificar)	0
Total	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 24 - Gênero – Professores – Escola Profissionalizante de Cortegaça

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Masculino	1
Feminino	2
Outro (especificar)	0
Total	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados expressos nas Tabelas 23 e 24, referentes ao gênero dos professores, percebe-se que, no Agrupamento de Escolas de Maia, tem-se 01 professor do gênero masculino e um do gênero feminino e, na Escola de Cortegaça, há uma predominância do gênero feminino. Esses dados não podem ser generalizados para o restante de nenhuma das duas escolas pesquisadas, tendo em vista que a quantidade de professores que se dispôs a participar das entrevistas é muito pequena, portanto, não representativa do total de professores. Dentre os professores entrevistados, não houve nenhum que se definisse em outro gênero, além dos já citados.

Tabela 25 - Idade – Professores – Agrupamento de Escolas de Maia

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
23-27 anos	0
20-32 anos	0
33-37 anos	0
38-42 anos	0
43-47anos	1
Acima de 47 anos	1
Total	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 26 - Idade – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
23-27 anos	0
20-32 anos	0
33-37 anos	0
38-42 anos	2
43-47anos	1
Acima de 47 anos	0
Total	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à idade dos professores, percebe-se, através da Tabela 25, que os docentes do Agrupamento de Escolas de Maia estão na faixa etária acima de 43 anos, enquanto que os docentes da Escola de Cortegaça são ligeiramente mais jovens, ou seja, suas idades estão compreendidas entre 43 e 47 anos, informação que pode ser comprovada pelos dados expressos na Tabela 26.

Tabela 27 - Tempo de Magistério – Professores - Agrupamento de Escolas de Maia

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
10 anos	1
41 anos	1
Total	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 28 - Tempo de Magistério – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
10 anos	1
12 anos	1
21anos	1
Total	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados expressos nas Tabelas 27 e 28, percebe-se que existe um professor com 10 anos de experiência no magistério em ambas as escolas, menor tempo apresentado dentre os

professores entrevistados. No entanto, o outro professor do Agrupamento de Escolas de Maia é o que possui o maior tempo de serviço no magistério, 41 anos, tempo considerado grande em uma profissão identificada como desgastante, mas que dá ao docente uma experiência significativa em seu ofício. Os demais professores da Escola de Cortegaça possuem grande experiência na atividade docente, 12 e 21 anos, como expressa a Tabela 28.

Tabela 29 - Formação – Professores - Agrupamento de Escolas de Maia

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Licenciatura	0
Bacharelado	2
Total	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 30 - Formação – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Licenciatura	3
Bacharelado	0
Total	3

Fonte: Dados da pesquisa.

As Tabelas 29 e 30 expressam os resultados relativos à formação dos docentes entrevistados e, pelos dados encontrados, pode-se perceber uma total diferença entre os professores das duas Instituições. Enquanto no Agrupamento de Escolas de Maia, os dois professores são bacharéis, na Escola de Cortegaça, os três possuem licenciatura.

Tabela 31 - Pós-graduação – Professores - Agrupamento de Escolas de Maia.

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Lato sensu	0
Stricto sensu	1
Total	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 32 - Pós-graduação – Professores - Escola Profissionalizante de Cortegaça

Opções de Respostas	Quantidade de respondentes
Lato sensu	0
Stricto sensu	0
Total	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados expressos nas Tabelas 31 e 32 demonstram uma grande diferença, se comparados àqueles encontrados nas escolas brasileiras. Mas é preciso fazer algumas considerações. Em nenhuma das duas tabelas aparece professor com Pós-graduação *lato sensu* porque, em Portugal não existe esse tipo de formação, ou seja, naquele país, a Pós-graduação é sempre *stricto sensu*. No entanto, esse nível de escolaridade não é exigido aos docentes que lecionam nas escolas técnicas, por isso, entre os professores entrevistados, das duas escolas, apenas um possuía Doutorado.

Quadro 1 - Perfil dos Professores participantes da Pesquisa – Maia e Cortegaça

	Gênero	Curso
Professor 1	Masculino	Técnico em Manutenção Industrial/Eletrônica
Professor 2	Feminino	Técnico em Manutenção Industrial/Eletrônica
Professor 3	Feminino	Técnico de Apoio Psicossocial
Professor 4	Masculino	Técnico de Apoio Psicossocial
Professor 5	Feminino	Técnico de Apoio Psicossocial

Fonte: Dados da pesquisa.

5.3.1 Conhecimentos e informações sobre as deficiências dos estudantes e os relacionamentos dos professores com eles

Na atual legislação sobre a Educação Inclusiva em Portugal, especificamente, adentrando-se no Decreto-Lei n. 54/2018, está expresso que não há necessidade de categorizar para intervir, ou seja, não é necessário que o estudante apresente um laudo/diagnóstico, ou, quando apresenta alguma dificuldade, não é necessário que o professor tenha conhecimento sobre ela para realizar seu trabalho. No referido documento normativo está disposto que

> [...] afasta-se a conceção[104] de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória[105] seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2018).

Optou-se por perguntar aos professores sobre como eles foram informados que teriam, nas suas salas de aulas, estudantes com NEE[106]. Os professores identificados como SP1 e SP2 afirmaram terem sido informados pelo serviço de psicologia da instituição, que é um serviço que se encontra presente em, praticamente, todas as escolas portuguesas. A Professora SP1 afirmou que "nós pedimos uma orientação naquilo que estamos a fazer, pedimos a ficha, vão criando métodos de trabalho, vão trabalhando sobre isso, para que haja resultados" (PROFESSORA SP1). No entanto, ela informou que, embora tenha sido comunicada sobre os casos existentes nas suas salas de aulas, ela identificou alguns estudantes que poderiam apresentar NEE, "primeiro eu fui informada pelo serviço de psicologia e orientação, logo no início do ano letivo e, na segunda situação, fui descobrindo alguns sintomas de que, qualquer coisa, em alguns alunos, não estava correto. Portanto, eu via ali possíveis desvios" (PROFESSORA SP1)

O Professor SP2 posicionou-se de maneira interessante sobre esse aspecto, pois informou que precisava receber informações sobre quem eram os estudantes diagnosticados com NEE, mas preferia não ficar sabendo sobre o que estava escrito nos laudos/diagnósticos desses estudantes, porque achava que toda avaliação pode conter erros, e ele preferia conhecer os estudantes para, a partir desse conhecimento, traçar medidas próprias. Segundo ele,

> [...] eu tive conhecimento do diagnóstico, mas eu tenho como perspectiva, de uma forma voluntária e livre, optei por não ler o diagnóstico. Isto por quê? Porque, por vezes [...] o diagnóstico é feito com instrumentos que são rigorosos, mas também tem sua margem de erro, sua margem de cunho pessoal, eu optei, e também pra dizer o seguinte: por vezes os diagnósticos estão defasados no tempo, o que acontecia no ano passado, com determinado aluno, a um ano atrás, passado um ano, as coisas podem estar completamente diferentes, a postura do aluno está diferente, pode estar pior,

[104] Conforme grafia original.

[105] O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, dispõe como o referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Documento disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

[106] As questões tiveram que abordar estudantes com NEE e não com deficiência, como aconteceu nas escolas brasileiras, pelo motivo relatado anteriormente, ou seja, os estudantes que foram indicados para as entrevistas não possuíam deficiência e sim NEE provenientes de outros quadros.

> pode estar melhor, e então opto pra saber quais são os alunos que estão sinalizados, mas sem ler o diagnóstico. (PROFESSOR SP2)

A opinião do Professor SP2 sobre a escola na qual lecionava é a de que, lá, a inclusão social já ocorria e "de uma forma muito proveitosa, não só para os conhecimentos de sala de aula, mas também para os aspectos de socialização, ou seja, os alunos com necessidades educativas especiais são integrados nas atividades extras à escola" (PROFESSOR SP2). Ele relatou o fato de que todos os estudantes frequentavam o Café e almoçavam juntos, criando laços de amizade que, em sua opinião, vão muito além da escola. Ele se lembrou de que, em experiências que vivenciou anteriormente, "eles eram segregados". No entanto, ele reconheceu que estudantes com graves comprometimentos não deveriam frequentar esses mesmos espaços, pois "alunos com atraso mental severo, com paralisia cerebral, esses alunos, quando entrassem numa sala, iam distorcer todo o trabalho, agora, a inclusão deve ser feita sim, mas com alunos que sejam capazes de acompanhar, minimamente" (PROFESSOR SP2).

A professora identificada como SP3 disse que, em sua disciplina, Língua Portuguesa, não é difícil de perceber os estudantes com NEE, pois, como eram pessoas diagnosticadas com Dislexia, na primeira atividade escrita foi possível identificá-las. Além disso, ela tinha uma filha que possuía esse transtorno, o que lhe proporcionou conhecimentos mais específicos a respeito dele. Ela informou: "eu percebi, no âmbito da utilização da Língua Portuguesa foi muito fácil perceber, porque parte dessas dificuldades se relacionam com Dislexia e Disgrafia, eu já tinha conhecimento prévio dessas dificuldades, dessas necessidades educativas" (PROFESSORA SP3)

No que se refere à escola pública que dispunha de uma equipe de Educação Especial, o Professor PP1 disse que, embora tenha sido informado, não houve especificações sobre as reais dificuldades apresentadas pelos estudantes, pois, de acordo com seu relato, "eu fui informado que teria alguma deficiência[107], mas não uma deficiência especificada. Genericamente, tinha alunos que já vinham com alguma deficiência lá de trás, mas que não era uma deficiência assim, muito bem explicada" (PROFESSOR PP1). A professora PP2, que se mostrou resistente à inclusão de estudantes com NEE, assim, se posicionou a esse respeito:

> [...] tive que saber, além do mais, minha formação não é professora, é engenheira. Nos últimos anos tem aparecido alunos com deficiências particulares, que ultrapassam, pois eu não estudei, nem fiz formação para lidar com eles. Tudo que eu faço é um

[107] Os professores entrevistados, de ambas instituições, quando se referiam aos estudantes, mesmo àqueles que tinham quadros de transtornos de aprendizagem, utilizavam a nomenclatura deficiência, por não saberem que não era a adequada. Como foi explicitado anteriormente, a grande maioria dos casos apresentados pelos estudantes era de Dislexia, que é considerada como um transtorno de aprendizagem e não como deficiência.

> bocado por instinto [...]. Quando eu vim dar aulas aqui nesta escola, não era isso que estava previsto, era pra dar aulas na área da mecânica, mas de uns anos pra cá, com os cortes governamentais, esses alunos deixaram de ter turmas próprias, tiveram que ser integrados nas outras turmas, tornou-se assim, um bocado complicado (PROFESSORA PP2).

Ainda pelo relato dessa professora, percebe-se que as orientações recebidas da equipe de Educação Especial não foram satisfatórias, "só dar atenção aos testes, dar mais tempo, fazer menos perguntas, mas como eu faço muitos trabalhos práticos, se ele estiver ali a esforçar e não perturbar..." (PROFESSORA PP2). Ela disse que o contato direto com a equipe da Educação Especial só era feito pelo diretor, pois os professores procuravam essa equipe, quando precisavam de alguma orientação, "geralmente é os diretores que tratam com eles, a gente pode procurar pra dar alguma indicação: não pode chumbar (reprovar), dar mais um trabalho, porque não pode ficar pra trás" (PROFESSORA PP2). Diferentemente do que foi relatado pela professora, há, por parte do Governo português, "uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de Educação Especial" (PORTUGAL, 2018).

Constatou-se que, na escola pública, a equipe de Educação Especial deveria atender às necessidades dos estudantes, principalmente, no que se refere à orientação aos professores, quanto ao trabalho que deveriam realizar, em sala de aula, no entanto, pelos relatos dos docentes, essas orientações não foram suficientes. Essa situação contradiz o que está disposto no Decreto-Lei n. 54/2018, segundo o qual o Governo defende a Escola Inclusiva, como sendo uma das suas prioridades.

Nesse documento, está claro que a Escola Inclusiva é aquela que deve oferecer uma educação para todos os estudantes, levando em consideração as necessidades de cada um, independentemente de suas situações pessoal e social. Assim, as equipes de Educação Especial deveriam oferecer apoio aos estudantes e aos seus professores, para que estes encontrassem formas adequadas de ensino, e os estudantes alcançassem uma inclusão social plena (PORTUGAL, 2018).

Diante do exposto no referido documento normativo, a escola deveria buscar respostas que possibilitassem a aquisição de um nível de educação e formação, facilitadoras da plena inclusão social dos estudantes, independentemente, das suas situações pessoais e sociais. Uma das formas de se conseguir essa educação e formação se traduz no investimento na formação docente, pois os professores precisam ser capacitados na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, a equipe de Educação Especial inserida na escola deveria assumir essa responsabilidade. Segundo esse documento, "consciente das competências profissionais existentes nas escolas

portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação" (PORTUGAL, 2018).

5.3.2 Desafios identificados no cotidiano das escolas, capacitação dos professores para promoverem a aprendizagem, nos estudantes com NEE

Diante das dificuldades apresentadas, alguns professores relataram os desafios que encontravam no dia a dia de suas práticas docentes em relação aos estudantes com NEE, principalmente devido ao fato de apenas o Professor SP2 ter afirmado que recebeu, na formação inicial, orientações para a realização do trabalho com os referidos sujeitos. De acordo com seu relato,

> [...] eu tenho licenciatura em Psicopedagogia e depois eu tenho uma licenciatura em professor do ensino básico, [...] houve muitos trabalhos nesse campo de professores que eram responsáveis pela CERCI[108]. CERCI é uma instituição aqui em Portugal, muito conhecida, que trabalha com portadores de deficiência (PROFESSOR SP2).

Além dessa formação que foi exposta, o professor relatou uma experiência que teve, trabalhando com estudantes com NEE, em uma outra instituição. No entanto, ele não aprovava a maneira como essa instituição conduzia o trabalho com os referidos estudantes, "sim, sim, eu tive como experiência profissional, eu trabalhei no Núcleo que, tinha como princípio, colocar os alunos, de necessidades educativas especiais só numa sala, ou seja, de inclusão não tinha nada". Então, mesmo percebendo que a proposta da instituição não era inclusiva, ele continuou trabalhando lá, "depois eu trabalhei um pouco, mas vi que os resultados com relação à inclusão não funcionavam porque não era inclusão, era inclusão no papel, mas, na prática, não era" (PROFESSOR SP2).

Ele relatou que, quando lecionou, as turmas eram formadas por, apenas, estudantes com deficiência, e fez comentários sobre a atual legislação, que determina que esses estudantes estejam incluídos nas escolas comuns, mas criticou o descaso do governo no que tange à formação dos professores,

> [...] portanto, eu já dei em cursos anteriores para deficientes, era mesmo uma turma só de deficientes, este ano o Ministério resolveu meter tudo na mesma...é inclusão, não é? Fizeram até um decreto agora, neste ano, inclusive (a pesquisadora disse: 54), exatamente e, não deram formação aos professores, e, portanto, cada um de nós..., trabalhamos em equipe, evidente, discutimos os problemas dos alunos e, depois, no secundário é mais complicado porque os alunos, frequentemente já trazem o relatório

[108] CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade. Localizada em Lisboa/Portugal.

> pra trás, umas vezes exagerado, outras vezes menos exagerado, das deficiências, deficiências cognitivas, principalmente, que são as mais difíceis, outros com déficit de atenção, pronto (PROFESSOR SP2).

Os outros professores informaram não terem recebido, nem na formação inicial, nem na continuada, qualquer orientação para o trabalho que estavam realizando e, por isso, muitos não se consideravam preparados para promoverem a inclusão. A Professora SP1 disse que sua grande dificuldade era saber se o que planejou para a aula resultaria em aprendizagem para os estudantes em apreço, pois, na sua formação, estudou sobre o desenvolvimento humano, mas nesse estudo não se fez qualquer menção à NEE. Por isso, ela disse que não podia afirmar que estava preparada para esse trabalho, pois, para ela, cada dia era um desafio e percebia, também, que aprendia muito ao lidar com esses estudantes, mas que uma formação específica teria sido muito importante, "porque nós lidamos com o futuro, por nós passam gerações, sabemos que não podemos pautar todos pela mesma bitola, e há sempre um caso que nos lança maiores desafios, estamos sempre a aprender (PROFESSORA SP1).

O Professor SP2, mesmo relatando que teve em sua formação inicial conhecimentos a respeito de NEE, enfrentava o desafio de não saber se os estudantes aprenderiam o conteúdo de sua disciplina, na primeira vez que ele explicasse, por isso, percebia que era preciso expor de um modo mais lento. Segundo ele, "para explicar um cenário global, eu parto sempre de um raciocínio geral para o particular" (PROFESSOR SP2). Ele relatou, ainda, que, como utilizava a "teoria sistêmica", a "responsabilidade da realização da tarefa é de toda a turma, e cada um tem a sua cota-parte, e daí todos, e é mesmo todos que têm a vontade de participar, porque é o conjunto" (PROFESSOR SP2).

Esse professor afirmou, também, que a formação específica para trabalhar com estudantes com NEE deu a ele a tranquilidade de saber que não se deveria preocupar tanto com a quantidade de conteúdos a serem transmitidos, segundo ele, "eu vejo colegas que estão muito preocupados com tantos conteúdos que têm que lecionar e quase que parece um contra-relógio e eu costumo dizer que não vale à pena correr 40km a mancar, mas correr 5km mas, bem" (PROFESSOR SP2). Ele afirmou, ainda, que observava colegas adoecendo, devido à preocupação com os conteúdos a serem transmitidos, na sala de aula e que essa "cobrança" era do próprio professor, que não entendia que as dificuldades apresentadas pelos estudantes precisavam ser levadas em conta durante o processo de ensino e aprendizagem, "há colegas que têm estresse, que ninguém os coloca, eles os colocam a si próprios, eles se castigam a si próprios, porque têm que cumprir" (PROFESSOR SP2). Para ele, estava claro que a qualidade dos conteúdos/habilidades que ensinava era mais importante do que a quantidade de conteúdos,

"eu entendo que é preferível dar a metade dos conteúdos, mas os alunos terem conseguido criar uma série de competências do que falar o ano inteiro, numa velocidade louca, para chegar ao fim, é quase como um balão que se enfia um alfinete e desaparece (PROFESSOR SP2)

A Professora SP3, no que se refere à formação inicial ou continuada, disse que não tinha recebido conhecimentos sobre a Educação Inclusiva, embora fosse uma "professora profissionalizada[109]". No entanto, explicou que, como trabalhava no ensino profissional há 19 anos, essa experiência lhe permitiu detectar "determinados sinais logo na primeira ou segunda aula". Após essa suspeita, ela partia para o que nomeou de "diagnóstico camuflado", que era a atribuição, em sala de aula, de uma tarefa para todos os estudantes. Posteriormente, ela levava as atividades para sua casa, onde fazia a correção. Ela explicou que, algumas vezes, pedia aos estudantes que emitissem uma opinião sobre algum fato atual, algo que estava acontecendo e sobre o que eles tinham certos conhecimentos, sendo que seu objetivo era o de avaliar como elaboravam suas escritas: "a partir daquilo que eles escrevem, eu consigo perceber se estou diante de um caso que a expressão escrita seja um problema, que a interpretação seja um problema, a discussão do texto na perspectiva construída em termos de introdução, desenvolvimento e conclusão" (PROFESSORA SP3).

No entanto, ela observou que, nem sempre, o que fazia era suficiente para avaliar as dificuldades dos estudantes e, então, recorria ao Serviço de Psicologia, para que emitisse um diagnóstico, a fim de obter maiores esclarecimentos sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, "se aquele instrumento não me for suficiente, então, eu peço ajuda ao serviço de psicologia, orientação para aplicar outros diagnósticos, e então ter a certeza absoluta de que o perfil está perfeito". A partir desses esclarecimentos, ela afirmou que partia para a ação, ou seja, constrói uma proposta pedagógica que atenda às dificuldades apresentadas pelos estudantes, "a partir daí, vamos nos ajustando aos meninos, também de maneira que eles não se sintam, particularmente, diferenciados dos colegas (PROFESSORA SP3). No excerto de fala apresentado a seguir, percebe-se que muitas das dificuldades identificadas pela professora eram características peculiares da dislexia,

> [...] no meu caso em especial, também ajudou o fato de eu ter uma filha, a quem, também, foi diagnosticada a dislexia, portanto eu acabei por ficar mais esperta para essa problemática, e pra essa questão, o fato de ser professora da área de português, das línguas, leva-me, se calhar, a ter uma sensibilidade um bocadinho mais aguda para a questão da expressão, oral e escrita (PROFESSORA SP3).

[109] O termo Professora Profissionalizada refere-se a professores com licenciatura.

Essa professora afirmou que os professores da área técnica ligada aos cursos profissionalizantes, principalmente, precisariam receber uma formação específica para o trabalho com os estudantes com NEE, "esses formadores, nomeadamente dos componentes tecnológicos, deveriam, poderiam se beneficiar muito e, particularmente os alunos, se eles tivessem formação". Ela afirmou que não existe um perfil específico para o trabalho com os referidos estudantes, pois "eu não iria pela questão da característica pessoal, até porque, nós somos todos diferentes, e os alunos também, todos temos dias bons e dias maus, não é tanto por aí", mas ela percebia que os professores da área técnica, que são nomeados como "formadores", se beneficiariam de uma capacitação específica, "muitos colegas formadores sentem que esta dificuldade está lá. Como é que eu chego naquele aluno? Como é que eu vou fazer pra que aquele atinja os objetivos? Como é que eu vou, a dúvida surge". Diante dessa angústia, vivenciada por eles, as dúvidas eram sanadas, muitas vezes, na sala dos professores, "na partilha das dificuldades que vamos tendo, tens a turma tal? Conheces o aluno X? Como é que tu fazes? E aí, esse tipo de ajuda é que os vai salvando" (PROFESSORA SP3).

Os relatos dos professores da escola pública evidenciaram que os desafios estavam ligados a outros fatores, diferentes dos expostos anteriormente. O professor PP1 afirmou que, além das dificuldades enfrentadas com os estudantes com NEE, ele tinha, também, dificuldades relacionadas, principalmente, à falta de maturidade de muitos estudantes para frequentarem um curso profissionalizante. Segundo ele, "nós também temos alunos, não sendo com necessidades educativas especiais, também temos alunos que nos chegam com muitas dificuldades, [...] o grau de desenvolvimento deles é muito diferente" (PROFESSOR PP1). Ele afirmou que os estudantes estavam chegando no ensino profissionalizante cada vez mais imaturos "porque são cada vez mais protegidos" (PROFESSOR PP1) e o grande desafio que enfrentava era lidar com essa imaturidade, pois percebia que os estudantes não tinham motivação para a aprendizagem, "quando conseguimos, dentro do grupo/turma, motivação, as coisas correm muito bem" (PROFESSOR PP1).

Essa falta de maturidade dos estudantes, também, foi relatada pela Professora SP1, mas não no âmbito do ensino profissionalizante e sim, no curso de educação e formação, vinculado ao ensino secundário regular, e isso impactava em seu trabalho, pois os estudantes, de maneira geral, não entendiam que ela precisava dar maior atenção aos estudantes com NEE. Contudo, ela percebia uma diferença entre os estudantes do curso de educação e formação[110], quando comparados aos do curso profissionalizante. Assim, no primeiro caso, ela afirmou que "eles

[110] Curso de Educação e Formação refere-se ao Ensino Secundário propedêutico.

detectam, por exemplo, que eu estou dando mais atenção àquele aluno e começam a ter quase que o jogo da atenção da professora, e jogam, entre eles, essa atenção" (PROFESSORA SP1). No curso profissional, "eu não noto isso, eu não noto esse olhar do lado, ou essa diferença. Mas, sem dúvida, nos cursos de educação e formação, isso é mais notório, e tem a ver com maturidade dos jovens" (PROFESSORA SP1).

A respeito da falta de motivação, o Professor PP1 relatou, ainda, que ele se referia, também, ao fato de esses estudantes serem "obrigados" a frequentar a escola. Ele afirmou que o fato de não ter tido formação específica para lidar com essas dificuldades com as quais se deparava, no dia a dia da sala de aula, impactava no seu trabalho. Ele afirmou, também, que essas formações não eram mais disponibilizadas pelo governo, mas que, certamente, lhes proporcionariam melhores condições de trabalho, "sempre houve alguma formação ao longo da vida, aos grupos, mas especificamente sobre Educação Especial nunca houve grande, grande, no nosso país, grande formação" (PROFESSOR PP1).

Apesar disso, esse professor informou que, geralmente, se sentia preparado para o trabalho, pois já trabalhara com esse tipo de estudante, "como eu disse, já tive aqui, há alguns anos, no 3º ciclo tínhamos aqui, umas turmas de ensino especial, e eu, nunca tendo tido uma formação específica, nunca tive problema de lidar com essa turma". No entanto, afirmou que, se tivesse oportunidade de participar de alguma formação, gostaria de se fazer presente, "se me dissesse se gostava de ter uma formação, gostava, gostava, porque acho que há coisas que me escapam, coisas que me escapam, mas a gente estuda muito pedagogia, não é, e estar sempre a arranjar formas de resolver as questões das motivações" (PROFESSOR PP1). Essa necessidade de participar de alguma formação decorre da percepção de que esses estudantes apresentam lacunas nos seus processos de aprendizagem, que os fazem aprender determinados temas, e outros, não, "porque o aluno que tem certas necessidades especiais tem alguma lacuna, não é, é uma procura de ver quais são as capacidades que ele tem de aplicar, porque alguns apendem determinadas coisas, bem, e outras com dificuldades, não entendem, não é, e isso nós conseguimos perceber" (PROFESSOR PP1).

A Professora PP2 concentrou seu relato nos desafios e mesmo nos perigos encontrados nos laboratórios e na falta de aceitação dos colegas em relação aos estudantes com deficiência. Para ela, com quinze estudantes dentro do laboratório, ela tinha o receio de eles se machucarem ao lidar com as máquinas consideradas como perigosas. Nesse espaço, tornava-se difícil, para ela, estar atenta a tudo, pois precisava dar explicações, muitas vezes, individualizadas aos estudantes, "às vezes eu acho que meus colegas não têm essa noção. Os miúdos não têm noção do perigo e, quando nós estamos com 15 lá dentro, quando estamos a explicar, temos também

que explicar aos outros, não conseguimos estar a prender o outro aluno" (PROFESSORA PP2). Ela demonstrou ter muito receio, pois os pais dos estudantes poderiam acusá-la de estar colocando seus filhos em perigo. Diante disso, ela considerava que os estudantes com NEE deveriam estar em ambientes mais protegidos, nos quais receberiam melhor atenção "eu, muito sinceramente, acho que eles deviam estar onde estavam no meu tempo. Eu também andei numa escola que na altura tinha uma vertente profissional, secundário, e eles estavam numa turma à parte, com 100% de atenção" (PROFESSORA PP2).

Essa professora fez uma crítica aos cursos profissionalizantes oferecidos pela Rede Pública portuguesa, expondo que, quando ela era jovem, fez o ensino técnico, porque queria seguir carreira na engenharia e, esse era o perfil dos estudantes desses cursos, ou seja, faziam o curso, para terem uma melhor preparação, para adentrarem na faculdade. No entanto, para ela, atualmente, a política educacional mudou e, para o curso técnico se dirigiam os estudantes que precisavam ter uma capacitação para o trabalho, porque não queriam ou não tinham competência para frequentarem o ensino superior. Inclusive, esse era o motivo pelo qual os estudantes com NEE eram encaminhados para essa modalidade de educação. Ela afirmou:

> [...] recordo-me que estudei naquele tempo em que quando se estava num ensino profissional não significava que fosse mau aluno, pelo contrário, quando nós decidíamos no 10º ano que, eu decidi que queria ir pra mecânica, porque eu queria seguir engenharia mecânica, e já ia com conhecimentos para o ensino superior. Hoje em dia não, tudo que é mau aluno, que está com más notas vai pro profissional, então na mecânica ou mesmo nos outros cursos, começam a dar muitos problemas, tentam enviá-los pra mecânica. Aí eu tenho um bocadinho de culpa porque tento encaminhar jovens que estão por aí perdidos, porque há muitos perdidos e não só os da Educação Especial. Estão aí metidos em drogas e afins, e eu tento que sejam alguém na vida e que arranjem emprego. Tem sido essa a minha missão (PROFESSORA PP2).

No entanto, a respeito dos desafios presentes no seu trabalho, ela informou que encontrava mais dificuldades com esses estudantes sem motivação, "exatamente, temos mais dificuldades com esses do que propriamente... normalmente não temos tido grandes problemas de integração desses alunos na turma, não temos tido" (PROFESSORA PP2). Entretanto, ela expôs, também, que não tinha encontrado, em suas salas de aulas, estudantes com graves comprometimentos, pois eles não tinham conseguido se inserir no ensino secundário, "eu também não tenho tido assim, casos muito graves, não é, porque, também, alguns, já não chegam ao secundário, não é, aqueles casos mais graves, sei que existem na escola, não é, não chegam ao meu curso" (PROFESSORA PP2). Ela afirmou que essa pequena quantidade de estudantes com graves comprometimentos no curso no qual lecionava explicava-se pela especificidade dele, pois se constituía como um curso que apresentava alguma exigência no

âmbito da segurança, "principalmente da segurança, e, portanto, lida com máquinas e ferramentas, lidam com ferramentas e, portanto, se for um aluno que tenha necessidades educativas, que não tenha percepção dessa segurança, é muito difícil ele vingar num curso destes" (PROFESSORA PP2).

5.3.3 Flexibilização da Proposta Pedagógica: currículo, metodologia e avaliação

Os professores foram indagados sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE e a maneira como eles construíam as propostas ligadas a esse processo. Sobre essa questão, a professora SP1 relatou que,

> [...] bem, aqueles que estão detectados desde o início, o meu trabalho passa muito pelo trabalho personalizado, ou individualizado, ou seja, eu adapto o trabalho, eu adapto, por exemplo, o teste àquele aluno e coloco o aluno ao meu lado, ou seja, estou fazendo um trabalho orientado com aquele aluno. Também, nós temos o serviço de monitorização, para além desse trabalho em aula, mas também temos outros serviços que são disponibilizados pelo serviço de orientação e psicologia, aqui da escola, onde colocamos os alunos a serem monitorizados pela psicóloga e pela estagiária do serviço (PROFESSORA SP1).

Essa professora explicou a forma diferenciada que precisava utilizar nas suas aulas, tendo em vista a presença de estudantes com NEE. Para ela, ao ensinar, era preciso ter a certeza de que ocorreu aprendizagem, para isso, utilizava recursos diversos, na busca desse propósito, enfatizando a responsabilidade que deveria ser comum a todos os professores, diante de uma turma de estudantes, independentemente, de quem eles fossem e em que situação de aprendizagem eles estavam inseridos. Segundo seu depoimento,

> [...] eu ensino, não posso ensinar de uma forma muito genérica, mas com esses alunos tem que ter a sensação, tem que ter provas de que eles aprenderam ou apreenderam, porque alguns deles não apreendem e nem sequer aplicam o que aprenderam. Eu recorro a muitas dinâmicas porque essa geração é muito audiovisual. Eu recorro muito a filmes, digo mesmo e admito, coloco uma situação controversa e eles verificam essa situação, eu faço sempre uma ficha de trabalho relacionada àquele filme, àquela situação, sobre a questão que está sendo abordada em aula, isso atendendo ao fato deles serem muito audiovisuais. Não posso colocar um PowerPoint, com teoria para esses alunos, que não vai resultar. Coloco uma situação em aula, coloco um dilema em aula, até mesmo recorro aos dilemas de Kolberg[111], e eles depois vão para o debate, depois vão aplicar esse mesmo debate, numa ficha de trabalho (PROFESSORA SP1).

[111] O Dilema de Heinz, proposto por Kohlberg, é um exercício de pensamento que é empregado para estudar os cenários de ética e moralidade. Na psicologia, ele é usado nos "estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Kohlberg apesentava esse dilema às pessoas e então fazia perguntas para determinar seu estágio de desenvolvimento moral. (Disponível em https://psicoativo.com/2017/02/o-dilema-de-heinz-proposto-por-kohlberg.html)

O Professor SP2, vinculado a essa instituição, se mostrou sensível às dificuldades apresentadas pelos estudantes, pois, sabendo se tratar de sujeitos diagnosticados, principalmente, com Dislexia, ele afirmou que não levava muito em consideração os erros ortográficos cometidos por eles, "eu penso que os alunos que estão diagnosticados estão atingindo as metas, desde que eu faça alguns parênteses, e os parênteses, com o aluno, passam por não valorizar os graves erros ortográficos que ele comete" (PROFESSOR SP2). Dessa forma, o professor procurava compreender as dificuldades dos estudantes, decorrentes de sua NEE, e não os penalizava pelos erros cometidos, o que vai ao encontro à proposta da Educação Inclusiva, que preconiza que se deva valorizar as potencialidades, para que se alcance um melhor desenvolvimento dos estudantes.

Outra questão, também, relatada por esse mesmo professor, refere-se à diferenciação que ele fazia, no momento da avaliação, pois percebia a necessidade de que fosse dado mais tempo para que os estudantes com NEE realizassem essas atividades de "mensuração" de seus conhecimentos. Ele afirmou, também, que, para que esses estudantes não se sentissem expostos perante a turma, ele estendia o tempo para a realização da prova para todos, ou seja, ele avisava para a turma inteira que o tempo da prova se estenderia por um tempo maior. Sobre essa questão, ele assim, se pronunciou:

> [...] também tenho o cuidado, com esses alunos, de dar mais tempo para a prova, não faço isso de uma forma diferenciada porque, pra não criar qualquer estigma na turma, por exemplo, os testes que eu faço, são testes pra serem feitos em uma hora e eu digo à turma toda, pra ficarem à vontade e realizarem o teste em duas horas, ou seja, não diferencio, ou seja, digo a todos duas horas. Sei que os alunos, que são normais, vão acabar o teste em uma hora, mas os outros sabem que têm mais uma hora pra fazer, pra tentar não fazer aquilo a partir de um estigma, os alunos fazem em uma hora e os outros têm por duas horas (PROFESSOR SP2).

Essa atitude tomada pelo docente, não tendo sido orientada pelo Serviço de Psicologia, evidenciou sua sensibilidade para com as dificuldades apresentadas pelos estudantes e para o atendimento às suas necessidades decorrentes das dificuldades. Ele afirmou que "eu recebi algumas orientações, nomeadamente sobre os alunos que têm problemas na escrita, têm Dislexia, outros com habilidades mentais um pouco abaixo da média, e aí recebi algumas indicações do que seria melhor pra agir com eles" (PROFESSOR SP2). A mesma sensibilidade evidenciada por esse professor pode ser percebida na "fala" da Professora SP3,

> [...] tem sido um processo diferenciado dos restantes porque me obriga, a mim e a eles, trabalhar de forma diferente, alguns conteúdos. Eu não posso fazer uma abordagem do ponto de vista meramente interpretativo, mas o contrário, primeiro eu tenho que avançar com técnicas de leitura e compreensão do texto, e só depois da

> compreensão que eu posso trabalhar para induzir algumas técnicas de interpretação. No caso do texto literário, pressupõe muito trabalho de casa para os meninos e algumas tarefas adicionais aqui na escola, no espaço de aula. (PROFESSORA SP3)

Essa professora exemplificou algumas atitudes que assumia, para que se obtivesse bons resultados na aprendizagem dos estudantes com NEE. Ela disse que "eu tenho que fazer um percurso cronológico, que eles respondem muito bem a ele, curiosamente, porque eu vou apoiando esses conteúdos, com alguns conceitos de gênese e história da língua portuguesa". Ou seja, a professora optou por uma postura de aproximar os conteúdos da sua disciplina à realidade dos estudantes, àquilo que eles conseguiam compreender, por vivenciarem no seu dia a dia: "quando eu faço um paralelo com esses conteúdos e alguns acontecimentos da história de Portugal, eles, facilmente, compreendem, porque a língua lhes aparece naquele formato" (PROFESSORA SP3).

Essa professora relatou, ainda, que procurava lançar mão de alguns trabalhos interdisciplinares que favoreciam uma maior compreensão por parte dos estudantes "e faço isso sempre com a disciplina da área de integração. O fato de nós trabalharmos as implicações sociais do texto permite aos alunos não verem com uma coisa oca, chata, difícil, que está ali só para lhes dificultar a vida" (PROFESSORA SP3). Para ela, essa era uma "boa forma" de organizar seu trabalho, pois tratava-se de estudantes do ensino profissional que possuíam características próprias dessa modalidade educacional, "não vejo outra forma de fazer, porque trabalho com alunos que têm um sentido muito mais pragmático do que os meninos que estão no ensino oficial regular, com a intenção de prosseguir os estudos no ensino superior" (PROFESSORA SP3). Diante disso, ela entendia que era preciso mais praticidade em suas aulas, para atender às necessidades de todos os estudantes (PROFESSORA SP3).

Foi indagado a essa professora se ela utilizava, em suas aulas, alguma estratégia de aprendizagem, para facilitar o trabalho com os estudantes com NEE, ou seja, se lançava mão de trabalhos em duplas ou em grupos, trabalhos diferenciados, colocando, por exemplo, um estudante mais competente para trabalhar com aqueles que tinham dificuldades. Ela respondeu que utilizava essas estratégias, porque avaliava que elas proporcionariam bons resultados, inclusive, para aqueles estudantes que não possuem NEE,

> [...] acho que esses são instrumentos mais profícuos que se pode utilizar com esses alunos. Esses alunos, no fundo, com todos eles, porque mesmo os alunos que não têm necessidades educativas especiais, se não forem confrontados com os colegas que as têm, nunca chegam a perceber exatamente que efetivamente não somos todos iguais, mas também têm a lucrar com a convivência, com o trabalho que fazem com esses colegas (PROFESSORA SP3).

No entanto, ela ressaltou que esse tipo de trabalho poderia dar bons resultados no Curso Técnico de Apoio Psicossocial, pois os estudantes apresentavam um perfil para isso, "mas, atenção, estou a falar mais na perspectiva do Curso Técnico de Apoio Psicossocial, que são miúdos que estão, entre aspas, 'formatados' para a possibilidade de ajudarem no trabalho com o colega" (PROFESSORA SP3). Os estudantes que frequentavam esse curso possuíam, segundo o relato da professora, um olhar diferenciado para as dificuldades apresentadas por seus colegas, podendo não saber que se trata de NEE, "mas pressentem que tem mais dificuldades do que ele, mas não vi, em momento nenhum, que isso fosse um problema, pelo contrário, normalmente funciona bem, misturados, eu costumo dizer, embaralhar e dar nó" (PROFESSORA SP3). Ela propôs, também, no âmbito da sala de aula, algumas atividades para alguns estudantes e outras para outros, "não repetir a fórmula, ou seja, o grupo que vai trabalhar com o tema A não vai ser o mesmo que vai trabalhar com o tema B, até para evitar alguns vícios" (PROFESSORA SP3).

Quanto à avaliação, a professora explicou que tinha autonomia para direcioná-la, de maneira que atendesse às necessidades dos estudantes, dividindo os itens/questões nos quais seriam avaliados, "quando eu digo dividir, eu sei que um determinado aluno tem extremas dificuldades, por exemplo, se na matéria, eu tiver que apreender ou ultrapassar determinado volume, eu sei que é preferível, eu partir a avaliação" (PROFESSORA SP3). Outra decisão que costumava tomar nas atividades avaliativas, para não prejudicar os estudantes que apresentavam dificuldades, era não exigir deles tudo que fosse necessário, no âmbito de uma única aula, "eu também sei que tenho alunos a quem eu não posso avaliar, o funcionamento da língua, nos mesmos dias que eu vou avaliar a compreensão e interpretação deles" (PROFESSORA SP3). Diante disso, ela optava por realizar a avaliação em vários dias, "é uma gestão que eu faço, repito, pela experiência que tenho e também por aconselhamento do Serviço de Psicologia e Orientação, para também se fazer o diagnóstico completo de cada caso" (PROFESSORA SP3).

> Eu sei que posso aplicar a determinado aluno, perguntas muito direcionadas, mas também sei que, se eu quero que ele interprete determinado disserto, eu tenho que fazer uma prova oral porque ele não vai conseguir fazer na escrita sozinho e, nessa prova oral, eu vou ter que direcionar. Esse grau de direcionamento é que tem que ser feito com muita cautela, sob o ponto de vista de não ser injusto com os outros meninos, mas eu uso os recursos que conheço, que estão à disposição no enquadramento legal, pra esses casos, mas também sei quais são os casos. Poderia ter um resultado ainda melhor, se eu tivesse uma turma mais pequena ou mais tempo para trabalhar com aqueles alunos, mas eu estou com eles 3 ou 4 horas por semana (PROFESSORA SP3).

Através dos depoimentos expostos, percebe-se que os professores da escola semi-pública estavam comprometidos com a educação dos estudantes com NEE, cumprindo com o que determina o Decreto-Lei n. 54/2018, que dispõe que a escola deve conceder a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, o direito à Educação Inclusiva, através de uma proposta que atenda às suas necessidades e expectativas, valorizando suas potencialidades. Dessa forma, a escola estava proporcionando condições para que esses sujeitos se sentissem "pertencentes" ao ambiente escolar, em condições de equidade, ou seja, com direito a uma educação que responda às suas necessidades, expectativas e potencialidades, que irá proporcionar maiores níveis de coesão social (PORTUGAL, 2018).

Os professores dessa escola evidenciaram que acreditavam nas potencialidades dos estudantes, para promoverem suas aprendizagens. Essa era a razão de eles investirem nas flexibilizações das suas propostas pedagógicas, pois, se elas fossem construídas de acordo com as necessidades específicas e com as potencialidades desses estudantes presentes nas suas salas de aulas, ocorreria aprendizagem dos conteúdos e habilidades propostos. Nessa escola, como os professores recebiam orientações, apenas, do Setor de Psicologia, constituído por uma Psicóloga e por uma estagiária do curso de Psicologia, eles se percebiam diante da necessidade de construir suas próprias adaptações e se mostraram mais preocupados com elas do que os professores da escola pública. Assim, eles evidenciaram que estavam cumprindo o estabelecido no Decreto-Lei em apreço: "no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos" (PORTUGAL, 2018). Os docentes, quando questionados a esse respeito, assim, se manifestaram:

> [...] crio estratégias, por exemplo, leio em voz alta, digo e especifico o que eu quero e, algumas vezes, a dificuldade pode ser mascarada com alguma preguiça, eu forço mesmo o aluno a trabalhar (PROFESSORA SP1).
> [...] nós vamos trabalhando, caso a caso, conforme vamos fazendo os trabalhos vamos vendo se ele é capaz de realizar determinado tipo de trabalho, se compreendem e adaptamos os trabalhos, os trabalhos práticos e os trabalhos de exigência, testes, adaptamos à medida de cada um, mas isso cada um de nós faz isso, conversamos nas equipas pedagógicas, sobre isso, mas não fazemos um trabalho assim, muito consertado a nível de conteúdos, porque são muito diferentes uns dos outros, as disciplinas, eu sou da área técnica, temos coisas muito específicas para dar, com uma aula prática e, penso que para os colegas que são dos conteúdos sociocultural, tenham outras dificuldades, que não nós, de português, inglês, mas conversamos essencialmente, mais ao nível da técnica, nas reuniões, não sentimos necessidade de muito mais (PROFESSOR SP2).
> [...] no âmbito do Português, tal como o programa está estruturado, eu tenho alguma margem, alguma autonomia, para selecionar, por exemplo, textos de determinadas obras literárias, que me pareçam mais adequados, quer para os interesses meus para gerir a turma, quer para as necessidades que eu já sei que esses meninos vão ter quando forem confrontados com textos literários dessa natureza (PROFESSORA SP3).

Diferentemente desses professores, os docentes vinculados à escola pública evidenciaram não se preocuparem tanto com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os estudantes com NEE. Pelo que foi relatado por esses professores, ficou claro que eles não tiveram qualquer orientação a respeito do currículo que deveria ser trabalhado em sala de aula com os sujeitos com NEE, contrariando o que estava disposto no documento normativo em vigência.

> As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (PORTUGAL, 2018).

O Professor PP1 disse que "a única coisa que a gente sabe é que tem que se fazer um plano adaptado, porque todas as deficiências são muito variáveis" (PROFESSOR PP1). Ele acrescentou que, se todos os estudantes tivessem o mesmo tipo de comprometimento, seria mais fácil para se trabalhar com eles. Assim, "se devemos ter alunos só disléxicos, pronto, isso é uma coisa que se consegue contornar com facilidade, mas temos outros com deficiência intelectual, que aí é coisa mais complicada" (PROFESSOR PP1).

Quando esse docente foi questionado sobre a avaliação, ele explicou um pouco mais sobre o que realizava na sala de aula com os referidos estudantes, explicitando que "fazemos uma avaliação diferenciada" (PROFESSOR PP1). Essa diferenciação, segundo relato desse docente, refere-se, principalmente, à diminuição das dificuldades das atividades propostas, tanto nos trabalhos práticos, quanto nos teóricos, "quando são trabalhos práticos, se verificamos que ele não atinge aquele patamar, baixamos um bocado o nível, pra ele conseguir fazer, não é, e nos trabalhos escritos, também trabalhamos o teste com questões também adaptadas, que já conhecemos" (PROFESSOR PP1). Ele afirmou que esse trabalho era realizado, individualmente, por cada um dos professores, em cada disciplina.

Da mesma maneira, a Professora PP2 informou ter dificuldades para elaborar uma proposta pedagógica, quando tem, na sala de aula, estudantes com NEE. Ela disse que, quando o grau de comprometimento do estudante era menor, seu trabalho ficava mais fácil, "quando é uma deficiência ligeira, como a Dislexia, nada a contar" (PROFESSOR PP2). No entanto, ela informou que havia, na instituição, estudantes com diagnóstico de TEA, que tornavam seu trabalho mais difícil, "quando são coisas mais específicas, nós temos um com Asperger, acho

que é um autismo mais ligeiro, aí é complicado mesmo, quando estou a explicar, ele cisma que está mal e não sabe o que estou a dizer, eu deixo ficar no cantinho dele e ele...” (PROFESSORA PP2).

Sobre esse estudante, a professora relatou uma situação ocorrida em sala de aula, para justificar o que estava dizendo sobre as dificuldades encontradas, “ele vai fazendo tudo, não é por isso que não vai conseguindo fazer. Ele disse que ia fazer com outro professor e eu disse que era eu que ia ajudá-lo a fazer, era um trabalho, e ele começou ‘não, não foi a professora que me deu, não’, eu só faço com quem me deu” (PROFESSORA PP2).

Através desses relatos, percebe-se que os professores estavam cônscios de que seria preciso fazer adaptações em suas propostas pedagógicas, ou, então, construir propostas específicas, quando se tem na sala de aula estudantes com NEE. Percebe-se, também, que os professores da escola semi-pública evidenciaram ter uma maior atenção ao trabalho pedagógico realizado com os estudantes com NEE, comparativamente, ao que foi relatado pelos professores da escola pública, que podiam contar com uma equipe de Educação Especial. Ressalta-se que é fundamental que os professores entendam que esses sujeitos não aprendem da mesma forma, ou seja, como os outros estudantes, por isso, precisam ter um cuidado especial dos docentes para que possam aprender. As equipes de Educação Especial, presentes em todas as escolas públicas portuguesas, ou nos agrupamentos de escolas, eram formadas, também, por professores experientes no trabalho com estudantes com NEE, pois eram oriundos das extintas escolas especiais. E, como dispõe o Decreto-Lei n. 54/2018,

> [...] mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (PORTUGAL, 2018).

No entanto, mesmo que esteja explicitado nesse documento normativo que a escola deve buscar estratégias para todos os estudantes, inclusive para os que se incluem em casos mais graves, quando os docentes foram indagados se acreditavam no potencial para a aprendizagem dos estudantes com NEE, não se constatou unanimidade entre as respostas dos professores de ambas escolas, pois alguns, principalmente, os da escola pública, consideraram que esse potencial só estaria presente em casos mais leves de NEE. A seguir, são apresentadas algumas respostas dadas pelos professores a respeito dessa questão:

> Tem, tem, temos que acreditar nisso, nós devemos acreditar nesse potencial, não o devemos colocar à margem, porque pensar que eles são retardados e inúteis, eles já vêm rotulados, pela sociedade. Então a escola, qual é o pendor? O pendor da escola, sem dúvida, é chamar esses mesmos alunos e dar-lhes algumas competências, naquilo que eles, de fato, conseguem, dentro de suas limitações, conseguem dar. É esse o fato, acreditar que eles aprendem, que eles chegam, ainda com suas limitações, mas eles chegam lá (PROFESSORA SP1).
> Acredito, se o grau de deficiência que eles acarretam, se for um nível razoável, porque nós, ao fim de 3 anos, conseguimos ter uma noção de que ele é capaz de executar determinada tarefa, determinado trabalho, e outro não. Intelectualmente e até fisicamente, nós temos noção disso, temos noção disso e, portanto, encaminhamos já durante o percurso do curso para o estágio e depois nas propostas que lhes damos para o mercado de trabalho, determinados serviços que conseguem (PROFESSOR PP1).
> Eu acho que sim e eu também não tenho muitos casos, tenho um Asperger e outros com uma deficiência mais particular, o resto é mais Dislexia. Os que têm Dislexia, nas empresas, são ótimos, porque gostam de fazer coisas repetitivas e não exigem muito dinheiro do patrão e o patrão adora. É o que eu noto nas empresas (PROFESSORA PP2).

5.3.4 Apoio institucional, para viabilizar um efetivo trabalho voltado para os estudantes com NEE

As equipes de Educação Especial, presentes nas escolas públicas ou em agrupamentos de escolas, foram constituídas, a partir da promulgação do Decreto-Lei n. 54/2018, visando subsidiar o trabalho dos professores dessas escolas com os estudantes com NEE. O Artigo 12.º desse decreto evidencia, de forma clara, questões importantes, a respeito desse documento normativo:

> 1 - Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.
> 2 - A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.
> 3 - São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:
> a) Um dos docentes que coadjuva o diretor;
> b) Um docente de educação especial;
> c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino;
> d) Um psicólogo.
> 8 - Compete à equipa multidisciplinar:
> a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
> b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
> c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
> d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

> e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21º[112] e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente[113], nos artigos 24º[114] e 25º[115];
> f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. (PORTUGAL, 2018)

No entanto, mesmo com tanta preocupação no que tange à equipe multidisciplinar, cujo objetivo é o de assegurar uma maneira efetiva de se conseguir a Educação Inclusiva no âmbito das escolas públicas, essas equipes não estavam atendendo às expectativas dos professores no que se refere ao atendimento que deveriam prestar aos estudantes, sobretudo, às orientações que deveriam ser dadas a eles.

Percebe-se, de maneira geral, que, diferentemente dos professores da escola semi-pública, os professores da escola pública tiveram mais dificuldades relativas ao trabalho com os estudantes com NEE, apesar de poderem recorrer à equipe de Educação Especial, cujo objetivo é, através de várias ações, tornar a instituição, verdadeiramente, inclusiva. Essa equipe, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n. 54/2018, é considerada como "parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular" (PORTUGAL, 2018). Uma das suas atribuições é identificar as medidas que podem servir de suporte à aprendizagem e à inclusão, levando-se em consideração "as características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno" (PORTUGAL, 2018).

---

[112] Artigo 21.º - Relatório técnico-pedagógico
1 - O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

[113] Grafia conforme escrita original.

[114] Artigo 24.º - Programa educativo individual
1 - O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.
2 - O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.

[115] Artigo 25.º - Plano individual de transição
1 - Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.
2 - O plano individual de transição deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.
3 - A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.
4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Contudo, os dois professores da escola pública que foram entrevistados não se sentiam apoiados pela referida equipe, e essa pode ser a causa de a professora PP2 declarar ser contrária à presença dos estudantes com NEE nos mesmos espaços que seus colegas sem deficiência. Para ela,

> [...] é muito complicado, ainda por cima a turma tem bastante ciúme, porque eu dou atenção a ele. Eles deveriam estar em um local com pessoas especializadas no problema deles, e a maioria dos alunos que vêm para o ensino profissional são alunos muito carentes, mesmo sem deficiência, são muito carentes e, portanto, na área da mecânica gostam que eu me sinta mãe deles, que eu dou qualquer coisa pra eles, especial, e eles têm muitos ciúmes (PROFESSORA PP2).

Na pesquisa realizada pela autora desta Tese, percebeu-se, através dos relatos de alguns professores, até mesmo daqueles vinculados à escola semi-pública, que, geralmente, em todo o país, assim como nas escolas pesquisadas, os docentes não vêm obtendo êxito no que se refere aos objetivos explicitados no referido documento normativo. Sobre essa questão, o Professor PP1 afirmou que "nós temos essas equipes de Educação Especial, mas também não é assim tão especial. Devem ter uma formação, também, relativamente curta, que eu acho que é o que falha neste país. [...] Não fazem grande orientação" (PROFESSOR PP1).

Para esse professor, as orientações que lhe foram transmitidas a respeito do que ele deveria fazer na sala de aula, para o trabalho com os estudantes com NEE, não satisfizeram às suas necessidades enquanto docente (PROFESSOR PP1).

Diferentemente, o Professor SP2 lecionava em uma escola que não contava com uma equipe de Educação Especial, e afirmou que, para ele, ela não fazia falta, pois os profissionais não tinham competência para realizar o trabalho que deveriam realizar, cumprindo o que está determinado pelo Decreto-Lei 54/2018. Para esse professor,

> [...] posso lhe falar com toda a sinceridade? Vai depender das escolas, vou falar daquelas que eu conheço. Quem está nessas equipas[116] de apoio multidisciplinar? Vou lhe ser muito franco, posso ser? Vou ser. A lei, o que que diz? Diz que os professores têm 25 horas letivas de aulas, por semana e, as pessoas que estão alocadas nas equipas de apoio do Ensino Especial têm 22 horas. Quem é que vai para as equipas do apoio especial? Não são propriamente os melhores, e é por isso que eu vou chegar à sua resposta, vão os professores que não têm ou já estão tão cansados de lidar com turmas, que querem fugir, vão também os professores que faltam muito, então, como é muito complicado um professor que tem uma turma 25 horas semanais a sua espera, que falta muito, as direções das escolas públicas colocam esses professores, que são extremamente faltosos, nas equipas do apoio especial, é essa a realidade, e por isso, a equipa do apoio especial, estou a falar de uma forma muito, que a doutora, por me conhecer a pouco fica chocada com o que a fatalidade que eu possa ter e, nas equipas estão os professores malandros, são os professores que faltam muito, são os

[116] Conforme grafia original.

> professores que não querem ter uma turma e vão pra essas equipas, vão para não ter uma turma e vão para trabalharem menos, essas equipas, as escolas não precisam, porque são professores que olham para o menino e, em vez de ajudar, estão preocupados com os relatórios, pra mostrar serviço e vão-se embora. Esse tipo de equipa, tal e qual como elas estão, estão a trabalhar mal. Se formos ao plano teórico que diz que as equipas são, de fato, são para trabalhar, para ajudar, para partilhar com a família, isso sim, essas equipas seriam muito bem-vindas (PROFESSOR SP2).

Esse relato do professor é bastante preocupante, tendo em vista que a legislação enaltece o trabalho dos professores que compõem as referidas equipes e que visam dar apoio aos estudantes e aos professores das escolas comuns, para as quais foram encaminhados os estudantes que, antes, eram atendidos pelas escolas especiais, "introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória" (PORTUGAL, 2018).

A partir do depoimento desse professor, talvez se possa deduzir que as equipes de Educação Especial, por terem trabalhado em escolas especiais, conheciam as propostas e o trabalho realizado com estudantes com NEE, em um contexto educacional especializado. Contudo, ao lhes serem atribuídas funções totalmente desconhecidas, como as determinadas na legislação em apreço, não conseguiram obter o mesmo êxito obtido nas referidas instituições.

Considera-se que o fato de se saber lidar, como docentes de estudantes com NEE, em escolas especiais, não lhes assegura competência como orientadores de estudantes que possuem esse mesmo diagnóstico e seus professores, em um contexto, totalmente diferente, consubstanciado na escola comum. Assim, se avalia que eles precisariam ter recebido uma formação específica, que extrapolasse as competências requeridas para as escolas especiais, pois o trabalho de orientação aos estudantes com NEE e seus professores, nas escolas comuns, é bastante diferente. Decorrentemente, somente com o passar do tempo pode se tornar possível avaliar se as determinações, dispostas no referido documento normativo, serão cumpridas por essas equipes.

Diferentemente do exposto pelo Professor SP2, a Professora SP3 reconheceu a importância das orientações veiculadas pelas equipes de Educação Especial, mesmo que fosse um direito/privilégio oferecido, apenas, às escolas públicas. Para ela, toda orientação seria bem-vinda, quando se objetivava promover aprendizagem para os estudantes, em pauta. Essa docente se referiu, principalmente, às dificuldades enfrentadas pelos professores dos cursos técnicos, que não eram "professores profissionais". Esses professores tiveram mais facilidades, segundo o relato da professora, para lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Entretanto, todos os professores estavam necessitando de maiores orientações, para desenvolver seus

trabalhos com os estudantes com NEE. A mencionada professora, no seu depoimento, assim, se expressou:

> [...] eu acho que toda ajuda é bem-vinda, porque nós não podemos nos valer apenas do nosso tempo, da nossa capacidade, seja ela muito ou pouca, para ajudar o aluno, no momento em que estamos a lecionar a nossa disciplina. No caso da disciplina de português, no curso profissional, a média é de 4-5 horas semanais, é muito pouco e, se eu sou professora profissionalizada, no ensino profissional nós temos os técnicos, os professores da área tecnológica, os professores, na esmagadora maioria, não são professores profissionais, são técnicos das mais diversas áreas, que dão formação, e esses alunos não têm maturidade suficiente para encarar o formador como um formador, e não como um professor e, às vezes, necessitam de apoio nessas áreas de formação, que o formador não tem conhecimento, não tem preparação para lhes dar ajuda conveniente. E aí sim, seria absolutamente fundamental que houvesse o apoio dessas equipas de ensino especial. Eu não falo tanto por mim, da minha área, português, se estivermos a falar de outros cursos, eu acho que seria fundamental, por exemplo, para os alunos do curso de multimídia, o professor da sala de vídeo, ou o professor da sala de som, ou fosse lá o que fosse, tivesse com ele o apoio de alguém especializado no ensino especial porque esses alunos, dessas áreas, normalmente não ficam pela média, ou se destacam claramente dos outros, ou porque foram afinando potências que os outros não afinaram ou ficam muito aquém dos objetivos mínimos que deveriam atingir. No caso das disciplinas do componente social-cultural: português, inglês, área de integração, que na generalidade estão entregues a professores profissionalizados, aí o acompanhamento é feito formalmente diferente, mais capaz, mais preparada, mais sensibilizada, se calhar, para a situação (PROFESSORA SP3).

5.3.5 Conhecimento sobre a Legislação que dispõe sobre a Educação Inclusiva

Sobre a legislação portuguesa voltada para a Educação Inclusiva, principalmente a mais recente, publicada no ano de 2018, que determina as ações que as escolas comuns devem ter para com os estudantes com NEE, todos os professores entrevistados fizeram críticas a esse documento normativo.

A posição da Professora SP1 a esse respeito foi que, “para aplicar uma legislação, deve haver uma instrumentalização por trás, ou seja, devemos ter ferramentas e meios para que a lei se aplique 100% (PROFESSORA SP1). Ela considerava que nem todas as escolas possuíam condições para receber todo tipo de estudante, pois, naquela em que trabalhava, não existia acessibilidade arquitetônica e, para um estudante que usasse cadeira de rodas, seria impossível sua locomoção pela Instituição. Além dessa falta de acessibilidade arquitetônica, ela informou que, “também, devíamos, a nível curricular, adaptar, sem dúvida e, atempadamente, devíamos adaptar a situação, devido à que temos em mãos” (PROFESSORA SP1). A dificuldade apontada por ela sobre essa última situação foi que “poderíamos não ter o conhecimento 100% sobre a situação, devido à proteção de dados, que é um outro fator, proteção de dados, não sei

até que ponto, nós poderíamos conhecer aquela situação, aquela realidade" (PROFESSORA SP1).

O Professor SP2 fez uma crítica à legislação portuguesa, afirmando que ela "é muito bonita, aliás, é apontada como um dos exemplos, mas uma coisa é a legislação e, outra coisa é o que o Estado cumpre" (PROFESSOR SP2). Ele explicou que algumas determinações expressas nos documentos normativos vêm sendo atendidas, mas nem todas, citando, como exemplo, a redução do número de estudantes nas turmas nas quais estavam matriculados estudantes com NEE. Contudo, para esse docente, seria necessário que eles estivessem sendo acompanhados pelos professores ligados às equipes de Educação Especial, "a legislação diz que com o aluno com necessidades educativas especiais, as turmas devem ser reduzidas para 20 alunos, e isso acontece" (PROFESSOR SP2), disse, também, que, para acompanhar o aluno, deve ter um professor do ensino especial. Ele informou que esse professor também se faz presente, no entanto, o atendimento que é realizado não é suficiente, considerando as reais necessidades dos estudantes, "acontece que esse professor do ensino especial também existe, mas existe por uma hora para a turma A e depois salta pra turma B pra acompanhar outro aluno, é quase um professor itinerante" (PROFESSOR SP2).

Todavia, apesar das críticas negativas, o professor citou um caso considerado como exitoso, que ele vivenciou em uma escola, na cidade de Lisboa. Tratava-se de uma estudante, uma moça, para quem ele lecionou, no ano de 1998, que possuía graves comprometimentos, provenientes de paralisia cerebral,

> [...] a única coisa que ela conseguia mexer, era o pulso, e era, extremamente importante, ela conseguir mexer o pulso, porque ela tinha um computador pra ela, os apontamentos eram feitos no computador, e com o pulso, pois ela conseguia mexer o rato (mouse), e ela tinha o acompanhamento de uma professora (PROFESSOR SP2).

Segundo o professor, ele possuía grandes expectativas em relação ao trabalho dessa escola, porque a escola fez todas as adaptações necessárias "situação essa que não passa no resto da realidade. Nós aqui em Portugal, é um bocado bairrismo dizer que, 'Lisboa é Portugal, o resto é paisagem', como quem diz: todos os recursos são aplicados em Lisboa e todo o resto é uma paisagem que se vai construindo" (PROFESSOR SP2). Tendo em vista essa realidade, ele considerava que esse foi um bom exemplo de inclusão, porque se ela estivesse em outra escola,

> [...] teria graves dificuldades em adaptar-se, naquela, correu bem por causa de todos os meios que tinham, refiro-me ao computador especial para a aluna, uma professora

> da Educação Especial, o tempo inteiro pra ela, e uma auxiliar só para essa aluna. Ou seja, tinha tudo para correr bem e correu bem. (PROFESSOR SP2)

O professor acrescentou, ainda, que continuava tendo contato com essa aluna, "ela, neste momento está a tirar a licenciatura em Física, em Matemáticas e, diria eu, se calhar, não tenho uma bola de cristal, mas se ela não tivesse tido esse acompanhamento que teve logo de início, se calhar, não teria chegado ao ensino superior" (PROFESSOR SP2).

A Professora SP3, também, fez críticas à legislação portuguesa, afirmando: "eu não tenho uma perspectiva muito lírica em relação a essas questões da legislação, porque, por experiência, também, sei que, muitas vezes, os instrumentos que há no terreno não estão preparados para acompanhar a legislação portuguesa" (PROFESSOR SP3). No entanto, ela explicitou que concordava com o que estava disposto nela, "concordo, em absoluto, acho que não vem bem nenhum no legislamento, não vem vantagem nenhuma, para ninguém, de estar a confinar os miúdos, em turmas específicas, separadas, momentos da avaliação segmentados e, por aí em diante" (PROFESSORA SP3). Para ela, as escolas não estavam preparadas para acolher esses estudantes e oferecer a eles os direitos que têm, pois "sobretudo, faltam recursos humanos, faltam recursos humanos no ensino especial em Portugal, muitos" (PROFESSORA SP3).

A docente em apreço abordou a questão relativa aos estudantes com deficiência visual, física e auditiva, afirmando que esses sujeitos enfrentavam dificuldades maiores ainda, "se estivermos a falar sobre questões relacionadas com alunos com dificuldades de visão, mobilidade física, audição, não há recursos em Portugal. É uma vergonha, mas é verdade" (PROFESSORA SP3). A professora finalizou expondo que, para as outras dificuldades, como as relacionadas à aprendizagem, à cognição e aos transtornos como Discalculia e Disgrafia, não eram de fácil atendimento, para ela,

> [...] também posso dizer que, em termos de necessidades educativas especiais, no sentido de dificuldades de aprendizagens, alunos com algumas limitações cognitivas, ou alunos que precisam de estimulação cognitiva, ou que precisam de atividades, de exercícios, estratégias que lhes permitem lidar com questões como a Discalculia ou Disgrafia, se já vai havendo, vai havendo, mas não há para as necessidades, o que significa que estamos a trabalhar na base do milagre, da boa vontade (PROFESSORA SP3).

A partir desse relato, confirma-se o que foi exposto no início deste capítulo sobre o público com NEE atendido nas escolas portuguesas, nas quais existiam condições de atendimento, apenas, para os casos menos graves, como pode ser considerada a Dislexia, pois,

para os casos que demandavam maiores adaptações e especificidades, em Portugal, não se contava com recursos para atender a esses sujeitos.

A respeito da escolaridade dos estudantes surdos, cegos e com deficiência física, o Professor PP1 explicou que ainda havia escolas especializadas para o atendimento a esse público, e fez críticas a isso. Ele acrescentou que não tinha conhecimento sobre como se processava a continuidade de estudos desses sujeitos, a partir do 9º ano. Ele relatou que os estudantes, ao concluir essa escolaridade, podiam escolher o que fazer no ensino secundário, mas nem todos os sujeitos conseguiam continuar estudando,

> [...] há escolas especializadas para os surdos e cegos. Infelizmente, ainda há, são poucas, mas eu não tenho conhecimento se todos aqueles que terminam o 9º ano, seguem para essas escolas, se têm vaga. Porque, cada um pode escolher o curso que quer, não é verdade? no nosso país, dependendo do lugar onde mora, não consegue. Alguns conseguem, mas os profundos, aqueles físicos, temos muitas dificuldades de condições (PROFESSOR PP1).

Esse docente terminou seu relato, descrevendo uma situação vivenciada por ele com um estudante usuário de cadeira de rodas. Ele disse que, por causa das limitações apresentadas por esse estudante, principalmente, aquelas relativas ao uso do banheiro, não foi possível atendê-lo na escola, o que fez com que a mãe o retirasse da Instituição, e ele não sabia se o estudante estava frequentando outra Instituição. Essa situação chega a ser inadmissível, quando comparada à legislação brasileira, mais especificamente, à legislação do Estado de Minas Gerais, pois, nas escolas estaduais, que têm, entre os estudantes, algum usuário de cadeira de rodas, que apresenta dependência no uso do banheiro e para se alimentar, o Estado contrata uma funcionária, com o cargo denominado Auxiliar de Serviços Gerais, para atender o estudante, em suas necessidades. O que não se aceita e não se pode aceitar, é que um estudante se evada da escola porque depende de auxílio para usar o banheiro e se alimentar e não há ninguém para auxiliá-lo nessas necessidades. Retornando ao professor português, ele, assim se expressou:

> [...] estou a me lembrar em um curso que eu estava a lecionar, então no ano passado, tínhamos um aluno que vinha de cadeira de rodas e precisava de um apoio, muito grande e acabou por desistir, porque, exatamente, ele precisa de uma atenção muito grande, das necessidades básicas, não é, a cadeira era automática, mas para ir na casa de banho (banheiro). Na primeira semana, quinze dias, a mãe veio aí, mas acabou por desistir, não sei se arrumou outra coisa, para estudar, mas ele era muito necessitado de apoio, não dei aula pra ele (PROFESSOR PP1).

Esse docente acrescentou, ainda, que muitos estudantes com graves comprometimentos, citando, principalmente, os que possuíam deficiência física, mesmo sendo menores de 18 anos,

se encontravam fora da escola. A responsabilidade da escola, quando tem conhecimento sobre esse fato, é comunicar às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) que devem tomar as providências cabíveis, mas, mesmo assim, muitos não recebiam qualquer atendimento escolar, por falta de condições das famílias e, também, das escolas.

> Mas nós temos outros que deveriam estar na escola e não estão. Nós fazemos comunicação à CPCJ, e eles vão lá e resolve, mandam pra cá, mas na maior parte das vezes, quando a família não é estruturada, é muito difícil. Mas eles acabam por desistir, porque a escola, do jeito que está montada, não tem resposta pra esses que estou a falar. Esses mesmos com deficiência, eles acabam por perceber que não são devidamente apoiados, porque não temos condições de apoiar e eles acabam por desistir, escola normal, não é, mas tem as específicas, pra cegos, pra surdos. Agora, aqueles que têm deficiência física muito, muito grave, que implica num apoio complementar, mas contínuo... (PROFESSOR PP1).

Por sua vez, a respeito da legislação portuguesa, o Professor PP1 afirmou que o Decreto-Lei n. 54/2018 causou mais problemas do que soluções para as escolas, pois, para ele, os professores tinham que dividir a atenção entre os estudantes com e sem NEE, o que vinha causando dificuldades no exercício da prática docente, "criamos mais problemas, não é, criamos mais problemas porque são alunos que precisam de muito mais atenção e depois, existe os ciúmes dos outros, cria-se uma desigualdade na sala de aula, quando nós damos mais atenção a um grupo de alunos, em detrimento dos outros" (PROFESSOR PP1). Ele disse que poderia criar uma estratégia para que os estudantes sem NEE não percebessem as dificuldades apresentadas por seus colegas. Ele poderia dividir a turma em grupos, classificando-os como com melhor ou pior desempenho, para que as dificuldades não fossem evidenciadas, mas, segundo ele, isso nem sempre é possível e essa atitude configuraria o que se pode denominar de "exclusão dentro da inclusão". Para esse docente,

> [...] mesmo que eu faça uma turma dividida por grupos de nível, em determinados trabalhos é possível fazer isso, sem que o todo perceba, há trabalhos que conseguimos fazer isso sem que o todo perceba, mas depois há determinadas coisas que a gente não consegue esconder, e eles percebem nitidamente que está a haver benefícios àquele grupo de alunos, não é, e alguns depois, tentam ... ao invés de trabalharem no patamar de que são capazes, baixam eles próprios seu patamar, e reivindicam um bocadinho "ah mas pra aquele também fez assim, por que também eu não tenho essas benesses?" (PROFESSOR PP1).

A Professora PP2, também, se mostrou contrária a essa nova legislação, pois afirmou que a legislação não beneficiava ninguém, nem os estudantes com NEE, nem aqueles que não apresentam nenhum comprometimento, "penso que não é favorável pra eles, nem para os outros, ao menos em termos profissionais que é o que eu digo, todos têm características

próprias, a maior parte são muito carente e eu, pelo menos, quase não saem da minha beira" (PROFESSORA PP1). Ela relatou, também, que alguns estudantes se encontravam em situações mais graves, ou de risco, e acabavam, por isso, demandando mais atenção e não concordavam ou não aceitavam a atenção que ela dedicava aos estudantes com NEE, "agora aqueles que fumam ou que se metem em drogas, estão ali, eu sei quem são, e eles não saem da minha beira, acho que aquilo que eles precisavam fazer em casa e não fazem. E quanto àqueles da Educação Especial, sentem que vai lhes roubar a atenção" (PROFESSORA PP2).

5.3.6 A respeito da diversidade e da heterogeneidade identificadas nas turmas do ensino profissionalizante nas escolas pesquisadas

No decorrer dos relatos de alguns dos professores, pode-se perceber que o número de estudantes na sala de aula, nos cursos profissionalizantes de nível médio, é bastante reduzido, comparativamente, aos das escolas brasileiras. Em uma das escolas pesquisadas aqui no Brasil, havia turmas, principalmente, nas disciplinas teóricas, com 54 (cinquenta e quatro) estudantes, entre eles, dois com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Nas turmas das escolas pesquisadas, em Portugal, o número de estudantes não ultrapassava trinta, principalmente, na escola pública e, segundo a informação de um dos professores, havia uma intenção de reduzir o número de estudantes, para, até, vinte e seis, "não, nesse momento não. Nesse momento na escola, o máximo é trinta e, agora, está a reduzir pra vinte e oito ou vinte e seis" (PROFESSOR PP1).

Essa diferença tão significativa entre as instituições brasileiras e as portuguesas deixa claro que as dificuldades encontradas nos dois países são incomparáveis. Isso porque trabalhar com a diversidade em uma turma com trinta estudantes torna-se mais viável do que o trabalho com cinquenta e quatro estudantes. Além disso, pode-se considerar que a diversidade identificada nas escolas portuguesas, composta por estudantes com NEE, sem deficiência, torna o trabalho do professor muito mais eficiente, comparativamente, aos trabalhos realizados no Brasil, nos quais os estudantes pesquisados possuíam deficiência ou TEA.

Outra consideração a ser feita refere-se ao fato de existirem, nas escolas portuguesas, equipes de Educação Especial compostas por profissionais, oriundos das extintas escolas especiais, com formação específica para ministrar as orientações necessárias aos professores e estudantes. No Brasil, as equipes das instituições pesquisadas, traduzidas nos NAPNEEs (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas), não são compostas por profissionais capacitados para realizar esse trabalho. A respeito do número de estudantes com NEE nas salas de aulas e as dificuldades encontradas no dia a dia de trabalho com eles, a Professora SP1 assim se manifestou:

> [...] No máximo vinte e cinco. E, lá está, com vinte e cinco alunos na sala é complicado, daí as estruturas que a gente tem que trabalhar, quando temos essa situação em mãos, temos que trabalhar, temos que nos adaptar. Uma situação, sem dúvida, é o número de alunos por sala, porque a atenção acaba por ser diferente, com vinte e cinco, ou com doze, ou com sete ou com oito é diferente, é diferente (PROFESSORA SP1)

Um aspecto que merece ser aqui mencionado refere-se às declarações da Professora PP2 sobre os estudantes das turmas nas quais estavam matriculados estudantes com NEE. Para essa professora, esses estudantes não aceitavam os colegas com NEE e disputavam a atenção dela, alegando que estavam sendo prejudicados, devido à grande dedicação dispensada aos colegas com NEE. Vários estudiosos da área da Educação Inclusiva acreditam que, se os estudantes sem deficiência tomarem conhecimento sobre as características dos colegas com NEE, muito provavelmente se tornarão agentes na aprendizagem desses colegas. A Professora PP2, que, como foi explicitado anteriormente, não concordava com a presença de estudantes com NEE, nos mesmos espaços escolares, ou seja, juntos com os demais estudantes, relatou que os estudantes sem deficiência não aceitavam os colegas, apesar de ela ter envidado esforços para minimizar esse problema, "porque eles dão-me ouvidos, curiosamente não sei se é porque eu sou mulher, na área da engenharia mecânica, também por estar no ensino superior, eles me dão ouvidos e não aceitam de maneira nenhuma e dizem que estão sendo prejudicados por terem colegas assim" (PROFESSORA SP2).

A professora em foco relatou que os estudantes com NEE sofrem *bullying* na sala de aula e a justificativa para esse comportamento, segundo a docente, era "porque não são miúdos equilibrados emocionalmente, não têm a noção de que estão fazendo o mal (PROFESSORA PP2). Ela alegou que seu tempo, na sala de aula, era muito curto para desenvolver o conteúdo sob sua responsabilidade e dar atenção a todos os estudantes "porque os meninos não deixam, começam logo "e eu? Vai me prejudicar, a professora só com o Miguel, e eu"? São esses os problemas, eu estou 90 minutos nisso, não consigo dar aula, por causa do Miguel, não dou aula nem pra ele nem para os outros" (PROFESSORA PP2).

Essa docente continuou com sua explicação, fazendo afirmações bastante sérias a respeito dos estudantes, que não foram explicitadas pelo outro professor da mesma instituição. Ela procurou deixar claro que tinha um grande envolvimento com os estudantes e se preocupava bastante com a situação pessoal que muitos deles estavam vivenciando. A professora em apreço continuou afirmando que,

> [...] nessa turma, eu tenho muitos alunos que eu acho que estão a passar por uma depressão profunda e, por isso fumam, as coisas esquisitas que eles fumam e, um deles tem muito ciúmes, quando eu estou a falar com o Asperger. Ainda nós temos 2, um é Asperger e o outro falam que é deficiência, que é um bocado complicado, não sei exatamente o que ele tem, uns dizem que é deficiência mental[117], porque ele, só da professora chamar a atenção, ele pegou uma cadeira e acertou com a cadeira no professor. No no 10º ano, ele está no 12º, ele entrou numa porrada com um colega, que estava em cima dele e, a única pessoa que conseguiu agarrar e fazê-lo parar, fui eu, mas provavelmente eu poderia ter parado no hospital, mas não podia permitir que aquilo continuasse assim, consegui convencê-lo a parar e disse: eu vou dar aula no 11º ou 12º, anda comigo e fica a minha beira e venha me ajudar, então eu pus ele a me ajudar a ligar o projetor, a fazer outras coisas, aí ele sossegou e já não parecia mais a mesma pessoa (PROFESSORA PP2).

Esse relato evidencia uma carência de assistência aos professores e estudantes da escola, pois por que uma professora apartaria uma briga entre estudantes? Considerando a gravidade da situação apresentada pelo referido estudante, por que vivenciam uma situação de um professor ser agredido da maneira como foi enfocado pela professora? Não seria necessário que os professores soubessem que se tratava de um transtorno grave, para que se protegessem de situações extremas? Essas e outras perguntas ficam sem respostas, colocando a escola em uma situação de fragilidade em relação ao processo de inclusão de estudantes com NEE, mesmo com a presença da equipe de Educação Especial.

O Professor PP1 considerou que os estudantes, em geral, são informados sobre as dificuldades dos colegas com NEE, mas, ao invés de eles procurarem auxiliá-los naquilo que eles necessitam, reivindicam terem os mesmos "benefícios" que eles. Para esse professor, essa atitude dos estudantes se justifica por se tratar da natureza humana, aproveitar situações em benefício próprio,

> [...] sim, há uma preparação, é claro que o professor pode e deve informar os alunos que têm colegas que tem alguma dificuldade, não é, e que, portanto, se adapta o currículo para eles, não é, e que precisamos os ajudar mais. Eles percebem, percebem, e não têm grande problema nisso, tentam é aproveitar, também essa situação. Somos todos iguais, os seres humanos (PROFESSOR PP1).

Contudo, a autora desta Tese não concorda com o posicionamento desse professor, quando se refere à natureza humana, principalmente porque nem todos os homens e/ou

[117] O Decreto-Lei n. 54/2018 considera que "afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir" (PORTUGAL, 2018), ou seja, para que se possa fazer um bom trabalho, com o estudante com NEE, não é necessário que se tenha conhecimento sobre o laudo/diagnóstico de sua condição. No entanto, quando a Professora PP2 relata o fato ocorrido com o estudante, que ela diz ter "deficiência mental", é bastante claro que ela não tem conhecimentos a respeito das deficiências e transtornos que são categorizados na rubrica NEE. O caso em questão de agressividade extrema, com descontrole sobre suas ações, caracteriza um quadro de transtorno mental e não deficiência mental, com afirmado pela professora. Isso reforça a ideia de que, se o professor tiver conhecimentos sobre as características da situação de NEE do estudante, terá melhores condições para intervir, de maneira mais produtiva, e não de forma intuitiva, com diz fazer a referida professora.

mulheres se incluem ao exposto, isto é, querem se aproveitar de uma situação, como por exemplo, a mencionada pelo professor português. Em síntese, a natureza humana deve ser regida pela ética e pelo compromisso, e esse seria o trabalho que os professores deveriam fazer nas salas de aulas, desenvolver atitudes de solidariedade, compreensão e altruísmo, fazendo com que todos os estudantes percebam que as dificuldades apresentadas pelos colegas fazem parte de uma característica que não pode ser considerada como negativa.

Outra situação relatada por esse docente é relativa à diversidade encontrada na escola, principalmente, considerando-se a presença de estudantes com NEE, referindo-se à conclusão do ensino fundamental. Segundo ele, os professores já sabem que os estudantes com NEE devem ser encaminhados aos cursos profissionalizantes, pois o curso secundário, denominado científico humanístico[118], é propedêutico, ou seja, está voltado para o prosseguimento dos estudos. Assim, como, na sua grande maioria, os sujeitos com NEE não conseguem ascender a esse nível, eles são direcionados para a Educação Profissional,

> [...] nós sabemos, perfeitamente, mas é difícil passar a mensagem de alunos que nós já sabemos antecipadamente, conhecemos o seu currículo quando, ao fim do 9º ano não estão preparados para ingressarem num curso para prosseguimento de estudos, o científico humanístico. Sabe-se, perfeitamente, que o aluno não tem capacidade, cá está, não é diagnosticado, não é, para entrar, não vai ter sucesso porque o grau de exigência das disciplinas nucleares como são as nossas, matemática, português, línguas, etc., mas mesmo assim, as famílias não estão convencidas e é difícil convencer as famílias que tem que entrar pra um curso que, se for pra um curso profissional, conseguem entrar, facilmente, no mercado de trabalho (PROFESSOR PP1).

Segundo o docente em pauta, muitas famílias vêm apresentando grande resistência para aceitarem as limitações dos filhos, mas os professores percebiam que os estudantes com NEE tinham dificuldades tão significativas, que os limitavam de pensar o que iriam cursar, se concluíssem o ensino humanístico. É preciso salientar que esse não seria um motivo para impedir os estudantes de cursarem o científico humanístico, pois é comum encontrar estudantes, sem NEE, que apresentam essa mesma dificuldade, o que, muitas vezes, faz com que troquem de curso, até se identificarem com aquele que, realmente, faça sentido.

> Apresentam dificuldades, até mesmo nós já fizemos muitos trabalhos e ficamos surpreendidos pela resistência que as famílias apresentam. Nós fazemos, e temos que fazer porque eles chegam no 12º ano sem saberem o que escolher, sem traçar uma linha, eu quero tirar esse curso, e outros que vão e vem sem saber o que querem da vida daqui a 5 ou 10 anos e há outros que vão e vem nos cursos profissionais, que vão ser engenheiros, vão ser doutor, alguns não têm capacidade, mas outros têm e não querem mesmo. Temos de todos os casos, não é (PROFESSOR PP1).

[118] O científico humanístico é o correspondente, no Brasil, ao ensino médio regular.

O professor explicou, entretanto, que, para ele, o rótulo de o aluno ter ou não NEE, não era problema para ele. Mas, percebe-se que, em muitas das suas falas, essa questão configura-se como um problema, mesmo que sua posição seja mais flexível do que o depoimento da Professora PP2, que trabalhava na mesma instituição que ele. Voltando ao docente em pauta, ele fez, ainda, o seguinte relato: "eu não me preocupo muito, esse aluno está rotulado como NEE e esse não está, percebe, quer dizer, procuro não o ver rotulado, não é pra mim um problema, eu sei que tenho alunos que são dotados, diferentemente, há vários níveis e, portanto, não tenho essa dificuldade" (PROFESSOR PP1).

Diferentemente dos professores da escola pública, os professores da escola semi-pública consideravam a heterogeneidade/diversidade como algo positivo. A Professora SP1 afirmou que a heterogeneidade era, sempre positiva, e que a escola deveria ser inclusiva, mas ela afirmou, também, que se fazia necessário que essa heterogeneidade fosse considerada por todas as pessoas que faziam parte da escola, "a questão é que a escola deve ser inclusiva, e a escola não é, só os alunos, também é os professores, também é os funcionários, todos os equipamentos de que dispomos, também tem que ser inclusivo, a sociedade tem que ser inclusiva, isso é muito difícil! (PROFESSORA SP1). A dificuldade que ela apontou para se conseguir trabalhar com a referida heterogeneidade era a carência de instrumentos, que poderiam assegurar o sucesso para todos os estudantes, "a diversidade é garantida, depois, pra garantir o sucesso, equitativamente, nós devemos ter instrumentos para o fazer, que é isso que acabamos por não ter, ainda estamos a trabalhar, o problema é que ainda estamos a trabalhar (PROFESSORA SP1).

O Professor SP2, também, explicitou que a heterogeneidade precisaria ser considerada no âmbito da escola, pois era preciso ter um olhar atento para os estudantes que, apesar de não terem diagnósticos de NEE, tinham grandes dificuldades ao ingressarem na escola, o que fazia com que as diferenças entre eles fossem muito grandes, considerando, também, as condições sociais que eles vivenciavam,

> [...] tem que considerar, tem que considerar, e aqui, eu vou mais além, mesmo aqueles alunos que não têm qualquer tipo de diagnóstico, e é importante porque temos uma postura um pouco redutora, em achar que estamos diante de alunos e imaginemos o primeiro dia de aula, as diferenças são abismais entre uns e outros, há uns que veem o pai e a mãe a ler o jornal, a ler um livro e, só o fato de ver, se calhar, os incita mais para a leitura, outros alunos que nem têm o pai, ou tem o pai alcoólatra, ou seja, o ponto de partida nunca é igual pra todos, e temos que considerar sempre essas diferenças (PROFESSOR SP2).

5.3.7 Encaminhamento dos Estudantes para o Mercado de Trabalho

Alguns professores se expressaram sobre as condições dos estudantes com NEE, ao enfrentarem o mercado de trabalho e terem êxito na profissão para a qual foram capacitados. Assim, o Professor PP1 disse que, em Portugal, existe uma legislação que apoia a contratação de pessoa com NEE nas empresas, mas ele não soube explicar, melhor, como ela funcionava, por não ter conhecimentos suficientes a respeito dessa política. Contudo, ele foi mais assertivo ao mencionar que, nas empresas públicas, existe reserva de vagas, "nas empresas públicas, nas públicas há uma reserva de vagas, um ou dois funcionários com deficiência para determinadas..." Afirmou, também, que acreditava que, para as empresas privadas, havia benefícios fiscais, "há benefícios fiscais, quem contrata, uma empresa privada que contrata uma pessoa com deficiência, declarada, não é, tem benefícios fiscais" (PROFESSOR PP1).

Nessa perspectiva, ele afirmou que, em uma turma de formandos, na qual havia estudantes com NEE, alguns deles, certamente, poderiam, realmente, trabalhar, como Técnicos em Manutenção de Computador. Todavia, outros só conseguiriam exercer atividades menos elaboradas, como era o caso de operadores, "é evidente que dentro daqueles havia alguns que poderiam exercer sua atividade em pleno, com o nome do curso 'Técnico de manutenção industrial', e outros só poderiam ser operadores, especializados, mas operadores, que é um bocadinho diferente". Dessa forma, os estudantes deveriam ir para o mercado de trabalho e cada empregador deveria fazer as adaptações necessárias, indicando, para cada um, aquilo que ele apresentasse condições para realizar, "portanto, os alunos arranjando um mesmo emprego, não é, mas depois o empregador põe-os a fazer as coisas, vendo se ele tem competência, para desenvolver uma determinada tarefa, ou só outra" (PROFESSOR PP1).

Essa situação, segundo o professor em pauta, geralmente, era vivenciada/encontrada nas empresas portuguesas, ao contratarem pessoas com NEE, "o empregador, quando vai empregar alguém ele diz: eu preciso de uma pessoa que faça isso, e depois ele vai verificar se ele sabe fazer aquilo". Ele explicou que, assim como em qualquer outro lugar, havia postos de trabalho mais exigentes e outros, com menor exigência, o que favorecia a contratação de pessoas com NEE,

> [...] mas tem muitos postos de trabalho diferenciados, uns mais exigentes do que outros, ele vai colocá-lo na linha em que ele for capaz de desenvolver tarefas, e eu tenho expectativas, não, fatos mesmo, de que tenho que dar aos alunos que vêm rotulados como NEE, e que se integraram perfeitamente no mercado de trabalho (PROFESSOR PP1).

Ele afirmou que os empregadores, quando contratavam os sujeitos formados nesses cursos técnicos, faziam as adaptações necessárias, de acordo com a demanda interna. Ele relatou que muitos estudantes com NEE foram para o mercado de trabalho e se tornaram bons profissionais nas atividades que realizavam, "fizeram o curso com alguma dificuldade, com alguma ajuda que tiveram, assim, algum tratamento preferencial, mas que estão bem no mercado de trabalho" (PROFESSOR PP1).

Para ele, esse sucesso não se referia a casos graves de NEE, pois esses estudantes desistiam do curso antes da conclusão do mesmo. Esses estudantes eram reprovados muitas vezes durante o curso e, quando desistiam, já tinham mais de 18 anos de idade e a legislação em vigor não obriga que eles frequentem uma escola, "quando a deficiência é um bocado mais profunda, eles vão repetindo" (PROFESSOR PP1). Ele reconheceu que essas desistências poderiam ser atribuídas à falta de condições dos professores, de construir propostas que pudessem desenvolver, nesses sujeitos, habilidades para o trabalho,

> [...] já aparecerem alunos com deficiências mesmo físicas, não intelectuais e, outros mais intelectuais e não tão físicas, mas assim, aqueles graves acabam por desistir, porque as condições, o grau de deficiência, ou nós não conseguimos, efetivamente, fazer a adaptação pra eles, e eles sentem que no secundário que, efetivamente não conseguem alcançar o curso (PROFESSOR PP1).

Esse professor afirmou que os estudantes com comprometimentos mais leves, quando ingressavam no mercado de trabalho, tornavam-se empregados competentes, "são excelentes, porque vão desempenhar tarefas que não são muito exigentes, intelectualmente, e se tem condições, fisicamente, para executarem, não tem problema" (PROFESSOR PP1). Ele informou, também, que já aconteceu de terem que encaminhar para o trabalho estudantes que, devido à gravidade do quadro de NEE, só se beneficiariam de empregos do tipo "protegido[119]",

> [...] temos um caso ou outro que tem que ser emprego do tipo protegido, em que arranjamos, por exemplo, temos um este ano que já no estágio do ano passado, já foi combinado com o pai, que arranjamos uma empresa que, sabendo das necessidades do aluno, lhe deu uma função mais adequada às capacidades dele (PROFESSOR PP1).

Esse docente disse que os coordenadores dos cursos realizavam uma visita prévia nas empresas que receberiam os estudantes como estagiários e mostravam seus perfis, principalmente, daqueles estudantes com NEE. Nessas visitas, os empregadores tomavam

[119] Esse tipo de emprego consubstancia em atividades mais elementares e com mais supervisão, para que possa ser realizada com êxito.

conhecimento, tanto dos estudantes com maior potencial para o trabalho, quanto daqueles que apresentavam limitações, ou seja, os sujeitos com NEE.

> Nós, sou eu que faço esses contatos com as empresas, no meu curso, e penso que nos outros 3 cursos, igualmente, temos essa preocupação de, ao falarmos com as empresas, de traçarmos o perfil daquilo que a gente conhece do aluno, e dizermos que esses têm capacidades de irem até o infinito e esse não, esse tem mais limitação e, portanto, eles começam a perceber isso muito bem (PROFESSOR PP1).

No entanto, ele percebia que, na atualidade, as empresas estavam exigindo dos candidatos comportamentos que favoreciam as relações interpessoais, sendo que esse atributo poderia estar presente nos estudantes com NEE e não acontecer naqueles que não apresentam qualquer comprometimento. Para ele, "hoje em dia as empresas estão mais preocupadas com o bem-estar da pessoa, saiba que isso, a escola também tem que dar, porque a educação tem que vir da família, que é cumprir horário, respeitar hierarquia, pronto, hoje as empresas pedem-nos mais esses alunos, pelo que eu noto". Ele explicou que alguns estudantes, até mesmo aqueles com deficiência intelectual, apresentavam bom desempenho no estágio e, posteriormente, conseguiam se inserir no mercado, com sucesso, em atividades menos exigentes,

> [...] os alunos que têm mais sucesso no estágio, depois têm no emprego, não de chefias nem de grandes responsabilidades, mas, os alunos que têm mais sucesso e nós ficamos surpreendidos, com o feedback que temos, sobre alunos que aqui na escola fazem os módulos e as disciplinas com alguma dificuldade, mas depois são um sucesso na empresa (PROFESSOR PP1).

Para ele, esse sucesso obtido pelos estudantes, até mesmo por aqueles com NEE, era que incentivava seus trabalhos, "é isso que nos motiva, também um bocadinho, todos os anos, porque é uma luta". Ele fez uma comparação entre o trabalho que era realizado na escola na qual trabalhava, com situações que aconteciam em outras escolas, e percebia que, apesar de alguns estudantes não concluírem o curso, mesmo assim, faziam um trabalho melhor do que dessas outras escolas.

Foi indagado a esse professor se não existia, por parte da equipe de Educação Especial, algum projeto para o acompanhamento desses estudantes no mercado de trabalho, para que eles obtivessem maior sucesso. Ele respondeu que a referida equipe atendia a alguns estudantes, mas ele não sabia precisar qual trabalho era realizado. Para ele, o mercado de trabalho, no que tange aos trabalhadores com graves comprometimentos, devido à deficiência, vinha sendo, sempre, muito difícil, pois as empresas consideravam que eles não atenderiam, às suas expectativas, sobretudo, de lucratividade.

> Não, não, mas também a equipe... Eu não sei o trabalho deles, mas eles atendem esses que aparecem 2 ou 3 na minha turma, e da outra turma, igual, se for só esses, eles conseguem. Se for muito intelectual, não. Eu sei que tem alguns que têm deficiência cognitiva, mas eles têm um currículo alternativo, mas não tem como chegar no mercado de trabalho, dominam as necessidades básicas da sociedade. É muito difícil, o mercado de trabalho, pra esses que não têm, efetivamente, de dar rendimento para a empresa, a empresa despacha. Os nossos cursos secundários são muito especializados, das duas, uma, ou ele consegue desenvolver as competências, ou o mercado de trabalho os acolhe num primeiro momento e quando veem que eles não dão rendimento, é o empregador que diz: não vou ceder não. Ele cede e quando vê que eles não têm competência nenhuma pra aquilo que eles querem, despacham a pessoa (PROFESSOR PP1).

Dando continuidade, o docente informou que já trabalhara em uma escola, cuja equipe dava suporte ao encaminhamento de estudantes com deficiência ao mercado de trabalho. Segundo ele, comparando a equipe atual com a outra, a primeira era bem melhor e mais produtiva, pois, além dos encaminhamentos dos estudantes para o mercado de trabalho, ela conversava e mantinha os professores informados sobre o que vinha fazendo. Ele fez o seguinte relato:

> [...] Já tivemos também, eu já trabalhei com alunos com deficiência, tinha intelectual, tinha físico, e que tinha uma equipe mais poderosa, não como essa que a gente tem aqui, tinha psicólogo, assistente social, eles preparavam os alunos e aí eles iam para pastelarias, hotelaria, coisas assim. Também não tive dificuldades de trabalhar com esses alunos. A maioria das pessoas não tinha uma formação, todos falávamos com os técnicos, não é, eu acho que precisa de uma formação (PROFESSOR PP1).

Finalmente, esse professor explicitou situações de estudantes que não fizeram opção pelo ensino profissional, mas que, ao concluírem o curso científico humanístico, não ingressaram no ensino superior e precisaram ser encaminhados ao mercado de trabalho. Para ele, a possibilidade de esses sujeitos adentrarem no mercado de trabalho era para atividades sem ou com menor qualificação, diferentemente daqueles estudantes que haviam concluído um curso profissionalizante.

> Ele termina o 12º e não tem uma qualificação. Há empregadores que contratam essas pessoas, mas, se calhar, pra tarefas específicas, não. Nos cursos profissionalizantes, são mais facilmente contratados, porque tem uma especialização, já tem um estágio que traz, já passaram por uma ou duas empresas (PROFESSOR PP1).

A Professora PP2, também, fez menção à empregabilidade dos estudantes da escola, afirmando que apoiava todos os estudantes, inclusive na busca pelo emprego e que seu trabalho era bem avaliado pela professora da equipe de Educação Especial:

> [...] sinceramente não sei, quando eu falo com a professora Helena, Doutora Helena, ela não dá aulas, ela diz que eu estou desempenhando um bom trabalho, que estou a ajudar esses meninos e que até alguns que tinham dislexias graves, eu consegui que eles ficassem em empresas e estão lá até hoje efetivos, mas também porque eu tenho muitos conhecidos fora do ensino e que consigo, sei quais são as empresas que conseguem receber, fora isso, não sei, queria que alguém, que percebesse mais do assunto pudesse me dizer se está bem ou se está mal e é aquilo que eu digo, é muito complicado, quando temos outros miúdos que não são da Educação Especial, mas que precisam (PROFESSORA PP2).

A "fala" dessa docente evidencia uma certa descrença na capacidade dos estudantes com NEE para adentrarem no mercado de trabalho, pois alegou que os estudantes que concluíram o curso estariam empregados, devido às suas relações de amizade, com as empresas e, por isso, ela sabia para onde deveria encaminhar esses estudantes.

A Professora SP3 fez algumas considerações a respeito das avaliações internas realizadas com os estudantes com NEE. Para ela, essas avaliações não deveriam oferecer qualquer tipo de dúvida em relação às competências dos estudantes, quando eles se encontravam em situação de estágio e, também, quando eram encaminhados ao mercado de trabalho, onde evidenciavam as competências que adquiriram ao longo do curso. Segundo essa docente, "o fato do ensino profissional assumir a formação no contexto do trabalho, para esses alunos, inevitavelmente, todos esses alunos são confrontados com o mercado de trabalho antes de irem para área neutra" (PROFESSOR SP3), ou seja, os estudantes vivenciavam a atividade laboral, ainda cursando o ensino profissional e "a melhor avaliação, o melhor feedback que podemos ter do valor da formação que eles têm, é exatamente a resposta que vem do lado das empresas que acolhem esses alunos, na condição do contexto de trabalho durante 2 meses, 3 meses, dependendo do ano de formação" (PROFESSORA SP3).

Para ela, as empresas se manifestavam favoráveis ao trabalho desempenhado pelos estudantes "e acabam por nos dizer que está tudo muito bem, que correu tudo bem, que eles foram excelentes, que se dedicaram, foram autônomos e, raramente, há necessidade de levantar o véu sobre as dificuldades dos alunos em situação de estágio". Ela afirmou que a situação de estágio "não é mercado de trabalho, mas é o primeiro contato com, mas, normalmente, as entidades não detectam que aquele aluno tem necessidades educativas especiais" (PROFESSORA SP3).

5.3.8 Pareceres finais dos docentes

Ao finalizar a "aplicação" das entrevistas, foi indagado aos professores se eles tinham algo a acrescentar que consideravam importante para a pesquisa, ou então, sobre suas práticas

com os estudantes com NEE, que não foi contemplado, no decorrer da "conversa" com esta pesquisadora. Alguns professores se manifestaram.

O Professor SP2, que se mostrou bastante interessado pelo tema em apreço, isto é, pela Educação Inclusiva e, também, bastante empenhado em desenvolver um trabalho que promovesse a inclusão dos estudantes, informou que gostaria de abordar algumas questões relativas ao ensino básico, pois as considerava pertinentes. Ele afirmou que os professores desse segmento educacional vêm encontrando dificuldades para conseguir emprego, o que, segundo ele, não acontecia, nos últimos vinte anos. Ele explicou que esses professores, sempre, foram considerados como uma categoria inferior aos demais professores dos outros segmentos/níveis educacionais, "toda a gente podia concorrer a professor do 1º ciclo, professores licenciados em educação física, professores licenciados em matemática, professores licenciados em inglês". Consequentemente, os estudantes se deparavam com professores que não estavam capacitados para trabalhar com eles, "que não têm as competências, nem técnicas, nem pessoais, porque dar aulas para o aluno com 14, 15 anos, é muito diferente do aluno da 1ª classe, ou 2ª, tem que ter paciência". Essa situação se tornou bastante preocupante no país, porque "os resultados agora começam a acontecer, porque temos professores a lidar com alunos de 6 anos, como se tivessem a lidar com alunos de 14 ou 15. Não é a mesma coisa" (PROFESSOR SP2).

No entanto, a maior preocupação desse professor se concentrava nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, nos seus processos de aprendizagem, "quando esses professores deparam-se com alunos com dificuldades, a primeira hipótese não é como atuar nas dificuldades, é reprovar" (PROFESSOR SP2). Ele teceu, também, críticas às direções das escolas especiais, que "não querem que os alunos passem" (PROFESSOR SP2), dando a entender que os estudantes não atendidos teriam suas dificuldades aumentadas, o que aumentaria o número de estudantes nessas instituições. Para ele, os estudantes que evidenciavam suas dificuldades, ainda, no ensino fundamental e não eram atendidos de maneira eficaz, para minimizá-las ou extingui-las, "torna-se uma bola de neve, ou seja, depois chegam ao ensino profissional, meninos com imensas dificuldades, mas as suas dificuldades não foram atenuadas, por incompetência" (PROFESSOR SP2).

O Professor PP1 continuou fazendo uma crítica à proposta de Educação Inclusiva veiculada pelo Decreto-Lei n. 54/2018, pois, para ele, a situação que se tinha, antes da promulgação desse documento normativo, era melhor do que a atual, principalmente, para aqueles estudantes que tinham graves comprometimentos,

> [...] nós tínhamos uma situação melhor para as pessoas com deficiência, mas acho que fizeram uma avaliação e viram que gastava muito dinheiro. Se calhar, eu vejo vantagens para um grande número de alunos, mas para aqueles que não têm uma deficiência muito grave, mas para aqueles que têm uma deficiência mais grave é difícil, é difícil, não vão para o mercado de trabalho (PROFESSOR PP1).

Ele acrescentou que, em uma das instituições na qual trabalhou, havia postos de trabalho específicos para aqueles sujeitos que apresentavam quadros de deficiências mais graves, no entanto, essa não era a situação na instituição em que se encontrava, no momento da realização da entrevista, "vão para o mercado de trabalho, e fazem, trabalham, mas o mercado de trabalho não tem conhecimento de ir lá e ver aqueles que têm capacidade, mas se for aqueles que têm uma deficiência muito grande, realmente o mercado de trabalho, o empregador recusa (PROFESSOR PP1).

CONCLUSÃO

A pesquisa que foi realizada para subsidiar esta Tese configurou-se, principalmente, na verificação de como tem sido desenvolvido o trabalho educacional em instituições de Educação Profissional, de nível médio, com estudantes com deficiência. Nas instituições pesquisadas, tanto no Brasil quanto em Portugal, constatou-se um posicionamento que representa muitos professores dos segmentos e modalidades educacionais no que tange ao processo inclusivo de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, em geral, e com deficiência, em particular. Dessa forma, foi possível, através dela, verificar como os professores têm lidado com o processo inclusivo nas salas de aulas, e que ações ainda precisam ser implementadas para que a Educação Inclusiva se concretize, efetivamente.

Nos estudos realizados, pôde-se perceber que, embora a proposta da Educação Inclusiva tenha chegado a vários países do mundo, inclusive no Brasil e em Portugal, no início da década de 1990, na prática, as escolas, de maneira geral, ainda não podem ser consideradas inclusivas. Encontram-se, no interior de muitas delas, propostas pedagógicas arraigadas em modelos tradicionais, que não atendem a todos os estudantes, além de professores resistentes a mudanças, que não veem possibilidade de transformar a escola em um espaço que possa acolher a todos, oferecendo uma educação de qualidade.

Desde a implementação da Educação Inclusiva, os governos brasileiro e português elaboraram várias legislações que objetivaram extinguir o tratamento oferecido às pessoas com deficiência, em ambientes segregados, sendo que, em contrapartida, se propôs que esses sujeitos tivessem o direito de frequentar espaços educacionais comuns aos demais sujeitos sem deficiência. No entanto, mesmo com todo o aparato legal, muitos professores ainda se encontram em situação de desconhecimento e desinteresse, no que se refere às ações que precisam ser construídas, principalmente as que se referem ao trabalho pedagógico destinado a esses sujeitos.

Através do estudo das legislações realizado para esta Tese, foi possível perceber que existe uma grande preocupação governamental, tanto no Brasil quanto em Portugal, em construir políticas públicas que sejam capazes de promover mudanças significativas no âmbito das escolas comuns, não somente as relacionadas às adaptações arquitetônicas e materiais, mas, também, à formação de seus professores. Mesmo assim, pelos relatos de muitos dos docentes entrevistados, essas políticas ainda não foram capazes de promover essas mudanças na cultura escolar, para que as escolas se transformem em espaços democráticos, que podem ser definidos

como aqueles que oferecem educação de qualidade aos estudantes, independentemente de suas diferenças.

O referencial teórico utilizado para o embasamento desta investigação foi constituído por autores que possuem opiniões semelhantes, no que se refere à Educação Inclusiva. Esses autores analisam as situações pelas quais passaram as pessoas com deficiência, ao longo da história, e se mostram enfáticos ao afirmarem que não se deve aceitar, na atualidade, qualquer tipo de discriminação, principalmente nas escolas, que deveriam se constituir como ambientes de aprendizagens e desenvolvimento para os sujeitos que as vêm frequentando.

Esses autores afirmam que essas escolas precisam estar abertas às mudanças, para que se construa uma nova proposta de ensino no âmbito dessas instituições e da sociedade. Elas precisam mudar o olhar sobre os sujeitos com deficiência, saindo de uma situação na qual o sentimento de "piedade" por essas pessoas era o que imperava, para outra perspectiva, que procura ver nelas sujeitos de possibilidades de apreender os conteúdos formais oferecidos por elas, como, também, possibilitar suas inserções nos ambientes sociais e laborais.

Apesar de muitos descréditos identificados nas escolas e na sociedade em geral, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, a pesquisa realizada nas escolas brasileiras evidenciou que, embora os professores se considerassem despreparados para o trabalho com esses estudantes, pôde-se perceber, através dos relatos, que ocorriam muitas iniciativas, visando que o processo de aprendizagem de todos os sujeitos pudesse se realizar de maneira efetiva. A preocupação dos docentes era a de que todos os estudantes conseguissem aprender, independentemente de suas diferenças, considerando que eles assumiram a responsabilidade pelos estudantes e, por isso, precisavam tomar providências para que as aprendizagens ocorressem.

Os docentes das escolas brasileiras mostraram-se abertos a novas mudanças, pois relataram sobre a necessidade/vontade de se capacitarem, de maneira formal, para que pudessem conhecer melhor as condições em que se encontrava cada um dos estudantes, e, assim, pudessem construir propostas mais significativas e não mais trabalhar utilizando a intuição, como vinham fazendo nas atividades pedagógicas, realizadas no cotidiano do trabalho docente. No entanto, esses professores informaram que vivenciavam uma situação de desamparo, tanto por parte da instituição, que deveria se fazer mais presente diante da problemática vivenciada por eles e pelos estudantes, quanto do Governo, que não proporcionava a eles melhores condições de trabalho.

Diante disso, foi recorrente encontrar nas "falas" de muitos desses docentes uma crítica referente a essa falta de apoio, tanto do Governo, quanto da própria instituição. Para muitos

deles, não seria possível realizar um trabalho eficaz sem uma formação específica, assim, considera-se necessário que haja mais investimento, principalmente na formação docente, para que possa haver mais discussões sobre casos específicos e mais trocas de experiências entre os docentes. Percebeu-se, então, que essas discussões sobre o trabalho que deveria ser realizado nas salas de aulas com os estudantes com deficiência ocorriam de maneira informal, normalmente nos horários de almoço e de lanches, o que se constituía como um menosprezo ao trabalho que deveria ser realizado com esses estudantes na instituição.

Alguns professores de uma das instituições pesquisadas relataram iniciativas construídas por eles que não poderiam ser consideradas inclusivas, como a de retirar o estudante do convívio com a turma, para que as aulas fossem ministradas, separadamente dos outros estudantes. Essa atitude, embora evidenciasse uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, deixa explícita a falta de capacitação dos docentes, para lidar com a situação, de acordo com o que dispõem as determinações da Educação Inclusiva. Outras iniciativas, como construir currículos significativos, modificar a didática, propor formas diferenciadas de avaliação, entre outras, também, foram identificadas nos relatos dos professores, ou seja, eles estavam preocupados em construir estratégias que fossem capazes de produzir conhecimentos significativos nos estudantes com deficiência. No entanto, essas estratégias eram baseadas no "ensaio-e-erro", pois não tinham nem embasamento teórico ou legal para sustentá-las, nem orientações de profissionais da área.

Diante dessa situação, percebeu-se a importância da formação docente voltada para o trabalho com os sujeitos com deficiência, considerando as especificidades dessas pessoas. Muitos professores que lecionavam nos cursos técnicos tinham uma formação inicial realizada, principalmente, através de cursos na área da engenharia, o que fazia com que se posicionassem mais como técnicos do que como docentes. Dessa forma, uma formação voltada para a prática pedagógica poderia lhes dar condições de inverterem a situação, isto é, fazer com que se vissem e atuassem como professores, capazes de entender melhor as especificidades dos estudantes e, a partir daí, proporcionar a eles condições efetivas de aprendizagens.

Esses conhecimentos significativos que os estudantes deveriam adquirir, relatados pelos docentes, estavam relacionados, principalmente, à capacitação desses estudantes para o mundo laboral. Os professores tinham consciência de que o curso frequentado por cada um dos estudantes com deficiência tinha que proporcionar a eles condições de ingresso no mercado de trabalho, com plenas condições de realizarem trabalhos técnicos, para os quais estavam se habilitando.

Essa prerrogativa se mostra importante, neste momento em que os sujeitos com deficiência têm conseguido atingir patamares mais elevados de escolarização, e a formação técnica poderá possibilitar suas inserções no mundo do trabalho de maneira mais profissional do que as que vinham ocorrendo, ao longo da história. A postura dos professores mostrou uma crença na capacidade de trabalho dos estudantes, ao lhes dar melhores condições de formação para o mundo laboral e, consequentemente, maiores chances de ascensão social.

Analisando, comparativamente, as duas instituições brasileiras pesquisadas, pode-se perceber que, em uma delas, a participação do setor de Pedagogia no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, além do NAPNEE, proporcionava aos professores uma maior tranquilidade e segurança para realizarem seus trabalhos com os referidos sujeitos. Essa tranquilidade e segurança se traduziam nas orientações desses setores especializados às demandas dos docentes. Diferentemente, na instituição que contava somente com o serviço do NAPNEE, que tem seu trabalho voltado, apenas, para a orientação dos estudantes, os professores se mostraram mais inseguros quanto ao que fazer com esses sujeitos na sala de aula, para que eles pudessem ter uma aprendizagem satisfatória. Esse fato reforça a importância de que outros setores da instituição, principalmente, o pedagógico, tenham uma maior e efetiva participação no processo de inclusão dos referidos sujeitos e nas suas aprendizagens.

Nas escolas portuguesas, as dificuldades encontradas pelos professores foram muito semelhantes às apresentadas pelos docentes brasileiros. No entanto, naquele país, as escolas públicas, inclusive as que oferecem ensino profissional, contam com o apoio/orientação de uma equipe de Educação Especial, que atua dentro das instituições que têm como objetivo o apoio ao processo de inclusão dos estudantes, não só com deficiência, mas de todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Pelos relatos dos professores lusos, obtidos através das entrevistas realizadas, pode-se perceber que a presença dessa equipe não alcançou os resultados esperados, que se traduziam na efetiva inclusão dos estudantes, pois, tanto as orientações aos docentes quanto os atendimentos aos sujeitos com NEE se mostravam incipientes, não alcançando os resultados esperados nas aprendizagens, que pudessem ser considerados significativos. Os docentes não demonstraram segurança para realizar um trabalho efetivo, informando que não recebiam as orientações necessárias para a realização das atividades diárias, nas salas de aulas, com esses sujeitos. Diante disso, foi possível inferir que as ações docentes eram muito baseadas na intuição, ao invés de se concretizarem através de conhecimentos técnicos e científicos.

Os estudantes da instituição pública pesquisada eram encaminhados para os estágios e para o mercado de trabalho pelos professores responsáveis pelas turmas. Segundo informações

dos docentes, muitos desses estudantes, principalmente aqueles que possuíam alguma deficiência, eram avaliados pelos empregadores, que os conduziam para trabalhos menos qualificados, de acordo com as habilidades de cada um. Contudo, muitos abandonavam o curso antes desses encaminhamentos, pois não apresentavam condições, segundo os relatos dos professores, para o ingresso no mundo laboral. Essa situação, considerada preconceituosa, evidencia a falta de capacitação dos empresários portugueses, para criar situações de trabalho compatíveis ao que esses sujeitos poderiam realizar e, também, dos professores, que não se mostraram capazes de transmitir aos estudantes conhecimentos que fossem suficientes, para que adquirissem as requeridas habilidades laborais.

Entretanto, esse "desamparo" relatado, com grande ênfase, na escola pública, não foi percebido nos relatos dos docentes da escola semi-pública, na qual havia, apenas, a presença de uma Psicóloga e de uma estagiária de Psicologia, para orientar o processo de inclusão dos estudantes. Nessa instituição escolar, o trabalho realizado com os referidos sujeitos se mostrou mais efetivo, pois se constatou uma maior preocupação por parte dos professores e do Setor de Psicologia com as aprendizagens dos estudantes. Foram, também, relatadas várias estratégias construídas por eles, docentes e Setor de Psicologia, para minimizar os problemas, encontrados no dia a dia, com esses estudantes.

Diante dessas análises, é possível responder à questão que norteou a pesquisa: Os professores que lecionam para estudantes com deficiência, em cursos profissionalizantes de nível médio, constroem propostas pedagógicas diferenciadas para a efetiva aprendizagem desses estudantes? Percebe-se que, embora a reposta não seja unânime, se pode afirmar que sim, pois a maioria dos docentes construía essas propostas, mesmo que fosse de maneira intuitiva.

No que se refere aos objetivos propostos, percebeu-se que todos foram contemplados:

- Identificar nas instituições pesquisadas, tanto o número de estudantes com deficiência, quanto quais seriam as suas especificidades;
- Conhecer as ações implementadas pelos gestores das instituições, para promoverem a efetiva inclusão desses sujeitos;
- Pesquisar se os professores receberam algum tipo de capacitação ou de apoio, para trabalharem com esses estudantes;
- Investigar se os professores realizam algum trabalho pedagógico diferenciado, com esses sujeitos e como é realizado esse trabalho;

- Conhecer as ações implementadas pelos apoios institucionais, para promoverem a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência.

As problematizações levantadas para dar um norte à investigação foram as que se seguem, com as devidas respostas, após concluída a pesquisa:

1. Nas instituições pesquisadas, a inclusão dos sujeitos com deficiência é realizada de uma forma capaz de promover a efetiva aprendizagem?

O que se pôde constatar foi que as aprendizagens ocorreram, mas alguns estudantes se declararam despreparados para enfrentar o mercado de trabalho, necessitando de maiores conhecimentos, o que evidenciou que nem todos os cursos técnicos poderiam ser considerados como capazes de capacitar os estudantes para o trabalho. Além disso, a situação de abandono/evasão do curso, vivenciada por muitos estudantes, e relatada pelos docentes lusos, evidenciou que nem todos alcançavam o objetivo de ingressar no mundo do trabalho, através de um curso técnico.

2. Os professores dos estudantes com deficiência recebem alguma formação/orientação para realizarem o trabalho com esses estudantes?

A resposta a essa questão pode ser considerada unânime entre os docentes, que se declararam desamparados no que tange a alguma formação/orientação que fosse capaz de prepará-los para o trabalho, com os referidos sujeitos. Essas orientações, quando ocorriam, eram raras e incipientes, realizadas de maneira pontual, para um determinado caso, ou seja, não eram nem contínuas, nem abrangentes.

3. Os sujeitos com deficiência, matriculados nos cursos pesquisados, são devidamente atendidos, especificamente no que tange às adaptações necessárias à proposta pedagógica?

As respostas a essa questão foram diversas. Nas escolas brasileiras, o Núcleo responsável por esse trabalho, o NAPNEE, é composto por profissionais da instituição, que se dispõem a realizar o trabalho proposto por esse Núcleo. Portanto, nem todos tinham conhecimentos técnicos, para promover as orientações necessárias. Além disso, pelo fato de

serem voluntários, o número de pessoas que compunha a equipe era variável ao longo do ano. Na escola portuguesa, pública, percebeu-se que ocorriam os atendimentos, mas nem todos eram realizados de maneira sistemática. Na escola semi-pública, o Setor de Psicologia desenvolvia um trabalho eficiente e sistemático, no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

4. O trabalho realizado pelos setores/departamentos responsáveis pela inclusão de estudantes, nos cursos de Educação Profissional, nas instituições pesquisadas, é suficiente para a efetiva inclusão dos referidos estudantes?

Nas escolas brasileiras, percebeu-se um grande empenho dos profissionais que atuavam nos NAPNEEs, mas, como eram voluntários e não tinham formação na área, os trabalhos que realizavam nem sempre apresentavam bons resultados. Nas escolas portuguesas, as Equipes de Educação Especial que atuavam nas escolas públicas ainda não conseguiram realizar, de maneira exitosa, as atribuições que lhes eram conferidas, pois essas equipes começaram, efetivamente, a exercer as atividades, nas escolas comuns, a partir de setembro de 2018, pois, anteriormente, atuavam nas escolas especiais. A equipe da escola semi-pública realizava um trabalho que apresentava melhores resultados, tanto nas orientações dadas aos professores, quanto no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que, embora a Educação Inclusiva não se constitua como uma proposta recente, ela ainda não foi capaz de obter resultados significativos nas escolas. É necessário que as leis que versam sobre a temática se transformem em políticas públicas, capazes de proporcionar a todos, professores e estudantes, plenas condições para que as aprendizagens ocorram, efetivamente. Detecta-se que ainda há um longo caminho a percorrer, para que todos os objetivos dessa proposta possam ser atingidos, dentre eles, a formação dos professores, que se destacam como os grandes responsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola Fernanda do Patrocínio. A educação de estudantes com deficiência: concepções e práticas. *In*: ALVES, Fabíola Fernanda do Patrocínio (org.). **O que as escolas precisam saber sobre as diferenças?** Reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência. Belo Horizonte: Crivo Editorial, 2018.

ALVEZ-MAZZOTI *et al*. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BENJAMIN Constant e o "Imperial Instituto dos Meninos Cegos": um legado de cidadania e dedicação a uma causa. Disponível em: http://museubenjaminconstant.blogspot.com/2013/05/benjamin-constant-e-o-imperial.html. Acesso em: 12 jun. 2019.

BEYER, Hugo Otto. O Projeto Político Pedagógico da Educação Inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do sul. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE, SIT, 2007.

BRASIL. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, **de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (alterada por diversas leis de 1997 a 2017). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, **de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. MEC. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. 2 ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Conheça o INES**. 2007. Disponível em: http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Educação de Surdos. **O que fazemos.**

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Ensino Superior.** 2019a. Publicado: Segunda, 17 de dezembro de 2018, 09h36. Última atualização em quinta, 21 de fevereiro de 2019. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/educacao-superior. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **IBC abre inscrições para primeiros cursos técnicos de nível médio.** 2019b. Publicado: Terça, 05 de fevereiro de 2019. Última atualização em quinta, 07 de fevereiro de 2019. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/component/content/article?id=909. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **Núcleo de Capacitação e Empregabilidade (Nucape).** 2019c. Publicado: Quinta, 17 de novembro de 2016. Última atualização em Quinta, 21 de fevereiro de 2019. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/nucleo-de-capacitacao-e-empregabilidade. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16**, aprovado em 05 de outubro de 1999. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Homologado em 25/11/99. DOU de 26/11/99. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, **de 11 de setembro de 2001**. Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, abrangendo todos seus níveis e modalidades. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, **de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional. **Planfor**: Plano Nacional de Formação profissional. Termos de referência dos programas de educação profissional, nacionais, estaduais, emergenciais. Brasília, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional para pessoas com deficiência: cursos e programas inteligentes.** Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares. (org.). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** deficiência mental. Brasília: SEESP, 1997. (Atualidades pedagógicas; 3).

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2004.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; FREITAS, Soraia Napoleão. As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2008.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva *et al.* (org.). **Formação docente em contextos de mudanças**. Maceió: EDUFAL, 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS - CEFET-MG. **História e tradição**. Disponível em http://www.cefetmg.br/textoGeral/historia.html. Acesso em: 23 out. 2017.

CORRÊA, Rosa Maria. Forma-ação de professores. *In*: GUIMARÃES, Tânia Mafra. (org.). **Educação inclusiva**: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas; 22).

CORREIA, José Alberto. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Porto Alegre: Edição Unisinos. v. 5, n. 9, jul./dez. 2004. p. 217-746.

CORREIA, José Alberto. **Formação e Trabalho**: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa/Portugal, 16 a 18 de novembro de 1995.

CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda. **Apesar de tudo... que podemos nós, professores, fazer?** Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas (SP): Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

Disponível em: http://www.ines.gov.br/o-que-fazemos. Acesso em: 25 set. 2018.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**. FAE/UFMG. v. 30, n. 2, ago. 2014.

DUK, Cyntia. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília, MEC/SEESP, 2006. 266 p.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**: novos desafíos para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. *In*: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p.19-30.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre Currículo**. Brasília, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – Campus Ouro Preto. **Histórico.** Disponível em: http://www.ouropreto.ifmg.edu.br/instituicao/historico. Acesso em: 12 fev. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Globalização e educação: novos desafios. IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais ...** Águas de Lindoia, 1998, v. 1, p. 116-135.

LATAS, Ángeles Parrilla. O desenvolvimento local: um argumento para uma educação mais inclusiva. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. 2. ed. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2012. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma Educação Inclusiva**. 2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=89%3Afundamentos-para-uma-educacao-inclusiva&Itemid=17. Acesso em: 14 abr. 2018.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. **A educação profissional para pessoas com deficiência**: um novo jeito de ser docente. Brasília (DF): UnB, Unesco, 2015.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. As características, habilidades e competências exigidas para o docente atuar na educação profissional com alunos com algum tipo de deficiência. **Boletim técnico**. SENAC, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 54-73, maio/ago. 2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Isabel; LOJA, Ema; TEIXEIRA, Pedro M. (org.). **In/capacidade e In/diferença.** Do indivíduo deficiente à sociedade incapacitante – justiça social, cidadania e autonomia das pessoas incapacitadas. Porto/Portugal: CIIE/MAIS LEITURA, 2014.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez./2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Incluir** – caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e controle social, 1992. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira** – Pesquisador em Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas (SP): Cedes, n.79, p. 15-38. ago/2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

OLIVEIRA, Clarissa da Silva. Políticas Públicas: um mapeamento das produções acadêmicas da linha de pesquisa em Educação Especial do programa de Pós-Graduação em educação da UFSM. *In*: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. **Pesquisa em Educação Especial.** Referências, Percursos e Abordagens. Curitiba: Appris, 2015.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. *In.*: BARBOSA, Raquel L.L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PAIXÃO, Carlos Jorge; NUNES, Cely Costa. No território do Ensino Fundamental: demarcações na cultura curricular como experiência vivida de professores**. Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 519 - 533 jul./set. 2015. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 13 set. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor – PDE. Produções Didático-Pedagógicas. 2013. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_edespecial_pdp_elizabete_aparecida_da_silva_santos.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 108**, **de 17 de junho de 2015**. Cria a Marca Entidade Empregadora Inclusiva, reforçando os apoios à qualificação, aos centros de recursos e ao emprego apoiado, bem como ajustando algumas matérias em função da implementação do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade. Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/67507927/details/maximized?p_auth=h0XwCKYv. Acesso em: 15 fev. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 3**, **de 7 de janeiro de 2008**. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. 2008a. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro. Acesso em: 15 fev. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 54, de 06 de junho de 2018**. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. 2018a. Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized. Acesso em: 17 fev. 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 55**, **de 06 de junho de 2018**. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. 2018b. Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized. Acesso em: 22 mar. 2019.

PORTUGAL. **Lei n. 21, de 12 de maio de 2008**. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. 2008b. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/249230/details/maximized. Acesso em: 03 abr. 2019.

PORTUGAL. **Lei n. 46**, **de 14 de outubro de 1986**. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBCs. Acesso em: 20 mar. 2019.

PORTUGAL. **Lei n. 49, de 30 de agosto de 2005**. Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized. Acesso em: 03 abr. 2019.

PORTUGAL. **Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009**. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Disponível em: https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461013_Lei852009.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **10 Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor da educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SANTOS, Jurandir dos. **Educação Profissional e Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SASSAKI, Romeu K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. *In*. GUIMARÃES, Tânia Mafra (org.). **Educação Inclusiva:** construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002 (lições de Minas, 22).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Maria Cristina. Certificação e gestão de professores. *In*.: SEMINÁRIO REDESTRADO "NUEVAS REGUALACIONES EN AMERICA LATINA", 7, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Clasco; Agencia, 3-4 jul. 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In*: SILVA, Aída Maria Monteiro (org.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 424 a 434.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Sandra Freitas de. Educação Especial: caminhos e (des)caminhos. **Paidéia,** Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec. Belo Horizonte, ano 11, n. 17, p. 11-34, jul./dez. 2014.

SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva**: formação de professores, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

UNESCO. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. 1994.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional – indicações para a ação**: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

APÊNDICE A – Termo de Compromisso: CEFET

CEFET-MG

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa "A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EM DUAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS", sob a responsabilidade da pesquisadora SANDRA FREITAS DE SOUZA.

A pesquisa tem como propósito pesquisar como os professores têm trabalhado a aprendizagem de alunos com deficiência nas instituições *lóci* da pesquisa.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, por isso, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2017.

Profª Carla Simone Chamon
Diretora de Educação Profissional
e Tecnológica - CEFET-MG

APÊNDICE B – Termo de Compromisso: IF-Ouro Preto

INSTITUTO FEDERAL
MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa "A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EM DUAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS", sob a responsabilidade da pesquisadora SANDRA FREITAS DE SOUZA.

A pesquisa tem como propósito pesquisar como os professores têm trabalhado a aprendizagem de alunos com deficiência nas instituições *lóci* da pesquisa.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, por isso, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2017.

IFMG/Campus Ouro Preto
Diretoria de Ensino Técnico
Rua Pandiá Calógeras, 898
Bauxita - Ouro Preto - MG
CEP: 35400-000

APÊNDICE C - Questionário Perfil Social dos Estudantes

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.

Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Curso:_____

Nome:_____

Endereço:_____

Telelefone(s):(___)_____ (___)_____

E-mail: _____

Ano de ingresso no CEFET/IF Ouro Preto: _____ série cursada em 2017: _____

Nome do curso: _____

Prezado (a) Estudante,

Sua participação é muito importante para a Pesquisa que estou desenvolvendo, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da PUC Minas.

Os dados coletados são CONFIDENCIAIS e serão tratados estatisticamente, assim, não serão divulgados nem o seu nome, nem suas respostas, dadas a este questionário. Antecipadamente, lhe agradeço pela participação.

1 - Qual é o seu município de residência? _____

1.1 - Gênero:

a. Feminino
b. Masculino
c. Outro

1.2 - Idade:

a. Até 24 anos
b. 25 a 29 anos
c. 30 a 39 anos
d. 40 a 49 anos
e. 50 anos ou mais

1.3 - Estado civil:

a. Solteiro (a)
b. Casado (a)
c. Viúvo (a)
d. Divorciado (a)
e. Separado (a)
f. Outro (a)

1.4 - Tem filhos?

a. Sim. Quantos? _____
b. Não

2. Que tipo de deficiência apresenta:

a. Auditiva
b. Visual
c. Física
d. Intelectual
e. Múltipla
f. Transtorno Global do Desenvolvimento

3- Em qual Rede de Ensino, você cursou o Ensino Fundamental?

a. Municipal
b. Estadual
c. Privada ( ) Com Bolsa ( ) Sem Bolsa

4 Participou do Processo Seletivo para essa instituição na modalidade de Reserva de Vagas (Cotas)?

a. Sim
b. Não

5 Você participa de algum Programa Social de Assistência Estudantil ofertado pela Instituição?

a) Programa Bolsa Permanência
b) Programa Bolsa de Complementação Educacional
c) Programa de Alimentação/Bolsa
d) Programa de Alimentação /Restaurante
e) Programa Bolsa Emergencial
f) Acompanhamento Psicossocial
g) Não participa

APÊNDICE D - Questionário Perfil Profissional dos Docentes

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

1. Nome: (iniciais) _____

2. Idade: ( ) 23-27

( ) 28-32

( ) 33-37

( ) 38-42

( ) 43-47

( ) Acima de 47.

3. Formação:

( ) Licenciatura: _____

( ) Graduação: _____

3.1 Pós-graduação:

( ) Lato sensu: _____

( ) Stricto sensu: _____

4. Disciplina(s) que leciona para o aluno com deficiência: _____

_____

_____

5. Tempo no magistério: _____

6. Trabalha em outra instituição de ensino: Qual?_____

Trabalha em empresa: Qual? _____

APÊNDICE E - Entrevista com Estudantes

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

1. Como foi seu percurso escolar até seu ingresso no CEFET/IF Ouro Preto? Houve dificuldades? Quais? Como foram solucionadas? Você contou com alguma ajuda externa, como AEE? Caso positivo, qual?_____

2. Por que você optou por estudar no CEFET/IF Ouro Preto? O que motivou a escolha do curso? _____

3. Você enfrentou alguma(s) dificuldade(s) para ingressar no CEFET? Quais?_____

4. O fato do CEFET não ter oferecido nos editais anteriores Reserva de Vagas (Cotas) para Pessoas com Deficiência, impactou seu processo de inserção nesta instituição? Caso positivo, de que forma? _____

5. Você tem ciência da implementação de cotas para pessoas com deficiência, no edital do processo seletivo para o ano de 2018? Caso positivo, qual sua opinião sobre essa reserva de vagas? _____

6. Como tem sido sua vida escolar desde que você ingressou no CEFET? _____

7. Como é seu relacionamento com os professores? Você conversa com eles sobre suas habilidades e dificuldades? Você solicita auxílio? _____

8. E com seus colegas, vocês compartilham aprendizagens e dificuldades? _____

9. Você conhece o NAPNE? Qual a sua relação com esse Núcleo? _____

10. Quais são suas expectativas no que se refere ao curso no qual você está matriculado? ___

11. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação a essa entrevista? _____

APÊNDICE F - Entrevista com Docentes

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

1. Você, atualmente, tem um aluno com deficiência. Como percebeu, ou teve conhecimento sobre seu diagnóstico? _____

2. Como tem sido o processo de ensino e aprendizagem com ele? _____

3. De que forma, você avalia seu relacionamento com o(s) aluno(s) com deficiência? Quais são os principais desafios/dificuldades enfrentados no dia a dia da sala de aula com alunos com deficiência? _____

4. Na sua trajetória formativa, você recebeu alguma capacitação, para atender alunos com deficiência? _____

5. Você se sente preparado, para lecionar para alunos com deficiência? Você tem restrições, ou valoriza seu trabalho por lecionar para esses alunos? Por quê?_____

6. Na sua opinião, que pressupostos/formação os docentes precisariam ter para trabalharem atendendo às especificidades/carências dos alunos com deficiência e irem além de, simplesmente, transmitir conteúdos?_____

7. Posicione-se sobre a legislação que confere o direito do aluno com deficiência, de frequentar o mesmo espaço que os demais alunos e o direito a uma educação de qualidade? Você concorda que as turmas sejam heterogêneas, isto é, constituídas por pessoas com e sem deficiência _____

8. Você tem como pressuposto/princípio que os alunos com deficiência têm potencial para aprenderem? Em que se embasa/apoia, para dar a sua resposta? _____

9. Para você, como o professor deve agir, na sua prática docente: transferir conteúdos sem considerar as diferenças entre os alunos, ou ele deve considerar a diversidade, existente entre os alunos? _____

10. Como você considera que deve ser o planejamento em uma sala de aula, na qual existe(m) aluno(s) com deficiência? _____

11. E no que se refere às estratégias de ensino? _____

12. Que estratégias/técnicas/recursos são utilizados, quanto às avaliações: como você as formula, levando em conta, os alunos com deficiência? _____

13. Você conhece o NAPNE? Em caso de positivo, qual sua avaliação a respeito desse setor?_____

APÊNDICE G - Entrevista com Coordenadores

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Escola: _____

Nome:_____

Curso que coordena: _____

Tempo na coordenação: _____

1. Qual a sua posição com relação à presença de pessoas com deficiência no curso que você coordena? _____

2. Como as informações sobre a presença de alunos com deficiência, no curso que você coordena chegam até você? E como essas informações são transmitidas aos professores? ____

3. Na sua opinião, como deve ser o professor para atuar com alunos com deficiência? Você considera que é importante que ele tenha alguma preparação prévia? _____

4. Quais as perdas e ganhos um professor tem ou pode ter, ao lecionar para alunos com deficiências? _____

5. Você considera necessário que o professor construa metodologias diferentes para alunos "com" e "sem" deficiência? _____

6. Quais são as suas maiores dificuldades ao lidar com os alunos com deficiência que frequentam o curso que você coordena? _____

APÊNDICE H
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

N.º Registro CEP: CAAE 82162517.4.0000.5137

Título do Projeto: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que analisará as políticas contemporâneas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, objetivando identificar, por um lado, se na instituição, lócus da pesquisa, elas são contempladas e, por outro lado, se os docentes são capacitados para lecionar para os referidos alunos.

Você foi selecionado(a) por estar inserido em um dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de uma instituição da RFEPCT-MG, como aluno que declarou ter deficiência. A sua participação nesse estudo consiste em responder à uma entrevista, que acontecerá no *lócus* da investigação, que é o CEFET-MG ou o IF Ouro Preto. Ressalta-se que, aos alunos que participarem desse estudo, além de responder à entrevista, responderão a um questionário de análise da situação social.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para os professores, os alunos, os cursos, a RFEPCT de Minas Gerais e, indiretamente, os setores societário e produtivo.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Sandra Freitas de Souza
Telefone: (31) 99950-7673
Email: sandra.fsouza@yahoo.com.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, _____de _____ 20____.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____
Nome do participante (em letra de forma)

_____
Assinatura do participante ou representante legal/Data

Eu, Sandra Freitas de Souza, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Belo Horizonte, _____ de_____de 201____.

_____
Sandra Freitas de Souza

APÊNDICE I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

N.º Registro CEP: CAAE 82162517.4.0000.5137

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que analisará as políticas contemporâneas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, objetivando identificar, por um lado, se na instituição, lócus da pesquisa, elas são contempladas e, por outro lado, se os docentes são capacitados para lecionar para os referidos alunos.

Você foi selecionado(a) por estar inserido em um dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de uma instituição da RFEPCT-MG, como professor, que exerce seu ofício no curso em questão, com aluno(s) com deficiência. A sua participação nesse estudo consiste em responder à uma entrevista, que acontecerá no *lócus* da investigação, que é o CEFET-MG ou o IF Ouro Preto. Ressalta-se que, aos professores que participarem desse estudo, além de responderem à entrevista, responderão a um questionário de análise da situação profissional.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para os professores, os alunos, os cursos, a RFEPCT de Minas Gerais e, indiretamente, os setores societário e produtivo.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Sandra Freitas de Souza
Telefone: (31) 99950-7673
Email: sandra.fsouza@yahoo.com.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou E-mail cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____de _____ 20__.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____
Nome do participante (em letra de forma)

_____
Assinatura do participante ou representante legal Data

Eu, Sandra Freitas de Souza, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Belo Horizonte, ____ de_____de 201_.

_____
Sandra Freitas de Souza

APÊNDICE J
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COORDENADORES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

N.º Registro CEP: CAAE 82162517.4.0000.5137

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que analisará as políticas contemporâneas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, objetivando identificar, por um lado, se na instituição, *lócus* da pesquisa, elas são contempladas e, por outro lado, se os docentes são capacitados para lecionar para os referidos alunos.

Você foi selecionado(a) por estar inserido em um dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de uma instituição da RFEPCT-MG, como coordenador do curso em questão. A sua participação nesse estudo consiste em responder à uma entrevista, que acontecerá no *lócus* da investigação, que é o CEFET-MG ou o IF Ouro Preto. Ressalta-se que, aos alunos e professores que participarem desse estudo, além de responderem à entrevista, responderão a um questionário de análise da situação social e profissional, respectivamente.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para os professores, os alunos, os cursos, a RFEPCT de Minas Gerais e, indiretamente, os setores societário e produtivo.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Sandra Freitas de Souza
Telefone: (31) 99950-7673
Email: sandra.fsouza@yahoo.com.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____de _____ 20__.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____
Nome do participante (em letra de forma)

_____
Assinatura do participante ou representante legal Data

Eu, Sandra Freitas de Souza, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Belo Horizonte, ____ de_____de 201__.

_____
Sandra Freitas de Souza

APÊNDICE K
TERMO DE ASSENTIMENTO - ESTUDANTE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

N.º Registro CEP: CAAE 82162517.4.0000.5137

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Meu nome é **SANDRA FREITAS DE SOUZA** e o meu trabalho é pesquisar o trabalho dos professores com alunos com deficiência. Quero saber como os professores fazem, em sala de aula, para seus alunos aprenderem, o conteúdo que eles têm que ensinar.

Estou informando a você e convidando-o a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Já pedi a autorização dos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estou pedindo seu acordo. Eles já concordaram com a sua participação nesta pesquisa, mas se você **não** desejar fazer parte dela, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar, nada mudará em relação aos seus estudos. Até mesmo se disser "sim" agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento, ou durante a sua participação na pesquisa, pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, me avise, pois posso parar para explicar, a qualquer momento.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque se declarou como pessoa com deficiência. Se você decidir fazer parte dela, deverá apenas responder a algumas perguntas.

Esta pesquisa poderá levar informações aos professores, para que eles saibam como ensinar aos alunos com deficiência.

Não falarei para outras pessoas que você está participando e também não darei nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, irei informar para você e para seus pais ou responsáveis, os resultados sobre o que descobri e aprendi com ela. Todo material coletado, durante o processo ficará sob minha guarda e responsabilidade pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Você receberá uma via deste documento com o meu telefone e endereço, para tirar suas dúvidas, agora e a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Sandra Freitas de Souza

Endereço: Rua Itajubá, 1484, apto. 302. Sagrada Família. Belo Horizonte.

Telefone: (31) 3481-1323/ 99950-7673.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Eu entendi que a pesquisa é sobre o trabalho dos professores com alunos com deficiência e concordo em participar dela, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, que tudo continuará bem.

_____

Nome do adolescente (em letra de forma)

Eu, **SANDRA FREITAS DE SOUZA**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

_____

Sandra Freitas de Souza

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

APÊNDICE L
TERMO DE ASSENTIMENTO – RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PUC Minas

N.º Registro CEP: CAAE 82162517.4.0000.5137

Pesquisa: O Trabalho Docente, com Estudantes com Deficiência, em cursos Técnicos de Nível Médio.
Pesquisadora: Sandra Freitas de Souza

Meu nome é **SANDRA FREITAS DE SOUZA** e o meu trabalho é pesquisar a atuação dos professores com alunos com deficiência na Educação Profissional no CEFET-MG e no IFMG-Campus Ouro Preto. Quero saber como esses professores fazem, em sala de aula, para seus alunos aprenderem o conteúdo que eles têm que ensinar.

Estou pedindo sua autorização para convidar seu(sua) filho(a) a participar desta pesquisa. Você pode escolher se autoriza ou não. Mesmo que você concorde, se ele(a) **não** desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É ele(a) quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação aos estudos dele(a). Até mesmo se disser "sim" agora, ele(a) poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Ele(a) foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque se declarou como pessoa com deficiência. Se ele(a) decidir fazer parte da pesquisa, deverá apenas responder a algumas perguntas.

Esta pesquisa poderá levar informações aos professores, para que eles saibam como ensinar aos alunos com deficiência.

Não falarei para outras pessoas que ele(a) está participando desta pesquisa e também não darei nenhuma informação sobre ele(a) para qualquer pessoa. Qualquer informação sobre ele(a) terá um número ao invés do nome, impedindo a identificação.

Depois que a pesquisa acabar, irei informar, para você e para seu (sua) filho(a), os resultados sobre o que descobri e aprendi com ela. Todo material coletado, durante o processo, ficará sob minha guarda e responsabilidade, pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Você receberá uma via deste documento, com o meu telefone e endereço, para tirar suas dúvidas, agora e a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Sandra Freitas de Souza

Endereço: Rua Itajubá, 1484, apto. 302. Sagrada Família. Belo Horizonte.

Telefone: (31) 3481-1323/ 99950-7673.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Eu entendi que a pesquisa é sobre o trabalho dos professores com alunos com deficiência e concordo com a participação de meu(minha) filho(a) nela, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, que tudo continuará bem.

_____

Assinatura do responsável pelo(a) adolescente

Eu, **SANDRA FREITAS DE SOUZA**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

_____

Sandra Freitas de Souza

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____