

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação

Marlenice Guedes Rocha

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA**

Diamantina

2022

Marlenice Guedes Rocha

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em
Educação como parte dos requisitos exigidos para a
disciplina Pesquisa Orientada.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri (UFVJM)

Linha 4: CURRÍCULOS, AVALIAÇÃO,
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Área de concentração a que se vincula: Educação e
Gestão de Instituições Educacionais

Orientadora: Prof. Dra. Denise da Silva Braga

**Diamantina
2022**

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

R672c Rocha, Marlenice Guedes
2022 Concepções Docentes sobre a Formação de Estudantes com Deficiência no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Januária [manuscrito] / Marlenice Guedes Rocha. -- Diamantina, 2022.
137 p. : il.

Orientadora: Prof.^a Denise da Silva Braga.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Diamantina, 2022.

1. A relação existente entre concepção e prática de ensino.
2. A educação profissional no Brasil. 3. Educação Escolar Inclusiva. 4. O IFNMG - Origem, função e missão. 5. Percorso Metodológico. I. Braga, Denise da Silva. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins Cruz/CRB6-2886 e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM


Marlenice Guedes Rocha


**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AFORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO
AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Denise da Silva Braga


Data de aprovação: 29/09/2022

Documento assinado digitalmente
 DENISE DA SILVA BRAGA
Data: 26/10/2022 12:41:24-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Documento assinado digitalmente
 DENISE DA SILVA BRAGA
Data: 21/12/2022 12:01:31-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>


Prof^ª. Dra. Denise da Silva Braga

Documento assinado digitalmente

 REGINA CELIA DO COUTO
Data: 17/12/2022 16:11:35-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^ª. Dra. Regina Célia do Couto
UFVJM – Campus JK

Documento assinado digitalmente

 MARLI SILVA FROES
Data: 19/12/2022 14:34:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^ª. Dra. Marli Silva Fróes
IFNMG – Campus Diamantina

Diamantina

2022

Dedicatória

Dedico com muito orgulho a minha mãezinha Carmelina e meu paizinho José Lopes que deixaram de ter uma vida saudável e tranquila no campo, onde tinha tudo que eles gostavam para que na cidade as três filhas tivessem acesso ao conhecimento sistematizado, tão importante para a emancipação social.

Dedico às “meninas gêmeas” Hémile e Melina, doces filhas merecedoras desse exemplo da mãe. O barulho e a arborescência de vocês me distraíam do dever da vida adulta. Este orgulho estendo aos meus ex-alunos e atuais estudantes que me fizeram pensar em educação e sociedade inclusiva, representados pelo nome do primeiro, o Alan, que tinha sua sequência própria de aprender as quatro operações matemáticas.

Aos parentes e amigos que têm deficiência e que, tantas vezes, na minha ignorância, senti piedade por eles.

Dedico a dissertação às colegas de trabalho que me incentivaram a adentrar nesta área; às intérpretes de Libras, Paula Alves e Lislayane Oliveira, pela grande empatia que fizeram perceber em mim, antes que eu mesma, uma afinidade e admiração pelo mundo da educação especial na perspectiva inclusiva. A Cristiana, Cidão da “Casa Sensorial” e Aline Silvânia, Pedagoga, que enxergam com a alma e exalaram motivos para a presente inspiração.

Agradecimentos

Porque sou a primeira da família a estar prestes a ter um título de Mestre, agradeço este trabalho a Deus, às espiritualidades amigas que me acompanham, ao meu Anjo da Guarda, à Nossa Senhora Desatadora dos Nós, à Maira Rocha, ao Chico Xavier, ao Santo João Paulo II.

Obrigada UFVJM Campus Diamantina, membros das bancas examinadoras do projeto e dissertação e à Professora Orientadora Dra. Denise da Silva Braga pela magnitude na condução dos trabalhos.

Obrigada ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Januária pela compreensão de sempre; numa prova de excelência, possibilita incentivos diversos para que seus servidores se capacitem.

Obrigada aos que me animaram a continuar, representados aqui por minhas irmãs Tita e Lena e a prima Edna Renda.

Agradecimento especial porque torceram pela conquista: às colegas “Izabel”, uma colega do Mestrado e a outra, do IFNMG. Ainda, às “Sorayas” Melo e Frota.

“Não existe imparcialidade.
Todos são orientados por
uma base ideológica.
A questão é: sua base ideológica é
inclusiva ou excludente?”.
(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação apresenta o “Estudo das concepções docentes sobre a formação de estudantes com deficiência, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (CTAI) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária”, cujo objetivo geral foi analisar as concepções expressas pelos docentes sobre a inclusão e a formação dos estudantes com deficiência (EcD). Teve como objetivos específicos investigar como os docentes concebem a inclusão e a formação de pessoas com deficiência (PcD) no CTAI do IFNMG - Campus Januária, identificar como são tratadas as especificidades dos estudantes com deficiência no trabalho pedagógico desenvolvido no referido curso e descrever as condições de efetivação de um ensino técnico inclusivo de acordo com os docentes do IFNMG, participantes da pesquisa. Para compreender e analisar os dados coletados, buscaram-se autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), Mantoan (2015), Sassaki (2005), Luckesi (1992), Fávero e Costa (2014), Cruz e Glat (2014), Davis e Oliveira (1994), Brandão (1988), Kuenzer (1997), Moura (2007) que alertam sobre a necessidade de se investir na formação docente na área especial e inclusiva, por meio da valorização de instâncias que promovam a formação docente e o engajamento dos profissionais da educação. O estudo se desenvolveu sob uma abordagem predominantemente qualitativa, utilizando uma entrevista semiestruturada como instrumento de obtenção dos dados. As informações coletadas foram tratadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo Categorical (BARDIN, 1977). Teve como resultado uma concepção de educação inclusiva ampla e em construção, exposta pelos participantes da pesquisa, que a definiram como um atendimento aberto para todos, não se fechando somente na inclusão dos EcD, mas de todos que tenham necessidades específicas. O trabalho pode colaborar com discussões relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, preocupada em realizar a formação profissional com vistas ao reconhecimento e ao desenvolvimento das potencialidades humanas, sem discriminações, bem como poder subsidiar escolhas de ações necessárias que promovam no CTAI – IFNMG Campus Januária o atendimento aos EcD, a partir de reflexões aqui provocadas.

Palavras-chave: concepções docentes; formação técnica; estudantes com deficiência

ABSTRACT

This dissertation presents the "Study of the teachers' conceptions about the training of students with disabilities in the Integrated Technical Course in Agriculture and Cattle Raising to High School (CTAI) of the Federal Institute of Northern Minas Gerais (IFNMG) - Januária Campus", whose general objective was to analyze the conceptions expressed by teachers about the inclusion and training of students with disabilities (PcD). It had as specific goals to investigate how teachers conceive the inclusion and the formation of people with disabilities (PcD) in the CTAI from IFNMG - Januária Campus, to identify how the specificities of students with disabilities are dealt with in the pedagogical work developed in the referred course, and to describe the conditions for the effectiveness of an inclusive technical education according to the teachers from IFNMG, participants of the research. To understand and analyze the data collected, authors such as Frigotto, Ciavatta and Ramos (2010), Mantoan (2015), Sasaki (2005), Luckesi (1992), Fávero and Costa (2014), Cruz and Glat (2014), Davis and Oliveira (1994), Brandão (1988) Kuenzer (1997), Moura (2007) who warn about the need to invest in teacher training in the special and inclusive area, by valuing instances that promote teacher training and the engagement of education professionals. The study was developed under a predominantly qualitative approach, using a semi-structured interview as a data gathering tool. The information collected was treated using the Categorical Content Analysis technique (BARDIN, 1977). The result was a broad conception of inclusive education under construction, exposed by the research participants, who defined it as a service open to all, not only the inclusion of EcD, but of all who have specific needs. The work can contribute to discussions related to special education from an inclusive perspective, concerned with professional training with a view to the recognition and development of human potential, without discrimination, as well as be able to subsidize choices of necessary actions that promote the CTAI - IFNMG Januária Campus the care for EcD, from reflections provoked here.

Keywords: conceptions teachers; technical training; students with disabilities

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Concepções de educação da PcD, de acordo com Jannuzzi (2004)	18
QUADRO 2 – As sete dimensões da acessibilidade.....	47
QUADRO 3 – Tipos de atenção oferecidos e a inclusão social das pessoas com deficiência. 53	
QUADRO 4– Síntese do significado de Moral e de Ética.....	57
QUADRO 5– Conceitos de aptidão, prontidão e inteligência a partir de Davis e Oliveira (1994)	72
QUADRO 6– Missão, visão e valores do IFNMG.....	75
QUADRO 7 – Informativo da carga-horária no Curso CTAI do IFNMG - Campus Januária.....	89
QUADRO 8 – Horários fictícios com base no quadro 6 para alunos do 1ºano do CTAI do IF Januária.....	89
QUADRO 9 – Quantidade de turmas com EcD(s) (2016 a 2022)	95
QUADRO 10 – Quantidade de docentes do CTAI/IFNMG campus Januária que trabalhou em turmas com EcDs nos anos de 2016 a 2022.....	96
QUADRO 11– Síntese de informações sobre os docentes participantes da pesquisa.....	99
QUADRO 12– Concepções explícitas em expressões faladas	109
QUADRO 13– Atitudes frente às especificidades discentes no CTAI do IFNMG Campus Januária na visão dos participantes da pesquisa.....	116

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET– Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comissão de Ética em Pesquisa
CNE- Conselho Nacional de Educação
CONEP – Conselho Nacional de Pesquisa
CONSUP – Conselho Superior
COVID – Coronavírus
CTAI– Curso Técnico em Agropecuária Integrado
DAEC – Diretoria de Ações Educacionais e Comunitárias
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EAFJ - Escola Agrotécnica Federal de Januária
EcD – Estudante com Deficiência
EcDs – Estudantes com deficiência
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
IFET – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
IFETs - Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IF – Instituto Federal
IFs– Institutos Federais
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC– Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial de Saúde
PcD – Pessoa com Deficiência
PDE– Plano de Desenvolvimento da Educação
PEBTT - Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica
PIA – Plano Individual do Aluno
PIT - Plano Individual de Trabalho
PNEEPEI– Política Nacional de Educação Especial
PODE – Portadores de Direitos Especiais
PROEP – Programa de Expansão da Rede Profissional
SER - Secretaria de Registros Escolares
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	12
2. A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE CONCEPÇÃO EPRÁTICA DE ENSINO	16
3.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	25
3.1. O ensino médio e a sua articulação com a educação profissional nos IFs	37
4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA	41
4.1.Fases de atenção à educação para as pessoas com deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão na educação escolar	50
4.2. Expressões utilizadas na língua falada para se referir às pessoas com deficiência	58
4.3.Mudança conceitual de deficiência.....	62
4.3.1. O modelo médicoda deficiência	66
4.3.2. O modelo social da deficiência.....	69
5.O IFNMG: Origem, função e missão	74
5.1. O propósito inclusivo do IFNMG e o papel estratégico do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	78
5.2. O atendimento ao estudante com deficiência no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG – Campus Januária.....	85
6.PERCURSO METODOLÓGICO	87
6.1.Locus da pesquisa	88
6.2.Os participantes da pesquisa.....	94
6.2.1. Lista dos critériosdeinclusãoexclusãodosparticipantes.....	96
6.3. Realização das entrevistas	97
6.3.1 Entrevistados	99
7.ANÁLISE DOS DADOS	103
8. RESULTADOS DA PESQUISA	105
8.1.Concepção docente sobre a inclusão e a formação de EcD no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG Campus Januária	105
8.2. Como são tratadas as especificidades dos EcD no trabalho pedagógico desenvolvido no CTAIdo IFNMG Campus Januária	111
8.3.Condições de efetivação de um ensino técnico inclusivo de acordo com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Januária, participantes da pesquisa	117
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	136

1.INTRODUÇÃO

Este estudo parte de indagações surgidas durante o período de trabalho desenvolvido pela mestrandia, como presidente do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Januária. O NAPNE é uma instância estratégica consultiva e de apoio aos processos de educação inclusiva dentro dos Institutos Federais (IFs) (IFNMG, 2012).

A relevância desta investigação deve-se à inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) no espaço escolar, mormente quando visam à formação técnica. Entende-se que essa formação pode representar a ampliação de oportunidades de inserção no mundo do trabalho, possibilitando mudanças e conquistas de participação e emancipação social.

Nesta direção, Mendes (2013) constata, a partir das falas de egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado (CTAI) do IFNMG, ser a formação técnica capaz de provocar mudanças de perspectivas e melhoria de vida. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com o objetivo geral de analisar as concepções expressas pelos docentes sobre a inclusão e a formação dos estudantes com deficiência no CTAI. Investigar como os docentes concebem a inclusão de PcD, identificar como são tratadas as especificidades dos estudantes com deficiência (EcD) no trabalho pedagógico desenvolvido no referido curso e descrever as condições de efetivação de um ensino técnico inclusivo de acordo com os docentes do IFNMG participantes da pesquisa foram os objetivos específicos que resultaram nesta dissertação.

O alcance de tais objetivos possibilitou saber as concepções presentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como os desafios que precisam ser enfrentados, já que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares” (TARDIF, 2005, p. 11). Embora sendo deles, os seus saberes e visões de mundo influenciam no direcionamento profissional, pois neles estão imbuídos os seus saberes teóricos, suas experiências e práxis pedagógica. Admitindo que as concepções pessoais influenciam na ação, é preciso evidenciá-las para uma docência a favor do ensino que contribua para a promoção de acesso dos alunos à formação que procuram.

Nesse sentido, a educação escolar das PcD se afirma a partir de um conceito de inclusão como oportunidade de aquisição do saber em igualdade com os demais (MANTOAN, 2015). A prática pedagógica para a formação das PcD no CTAI é entendida como reflexos das

concepções¹ que os profissionais envolvidos têm sobre o referido processo e será este o foco desta pesquisa. Nesse sentido, as concepções investigadas foram tratadas como representações mentais construídas no cotidiano e influenciadas pelo meio do qual os participantes da pesquisa fazem parte (MATOS e JARDILINO, 2016). Essas concepções podem expressar tendências pedagógicas na prática educativa do docente, paradigmas nos quais acredita e que podem estar de acordo com as propostas de educação inclusiva, cidadania plena, democratização do acesso ao conhecimento ou estarem, do outro lado da história, numa perspectiva contrária em que prevalece a exclusão.

O conceito de concepção será entendido em dois sentidos: no que tange ao primeiro, “as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. O segundo, mais específico, aparece nas definições como a “operação de construção de conceitos” (MATOS e JARDILINO, 2016, p. 24). A escolha pelo termo concepção se deu porque o seu significado é abrangente, cujo sentido é saber como os docentes conceituam a formação técnica de PcD. Além disso, concepção tem relação com julgamentos do sujeito, com causas de uma determinada ação deste em relação a algum fato ou fenômeno. Matos e Jardimino (2016, p. 30), concluem que “os termos utilizados nas pesquisas educacionais (concepção, percepção, representação e crença) têm como objetivo chegar a um mesmo resultado: informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado”.

Como defende Luckesi (1990, p. 37), “a educação está eivada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que a norteiam[...]”. O mesmo autor explica, ainda, que a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção. Em consonância com a afirmativa de Luckesi (1990), esta pesquisa se propõe a levantar e analisar as concepções expressas pelos docentes sobre a formação técnica dos estudantes com deficiência que desenvolvem no CTAI.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam que a educação inclusiva se torna complexa na educação profissional diante da peculiaridade relacionada à ausência da exigência de formação docente para professores que atuam nos IFs. É possível que no CTAI exista docentes com formação em bacharelado, engenharias, tecnólogos, que não cursaram uma licenciatura ou outro curso de formação docente e não frequentaram disciplinas ou cursos da área da educação especial. Desse modo, esses profissionais, em geral, precisam construir um

¹ Estudos de Matos e Jardimino (2016) sintetizam o termo concepção como uma rede de ideias, conceitos, preconceitos que se referem a representações mentais dos sujeitos. Representações entendidas como imagem, pensamento, conteúdo formado no psiquismo e que desempenha o papel de algo.

trabalho pedagógico cujo posicionamento teórico-metodológico colabore com a perspectiva inclusiva e os habilite como melhor lidar com situações educacionais voltadas para a formação técnica, que não se perca da dimensão humana e integral dos sujeitos.

Os docentes trazem consigo determinadas concepções de educação e expectativas quanto aos estudantes e aos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1996). Quando se deparam com estudantes com deficiência, os professores podem se sentir despreparados ou em desacordo com o que se espera dos estudantes, em especial daqueles que precisam de mais atenção, aos que podem trazer lacunas de aprendizagem e outras situações. Sendo assim, o ensino, numa dimensão de trabalho com sujeitos que fazem parte de uma diversidade devido às diferenças individuais, envolve não apenas conhecimento técnico que os professores trazem do meio acadêmico, mas também o conhecimento relacionado à disposição de buscar, junto a outros profissionais e junto ao próprio estudante, estratégias que lhes permitam eliminar lacunas de aprendizagem, preconceitos, discriminações, inferiorizações (IFNMG, 2012).

Para a inclusão de EcD que apresenta necessidades específicas, muitas vezes se exigirá adaptação de objetivos de ensino, de avaliação da aprendizagem ou até mesmo de perfil de formação. O docente precisa estar atento em como fazer isso no momento certo, com uma concepção crítica e dialética sobre o atendimento educacional, considerando as diferenças dos estudantes. Além disso, no nível institucional, é necessário construir uma rede de suporte que coadune os esforços de docentes e estudantes no seu processo de formação. Em outras palavras, o docente não está sozinho, mas precisa valer-se da importância da reflexão e da ação em equipe para processar a inclusão do estudante e alcançar as finalidades da sua formação (IFNMG, 2012).

O alcance dos objetivos da pesquisa foi possível a partir da aproximação com os docentes, por meio de entrevistas semiestruturadas, a respeito de suas percepções, realizações, inquietações, dificuldades e empreendimentos em relação à prática pedagógica desenvolvida com os EcD.

As entrevistas foram analisadas à luz do referencial teórico construído sobre a educação inclusiva, a profissional, a formação técnica e os IFs, sempre com uma abordagem qualitativa quanto à natureza da pesquisa.

Considerando a importância das políticas públicas destinadas à educação e às especificidades da educação profissional e da educação inclusiva, ao longo do texto, as bases legislativas se apoiam na Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e na Lei de Diretrizes e Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). Foram estudados o regulamento do NAPNE, o projeto político e pedagógico do IFNMG Campus Januária e o do CTAI.

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a fim de respeitar as Resoluções nº466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Como contribuições desta dissertação, espera-se que ela possa promover discussão e reflexão sobre conceitos que constroem as concepções de educação inclusiva e colocar em evidência as PcD como sujeitos que existem com suas diferenças e buscam por oportunidade de educação profissional; espera-se, sobretudo, a preocupação com a promoção de formação técnica inclusiva”. E, diante desses elementos estruturantes que podem comprometer a conclusão de uma formação técnica para pessoas com deficiência, delinear as possibilidades de um verdadeiro ensino inclusivo no CTAI.

A presente dissertação está organizada como descrito a seguir.

O capítulo *A relação existente entre concepção e prática de ensino* aborda a importância de atentar-se às teorias e crenças que permeiam no cotidiano escolar influenciando a efetivação da prática educativa inclusiva.

O capítulo *A educação profissional no Brasil* procura entender como a educação profissional se constituiu no país, uma vez que a pesquisa se insere num curso técnico.

O capítulo *Educação Escolar Inclusiva* traz o conceito de educação inclusiva e as atuais mudanças, também conceituais, que fazem parte da construção desse conceito.

O capítulo *O IFNMG: origem, função e missão* faz uma apresentação do local onde ocorreu a pesquisa.

A seguir, descreve-se a metodologia utilizada para a pesquisa, os resultados e as considerações finais.

2. A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE CONCEPÇÃO EPRÁTICA DE ENSINO

A área da educação especial com perspectivas inclusivas é constituída por paradigmas, conceitos e saberes construídos e reconstruídos ao longo da história. Como exemplo, tem-se que o conceito de deficiência foi evoluindo, modificado, e o mais recente, no Brasil, tem sustentação no artigo 2º da LBI nº 13.146 de 06 de julho de 2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nem sempre a deficiência foi vista como um comprometimento advindo das barreiras sociais que podem impedir a pessoa de se comunicar, andar, ver, sentir; pelo contrário, ainda circulam concepções de deficiência como um impedimento exclusivo e único que a pessoa traz consigo, incapacitando-a (SASSAKI, 2010). Percebe-se que é preciso ficar atento para que, no exercício da profissão, ou em qualquer outra atividade cotidiana, não se defenda concepções que terão objetivos contrários às perspectivas da educação inclusiva.

Jannuzzi (2004, p. 10) publica uma síntese das concepções de educação das pessoas com deficiência em relação ao ensino regular e observando o contexto socioeconômico-cultural brasileiro. Essas concepções, segundo a autora, “não podem ser demarcadas de modo estanque: foram sendo elaboradas surgindo na realidade de maneira sutil, pouco perceptível e também nela têm permanecido, com frequência, muito depois de sua forma preponderante”.

São três grandes blocos em que são divididas as concepções:

- A. Deficiência como manifestação orgânica
 - a.1. concepção Médico pedagógica
 - a.2. concepção psicopedagógica
- B. Considera o contexto da deficiência
 - b.1. a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano;
 - b.2. acreditam na educação como redentora, a única responsável pela transformação no contexto da deficiência
 - b.2.1. Integração

b.2.2. Inclusão

C. Concepções que englobam as ideias do Bloco A e B: a pessoa em um determinado momento histórico, a educação como mediação, “condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto”.

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médicopedagógica e A2) Psicopedagógica. B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão. C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004, p. 11).

De acordo com Jannuzzi (2004), o **QUADRO 1** apresenta as concepções de educação da PcD.

QUADRO 1
Concepções de educação da PcD, de acordo com Jannuzzi (2004)

Blocos de Concepções	Momento Histórico	Contexto Histórico	Concepção	Repercussão	Referências ³
A-Deficiência como manifestação orgânica	Até 1930 - Colonização: capitalismo mercantil	Descrença no desenvolvimento das PcD	Foco na lesão, na deficiência, no que faltava.	As PcD eram indesejadas, recolhidas em instituições para abrigo e alimentação ou abandonadas.	Autoridades imperiais e religiosos
A1 – Concepção médico pedagógica	Início do século XX Início da industrialização	O desenvolvimento da PcD será possível com a ajuda médica/psicológica. Escola redentora, capaz de resolver nossos problemas sociais. Otimismo pedagógico	Foco nas causas físicas, neurológicas, e mentais da deficiência, procurando respostas em teorias da aprendizagem inatistas para o sucesso ou fracasso do aluno.	Envolvimento de médicos e serviços de saúde orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores;	Médicos, psicólogos Alfred Binet
A2 – Concepção Psicopedagógica	Década de 30 – movimento da Escola Nova Industrialização	O desenvolvimento da PcD passa a ser possível a partir de recursos materiais organizados. Escola reprodutivista: a escola não transforma, mas reproduz o que acontece na sociedade.	Procurando respostas em teorias da aprendizagem ambientalistas. Se o aluno não aprende, era devido a uma condição psicológica (QI) que o faria não interagir com o material escolar	Ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino Realização de Testes de QI	Alfred Binet Helena Antipoff

Blocos de Concepções	Momento Histórico	Contexto Histórico	Concepção	Repercussão	Referências ³
B1/B2 – preparação para o contexto da deficiência – Abordagem da Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano	A partir da ditadura militar 1964 Continuidade socioeconômica do capitalismo educacional	Reorganização ideológica na sociedade – reformas, leis, diretrizes Vinculação da Educação ao desenvolvimento econômico, investimento	Instituições especializadas para deficientes, muito treinamento em habilidades específicas para a formação de um determinado trabalho	As PcD eram preparadas para serviços que sobravam no mercado de trabalho: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples e outros. Educação para ocupação, visando diminuir o tédio e a rebeldia.	Empresas Governos Mercado
B2 I - Integração ou Normalização	Fins da década de 70 e início da década de 80	O mesmo anterior	Princípio da normalização: minimizar as diferenças, valorizar as potencialidades; modular /normalizar o deficiente centrada no pedagógico	Objetivava colocar o deficiente na rede regular com a criação de condição de atendimento (salas de recursos, e outros)	Estudiosos Das teorias comportamentais Piaget
B2.2 - Inclusão	Início da década de 90	Educação como uma instância, dentre outras, e com apoio de outras, capaz de transformar a realidade.	Centrada no pedagógico, a educação deve ser exercida de forma competente, possibilitando a apropriação do saber a todos os cidadãos	O fracasso ou o sucesso do aluno não é culpa individual, a ação da escola também é responsabilizada.	Teorias sócio – históricas Vigotsk
C – Educação como mediação	Início da década de 90	Defesa da qualidade de ensino para pessoas com deficiência, que, conscientes dos condicionamentos sociais, podem apropriar-se dos conhecimentos necessários para a transformação social	Apoios em teorias da aprendizagem que consideram o processo de ensino-aprendizagem em conjunto.	Mudanças dependem da organização social, que interferem na educação; os agentes escolares devem estar atentos às dificuldades dos alunos, buscar métodos e técnicas adequados que facilitarão a aquisição do saber.	Teorias socio – históricas Vigotsk

A preocupação com um olhar atento para que a prática não se distancie da teoria, das concepções, dos princípios e valores adequados voltados para a educação inclusiva, fez muitos brasileiros se (re)voltarem para uma das primeiras medidas tomadas na gestão do executivo atual (Jair Bolsonaro –2019), na área da política de inclusão no ensino regular. Sob a alegação da necessidade de “atualizar”, e para surpresa de muitos, em meio a vários manifestos contrários a uma nova política em substituição à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, outra proposta política é anunciada pelo atual governo (Decreto nº 10.502/2020). Assim, os descontentes com o Decreto, que "Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida", chamam a atenção para o retrocesso conceitual que esta última traz, ao alterar os fundamentos teóricos-metodológicos da PNEEPEI/2008 (MANTOAN, 2018). De acordo com Santos e Moreira (2021, p. 159), há “[...] inconsistência e incompatibilidade da “nova política” de educação especial/inclusiva do governo Jair Messias Bolsonaro com as conquistas das pessoas com deficiência, em especial, nas últimas duas décadas no Brasil”. A “nova política” de educação especial foi suspensa no Supremo Tribunal Federal (STF), pelo ministro Dias Toffoli, por meio de decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590 e será submetida a referendo do plenário (SANTOS e MOREIRA, 2021).

Sobre as mudanças que o Estado provoca nas políticas inclusivas, Vieira e Sanches (2017, p. 48) explicam que “a educação inclusiva é um fenômeno global que pode ser restringido ou expandido consoante às políticas sociais, à legislação em vigor e ao desenvolvimento socioeconômico dos países”. Embora revisões e reformas precisem acontecer, o decreto supracitado provocou descontentamento significativo, já que a restrição de direitos adquiridos e a mudança de concepções que já estavam em rumos de superação foram abalados. É importante frisar que, no Brasil, houve um avanço na prática das propostas inclusivas desde 2008. Mantoan *et al.* (2018) reportam a retrocessos conceituais com o novo decreto, semelhante às concepções descritas por autores como Vieira e Sanches (2017) ao citarem a existência de docentes cujo pensamento defendem que alunos com deficiência devem estar, exclusivamente, nas unidades de apoio especializado.

A possível existência tanto de avanços quanto de retrocessos nas políticas educacionais e a necessidade de atenção a estes elementos são corroboradas por Lukesi (1990) ao ensinar que, quando não pensamos tendências que assumimos na prática, somos pensados e dirigidos pelas intenções de outros. Isso significa que os conceitos retrógrados, se apropriados

por professores, gestores e comunidade acadêmica, podem traduzir-se na prática pedagógica de forma acrítica e adversa, com direcionamentos assistemáticos se não forem objeto de reflexão. As concepções presentes nas escolas, que tanto determinam as ações, o modo de pensar, o conceituar, o agir, o sentir dos atores educacionais, de acordo com Lukesi (1990), partem de tendências teóricas que pretendem dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.

A partir do reconhecimento dessa relação entre concepção e prática pedagógica, a proposta deste trabalho pretende investigar as concepções docentes expressas sobre a formação técnica de PcD, considerando que elas são cidadãs de direitos, participativas, responsáveis por si mesmas e capazes de aprender. Dessa forma, muda-se o foco da deficiência da pessoa para as barreiras que precisam ser quebradas, a fim de possibilitar às PcD usufruírem dos direitos individuais e sociais (GOMES e GONZALES, 2007).

Gomes e Gonzales (2007) também afirmam que as concepções são responsáveis por direcionar reflexões e posturas na construção e no desenvolvimento de uma escola inclusiva que ofereça, indistintamente, serviços educacionais a todos os alunos. A necessidade de investigar as concepções expressas por docentes sobre a formação técnica de pessoas com deficiência ganha força nesses autores por defenderem que elas são importantes para a efetivação de uma educação para todos. Para uma educação inclusiva, ainda de acordo com Gomes e Gonzales (2007), as concepções são muito mais importantes do que, meramente, a imposição do cumprimento da legislação. Isso significa que não é apenas o arcabouço de leis, portarias e decretos que sustentam a inclusão escolar, mas a vontade, a participação imbuída de concepções a favor da educação inclusiva, tão importantes nesse momento de eminente retrocesso.

Mantoan (2018, p. 31) afirma que

um ambiente educacional inclusivo não contém uma sala de recursos educacionais para cada deficiência, nem currículos personalizados, adaptados para pessoas com deficiência em salas de aula comuns. Se a escola comum não é provocada para que transforme o seu entendimento de ensino e de aprendizagem da pessoa com e sem deficiência, a Educação continuará excluindo.

Pensar dessa forma significa ter uma concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva pelo fato de considerar que as condições das PcD manifestam suas diferenças naturais, mas que essas condições raramente as impedem de aprender com os que não têm deficiência. Mantoan, no trecho acima, ensina que a escola pode chegar a não precisar discriminar o tratamento dado a um estudante pela sua deficiência.

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (BRASIL, 1994).

Uma visão simplista pode entender que ter uma sequência de conteúdos para uma PcD e outra para seus colegas sem deficiência seria adaptar os conteúdos de ensino à realidade desse estudante, ao passo que isso estará excluindo-o da troca de experiências em sua própria turma. Pode-se citar como exemplo uma situação hipotética tal como: enquanto a turma discute a fundo como elaborar algoritmos, o estudante com deficiência, sem ter na sua sequência esse conteúdo, pode estar realizando solitariamente outra atividade. Isso desestimula a PcD e ensina aos que não tem deficiência a compreender que as PcD são diferentes pelas suas limitações externas e não pela diferença que a caracteriza.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994).

Pelos princípios da educação inclusiva, compreende-se que uma aula preparada pensando em como um estudante aprende, devido a alguma limitação motora, intelectual, sensorial ou outra, é proveitosa para a turma toda. Em outras palavras, não só as aulas, os recursos materiais, mas a escola deveria estruturar-se para todos a partir do reconhecimento de que não há só um tipo de aluno, de pessoa. Dessa forma, já poderia prever nos recursos materiais a serem utilizados pela maioria, não só para aquele público do tempo que se criou as escolas.

O desafio atual é promover uma sociedade que seja para todos e onde os projetos, programas e serviços sigam o conceito de desenho universal, atendendo, da melhor forma possível, às demandas da maioria das pessoas, não excluindo as necessidades específicas de certos grupos sociais, dentre os quais está o segmento das pessoas com deficiência. Isto quer dizer que, ao se projetar e desenhar uma sociedade, esse todo, dentro de sua diversidade, deve ser contemplado, incluindo as demandas específicas que não são apenas para as pessoas com deficiência (RESENDE e VITAL, 2008, p. 29).

A inclusão que se quer discutir faz alusão ao acesso ao saber pelos estudantes com deficiência, em equiparação com os demais, do seu interesse por esse saber, de forma que a escola será mais inclusiva quando o fracasso escolar manifestado por repetências, evasões, desistências também forem vencidos. Ainda, a inclusão educacional vislumbra uma formação em qualquer nível do ensino para qualquer idade, que seja voltada para o desenvolvimento

humano por meio da aprendizagem, centrando-se na pessoa e não nos interesses socioeconômicos que ainda sobrevive de um paradigma e comportamento de classe social tradicional.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar (BRASIL, 1994).

Nesse sentido, a pesquisa em desenvolvimento atentou para o fato de que se pretende adentrar numa área complexa, ainda em processo de consolidação conceitual, pois é na década de 1990 que se começa a pensar e a propor educação inclusiva no Brasil, a partir da participação do país em eventos internacionais (BRASIL, 1994). O estudo adentrou em um tema cuja problemática está inserida na educação profissional no que diz respeito à formação dos EcD, tema bastante motivador de discussões. Buscam-se entendimentos sobre a inclusão educacional pela importância de uma educação para todos, numa perspectiva de igualdade e equidade.

A respeito deste trabalho que se debruça sobre a formação de PcD no ensino técnico, cabe destacar que a educação profissional se desenvolve, historicamente, em meio a vários debates tanto a respeito dos índices de matrícula, permanência e êxito quanto a assuntos relacionados como a precária formação docente para atuar nessa área e sobre um espaço físico adequado para atender as pessoas com necessidades específicas.

Barroso (2019, p. 100) confirma essa premissa quando informa que a educação profissional “se insere no contexto da educação brasileira, sem o arcabouço pedagógico já consolidado”; “cada área do conhecimento possui estabelecida uma didática do conteúdo disciplinar, o que não é observado ao pensarmos no ensino técnico”. Outra questão a ser superada na educação profissional é a concepção de formação técnica, apenas para o mercado de trabalho, ou seja, a formação técnica não é vista como um tipo de educação a ser apropriada pela pessoa para se tornar mais humana, participativa, conhecedora das realidades (BARROSO, 2019).

A partir do conhecimento das concepções docentes sobre a formação técnica de PcD, tem-se a possibilidade de se refletir sobre as fragilidades e coerências nas inferências

docentes sobre os processos inclusivos. A relevância de se conhecer tais aspectos subjetivos da ação docente advém, em grande parte, da consideração de que professor e aluno são os centros no processo de construção do conhecimento.

Luckesi (1990) observa que há nessa relação um professor que intervém para ajudar o aluno a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo em seu esforço, para ajudá-lo a compreender realidades sociais e sua própria experiência. Portanto, sobre esse fazer docente, concepções estão sendo construídas, mostrando o que elas expressam quando se referem às PcD em um curso técnico em agropecuária?

Pode-se dizer, pois, que este trabalho situa-se em terreno complexo, voltado para compreender as concepções de profissionais atuantes nos IFs, nos quais não está consolidado, por exemplo, um ensino para a formação integral. Este trabalho pretende, também, analisar as concepções de trabalhadores, marcados, muitas vezes, pelo duplo desafio: promover um ensino técnico considerando a formação integral e promover a educação inclusiva num âmbito institucional em construção. Ainda assim, explorar essa temática é essencial para identificar como é pensada a formação de PcD no CTAI do IFNMG Campus Januária.

Entende-se que os resultados desta pesquisa podem subsidiar ações dos núcleos de acessibilidade da instituição, principalmente o NAPNE, a serem trabalhadas junto aos docentes. Ao mesmo tempo, a pesquisa é intensificada pelo propósito de estudos relacionados à compreensão de aspectos que promovam a redução das desigualdades entre as pessoas com e sem deficiência, seja por meio da inserção ao mundo do trabalho, da autoestima, seja por elevação da escolarização.

3.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional no Brasil vai muito além do conhecimento das modalidades e arranjos curriculares e dos cursos oferecidos ao longo da história. Saber a sua origem, as suas finalidades, o público a que se destina ajuda a compreender a realidade social, política, econômica e cultural do país.

De acordo com Moura (2007), a existência formal de estabelecimentos para profissionalizar passará a existir a partir de interesses relacionados à acumulação de capital, por meio de mão de obra que deveria, então, ser preparada para dar conta de executar o trabalho de forma adequada. Entretanto, segundo o mesmo autor, até o século XIX não existia a educação profissional, pois as escolas apenas ensinavam ciências, artes e letras para os filhos da elite², enquanto era negado o acesso à classe menos favorecida. Percebe-se tal negação de acesso com suas raízes também relacionadas ao capital, ou seja, nelas estudavam os filhos dos donos dos meios de produção.

Nesse sentido, Manfredi (2017, p. 42) confirma que as instituições de ensino foram criadas [...] “para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social”. A autora, embora reconheça que ainda não existia escola profissionalizante na colônia, considera importante ponderar sobre os primeiros habitantes do Brasil, os indígenas, como pioneiros no processo de educar para o trabalho. Essa educação era realizada na convivência, no cotidiano da comunidade, na ação de caçar, pescar e tecer, quando os mais velhos ensinavam os ofícios aos mais jovens. Manfredi (2017) também reforça o mérito dos padres jesuítas que aqui estiveram na época do Brasil colônia como contribuidores na formação para o trabalho ao impulsionarem a criação de colégios que qualificavam para uma profissão.

Após esse período, quando a corte portuguesa se transfere para o Brasil (1808), as primeiras instituições públicas de ensino a serem fundadas foram de ensino superior, destinadas a formar pessoas para funções qualificadas no exército e na administração do estado. Para se ingressar no ensino superior, era preciso realizar, paralelamente, o primário e o secundário (propedêuticos), e o Estado oferecia um tipo de ensino profissional, sem sede própria, que, como já foi dito, servia para se obter a força de trabalho ligado à produção, formando os artífices para as oficinas. Como a classe menos favorecida era estimulada a frequentar esse ensino

²Compreende-se como elite o grupo pertencente à classe dominante. Está caracterizada pelo seu desenvolvimento a partir da apropriação de capital cultural e apropriação hereditária de capital econômico, ao qual se soma certa porção de capital cultural (Gomes, 2019, p. 235).

profissional, logicamente teria seu acesso ao ensino superior impossibilitado por não cursar o propedêutico (MANFREDI, 2017). Como se percebe, os investimentos educacionais começaram do topo (ensino superior) e não das bases. Notadamente, a escola profissional dos pobres, considerada inferior à escola propedêutica dos ricos, vai refletir não somente no currículo, mas nos investimentos e nas oportunidades de quem a frequenta. Nessa perspectiva, dizemos que a educação formal brasileira tem sido, desde seu início, dualista, assim como explica Ciavatta e Ramos (2011, p.28):

O termo “dualismo educacional” é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres.

Entretanto, justamente pela falta de uma responsabilização dos dirigentes do país pelo ensino profissional, Moura (2007) considera a origem da educação profissional somente em 1809 com a fundação do Colégio das Fábricas.

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos (MOURA, 2007, p. 5).

A criação dessas escolas destinava-se a contribuir com a aprendizagem de ocupações de postos de trabalho de que a sociedade necessitava e, além disso, os aprendizes eram das classes menos favorecidas. Nesse sentido, há uma concordância entre autores, como Manfredi (2017), que diz que a formação para esses tipos de trabalhos a que objetivavam tais escolas, no Brasil, não era necessária ou interessante para a elite. A elite detentora dos meios de produção de bens e dos serviços objetivava prosperidade pelo lucro, geria suas fábricas, comércios e associações. Dessa forma, a escola para esse pequeno grupo seria aquela que desenvolvia as capacidades intelectuais por meio das ciências, artes e letras, bastando para a continuidade da prosperidade familiar no seio da sociedade.

Existiam, desde o século XIX, dois tipos de escola, uma diferenciação de educandários de acordo com a classe social, além de uma distinção de perspectiva ao convocar

os jovens menos favorecidos para a formação profissional. Se para a elite criadora de dois tipos de escolas (intelectual para ricos e manual/operacional para pobres) seus filhos não precisavam de educação profissional para inseri-los no mundo do trabalho para funções intelectualizadas, essa mesma elite convocava os mais pobres para aprender a manufaturar produtos como quem presta um favor, uma assistência social. Não era cogitada a intencionalidade do desenvolvimento de capacidades na educação profissional para que os aprendizes criassem também produtos e serviços, seu próprio comércio, etc.

Como bem conclui Moura (2007, p. 6),

a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes.

Segundo Manfredi (2017), desde o período colonial, quando faltava mão de obra, o Estado acionava o trabalho e a aprendizagem obrigatória, convocando os menores para essa tarefa.

Quanto às discrepâncias nas condições sociais que faziam com que existisse a divisão de classes, de acordo com Moura (2017), são decorrentes de heranças do Brasil escravocrata implantada pelos portugueses, mas que foi dominado também pelos holandeses, assimilando culturas de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas. Somente a partir do século XX, o caráter assistencialista da educação profissional vai sendo modificado e começam as iniciativas de preparação de operários para o exercício da profissão.

Manfredi (2017) relata que, entre 1840 e 1856, a presença da rede privada era auxiliada financeiramente pelo Estado, quando as sociedades particulares criaram as casas de educandos artífices mantidas por dez governos provinciais. Eram convocados para essas casas os jovens em estado de mendicância e os órfãos, e lá recebiam instrução primária, não vista como obrigação do Estado oferecer, e aprendiam carpintaria, sapataria, tipografia e outros ofícios. Dessa forma, esses jovens pagariam trabalhando por três anos a “caridade” recebida em forma de profissão e, no término, receberiam um pecúlio. A educação e o Estado tinham aí funções deturpadas pela falta de entendimento da importância da educação de qualidade para o desenvolvimento do país, a classe dominante apenas preocupava-se em manter-se no poder.

Entre 1858 e 1886, os liceus de artes e ofícios foram criados por fazendeiros, comerciantes e nobres, que também recebiam doações do Estado. Os trabalhos ensinados nesses educandários, além de terem uma conotação assistencialista para com os menos favorecidos,

desenvolviam qualificações consideradas úteis; promoviam a dignidade dos pobres e serviam para que, por meio de uma visão de gratidão, disciplina e respeito aos superiores, se evitassem movimentos contrários à ordem hierárquica e organizacional de se produzir a riqueza (MANFREDI, 2017).

Na chamada Primeira República (1889 a 1930), com mudanças sociais ocorrendo, incluindo aí a extinção da escravidão e a industrialização, a necessidade de profissionais industrializados para atender a esse mercado, os movimentos sociais incipientes conseguiram aumentar para catorze anos a idade mínima para o trabalho. É nesse período que surgem o trabalho assalariado e a classe média urbana e não somente os desvalidos se interessarão ou precisarão da educação profissional (MANFREDI, 2017).

Com base em Kuenzer (1999), é possível entender a história da educação profissional a partir desse período republicano, quando o Estado passa a se responsabilizar de forma mais pontual pela educação profissional, sem deixar de frisar, conforme Manfredi (2017), que mais atores estiveram presentes nesse processo de organização e reorganização, como os católicos e os grupos sindicalistas. Logo vai aparecer, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais, o “Sistema S”, que tem a gestão privada prestando serviços de natureza pública, com recursos também de natureza pública, que teve as primeiras estruturas com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946 (MANFREDI 2017).

Kuenzer (1999, p. 87), assim como Moura (2007), reconhece as dezenove escolas de artes e ofício criadas no governo Nilo Peçanha como precursoras das atuais escolas técnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Para a autora, até 1932, as escolas e as modalidades de ensino profissionalizantes eram voltadas para a demanda de um processo produtivo, e os saberes aprendidos para o trabalho não eram valorizados.

Entre 1930 a 1945, quando o presidente era Getúlio Vargas, aconteceu a Reforma, que ganhou o nome do ministro da educação da época “Capanema”. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), no primeiro governo Vargas (1940), durante o chamado Estado Novo, a dualidade educacional ganha uma estrutura orgânica legal.

[...] por meio das Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência

entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Na década de 1960, foi promulgada a LDBEN nº 4024 de 1961, que trouxe um avanço na questão do acesso dos trabalhadores ao ensino superior. A referida lei aceitou a equivalência entre cursos propedêuticos e profissionais para fins de ingresso nesse nível de ensino, mas o que os trabalhadores aprendiam não era o que se exigiria nos exames para o ingresso no ensino superior, o que tornava difícil o acesso dessa classe.

Na década de 1970, a LDBEN nº 5692 de 1971 tentou, sem ao menos chegar a vigorar, determinar, por meio da implantação da profissionalização compulsória, a mesma trajetória educacional para todos. Entretanto, o que prevaleceu foi apenas a equivalência entre os cursos e a mesma dualidade estrutural (KUENZER, 1999).

De acordo com Moura (2007), a industrialização exigia mudanças no mundo da produção, visto que incitava a inserção rápida no mundo do trabalho devido aos elevados índices de desenvolvimento e a educação é, mais uma vez, pensada para atender o mercado. Dessa forma, o que houve na prática foi o empobrecimento do ensino médio na esfera estadual, graças à presença de conteúdos profissionalizantes, devido à concepção da Lei 5692/71, que instituiu uma formação instrumental para o mercado de trabalho, acreditando que assim haveria uma relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão. Além disso, o autor enfatiza que não houve mudanças na estrutura física e nem na capacitação docente da rede estadual de ensino, e os cursos oferecidos por elas foram aqueles que tal estrutura precária conseguia (técnico em contabilidade, técnico em secretariado), resultando, em pouco tempo, na saturação dessas profissões.

Quanto à rede privada, esta não obedeceu à política e à profissionalização compulsória, continuaram com os currículos propedêuticos para a elite. As escolas técnicas e agro técnicas “consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial” (MOURA, 2007, p. 13) e como referência na qualidade de cursos técnicos de nível médio. Isso se deve ao financiamento adequado e ao corpo docente especializado, que já vinha existindo mesmo antes dos anos 1970, diferentemente do que acontecia com os sistemas estaduais de ensino; ao final da década de 1980, havia, praticamente, só educação profissional na rede federal, sendo que o Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação (CNE), seguido da Lei nº 7044/1982, paralelo à Lei 5692/71, facultaram a profissionalização no 2º grau (MOURA, 2007).

Kuenzer (1999, p. 167) chama atenção para o fato de que o modo de produção capitalista da época seguia o paradigma taylorista³ e fordista, idealizados pelos princípios da Administração Científica. Nesses modelos de produção, segundo a autora, os trabalhadores aprenderiam apenas habilidades psicofísicas demandadas pela sua ocupação no sistema fabril, não desenvolviam competências intelectuais superiores. Os conteúdos e a metodologia de ensino não precisavam diversificar-se muito, pois já estava posto que os trabalhadores apenas executariam operações muito elementares.

Nos cursos de formação profissional, os conteúdos foram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, notorizando-se as séries metódicas e a análise ocupacional pelas agências formadoras de mão de obra. O aprendizado privilegiou as formas de fazer para uma ocupação definida, para atender as demandas de um processo produtivo parcelado com tecnologia rígida e pouco dinâmica (KUENZER, 1999, p. 94).

No final da década de 1980, o fordismo e o taylorismo não atendem mais às exigências da produção para acumulação do capital. As palavras de ordem passam a ser competitividade e qualidade e são requisitadas novas competências profissionais tais como:

[...] a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando conhecimentos científicos, 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 da construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade (KUENZER, 1999, p.96).

Kuenzer (2007, p. 06) explica que o modo de produção do capital passa a visar à acumulação flexível. Esse regime, ao contrário do fordismo, “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação”.

Para atender o novo modelo de produção que exige não apenas trabalhadores qualificados em trabalhos complexos, mas também para trabalhos simples, tornam-se

³Embora este paradigma seja amplamente citado nas pesquisas educacionais, é na área da Economia que encontramos uma explicação mais detalhada e que permite compreender sua influência na educação. Pasqualini (2004) explana o modelo da Administração Científica, criado por Taylor, o qual consiste no rigoroso controle do processo de trabalho, observando o que e em quanto tempo cada trabalhador produzia. Há no taylorismo ênfase sobre o controle do tempo. A mesma autora correlaciona a aplicação feita por Henry Ford dos princípios tayloristas, levando-os para as máquinas, conduzindo a linha de produção e montagem a uma gigantesca proporção (PASQUALINI, 2004).

necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural e a redução dos salários. Entretanto, Ciavatta e Ramos (2011), ao descreverem a década de 1990 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), mostram claramente as ações desse período atreladas às mudanças globais:

[...]aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho (CIAVATTA e RAMOS,2011, p.30).

Ciavatta e Ramos (2011) observam que, no Brasil, não houve esforços para o desenvolvimento de competências flexíveis, mas para a reprodução de objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões tayloristas e fordistas. Paralelo a isso, o público e o privado fortalecem parcerias sob a alegação de crises próprias dos países emergentes. Os postos de trabalhos são reduzidos devido às mudanças dos meios de produção, muito mais voltadas para a necessidade de poucos qualificados para lidar com a tecnologia. Dessa forma, o governo passa a considerar a educação profissional de qualidade como um gasto a ser contido (KUENZER, 1999).

No final dos anos 1980 e nos anos 1990, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN (9384/96), criticada por tratar a educação profissional em capítulo separado da educação básica, sendo apresentada como uma modalidade educacional (ARAÚJO, *et al.*, 2019, MOURA, 2007). Isso traz uma incerteza sobre a função do ensino profissional enquanto educação assim como é o ensino médio. A educação profissional, isolada numa modalidade, assume um papel de profissionalizante apenas, a formadora do trabalhador que sabe o necessário para atender ao desenvolvimento socioeconômico. Como uma modalidade, separa-se do ensino médio continuando a dualidade estrutural. Assim, fragmenta-se de tal forma passando a não ter compromisso com a disseminação e construção de conhecimentos sobre o mundo do trabalho a partir de uma visão histórico-social crítica capaz de realizá-lo de forma consciente ou mesmo resignificá-lo.

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma

denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (Moura, 2007, p.16).

A separação ensino médio e ensino profissional acompanhava os pareceres do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) em relação ao ensino profissional:

Uma das mais importantes mudanças introduzidas pelo Decreto nº 2.208/97 refere-se à educação profissional técnica, cuja organização curricular passa a ser própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. Significa que será possível a matrícula e frequência no ensino médio e concomitantemente, desde o seu início, no curso técnico, na mesma escola ou em estabelecimento distinto (BRASIL, 1997).

Assim, os pareceres do CNE determinavam ainda o trabalho com disciplinas numa organização modular e com desenvolvimento de competência para o mundo produtivo:

Os cursos técnicos poderão, então, ser organizados em módulos correspondentes a profissões no mercado de trabalho. Cada módulo possibilita uma terminalidade, com direito a certificado de qualificação profissional, devendo contemplar, preferencialmente de forma integrada em cada componente curricular, as seguintes dimensões: competências teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho (BRASIL, 1997).

Aparentemente, esses parâmetros contribuiriam para um novo perfil profissional, mas, na prática, devido às prescrições decretadas, seguia esvaziando a formação de conteúdos científicos necessários para a consolidação da profissão (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Nesse programa de reforma da Educação Profissional do país, o governo, por meio de empréstimos internacionais, lança o Programa de Expansão da Rede Profissional (PROEP). De acordo com Kuenzer (2007), essa expansão não significará democratização do acesso, visto que a massa de trabalhadores realizará esses cursos com perspectivas operacionais, que não dão base ao ingresso no ensino superior.

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP (MOURA, 2007, p. 17).

O governo, para justificar cortes de gastos públicos na educação profissional, passa a considerar as Escolas Técnicas e CEFET com aquelas que, mesmo onerosas ao poder público, não cumpriam o papel de atender aos filhos dos trabalhadores. Não se observa, aí, que a exclusão dos jovens menos favorecidos acontecia antes de eles terminarem o ensino fundamental (KUENZER, 1999). No entanto, as críticas do Estado visam justificar a intenção de liberar alguns recursos para essas instituições públicas por um período, na condição de elas se organizarem para o autofinanciamento. Ainda aconteceu no meio educacional a redução de vagas de ensino médio no país por meio da Portaria nº 647/1997 (BRASIL, 1997), que só foi revogada em 2003 pela Portaria nº 2.736/2003 (BRASIL, 2003). No contexto, projetos que fossem vinculados ao ensino médio não recebiam recursos. Notadamente, essas ações só diminuiriam cada vez mais o acesso da classe trabalhadora aos cursos de educação profissional de qualidade, já que o Estado estava se eximindo (menos vagas, menos investimentos) de custear a rede pública. De outra parte, a rede privada, com apoio financeiro público, conta com espaço largo para suas ofertas de formação (MOURA, 2007).

Da década de 1990, com base em Pereira (2020), pode-se dizer que houve um retrocesso em que, ao contrário do que acontecia em relação aos cursos de nível médio, toda atenção (investimentos e expansão) era voltada para a educação superior. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o que aconteceu na década de 1970 foi uma pseudo-integração e que a separação ensino médio e educação profissional resolveria tais distorções. Todas as ações do período, com base em Kuenzer (2007), têm relação direta com as novas relações entre Estado, capital e trabalho decorrentes do regime de acumulação flexível que, além de concepção de educação como função pública não estatal, precisa tanto de um trabalhador para exercer atividades mais complexas, quanto de trabalhadores para multitarefas:

[...] com capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica (KUENZER, 2007, p.1170).

A partir de 2003, no período de transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), educadores da área profissional, sindicatos e pesquisadores recrudescidos com o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, apresentavam suas insatisfações, especialmente a respeito da separação entre ensino médio e profissional. Esse contexto levou à instauração do Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004), que manteve a possibilidade de os

estudantes cursarem a educação profissional de forma concomitante e subsequente, além de revogar o Decreto nº 2.208/97 e, ainda, possibilitar a integração curricular entre ensino médio e educação profissional (MOURA, 2007).

Moura (2007) destaca que, nesse período da história da educação profissional, o ensino médio da esfera pública e privada estava em crise pela falta de financiamento e identidade. Com o propósito de amenizar tal problema, foi proposta a integração do ensino médio à educação profissional, acreditando que oportunizaria a superação da dualidade estrutural (cultura geral x cultura técnica) que faz existir a escola para a elite e a escola para a classe trabalhadora. Passa-se a orientar a implementação de cursos de organização curricular na perspectiva integrada não só para adolescentes, mas também para a educação de jovens e adultos (EJA). Quanto à formação, a proposta é:

[...] formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2007p. 20).

De acordo com Moura (2007), as escolas onde estuda a maioria dos filhos dos trabalhadores tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas. Como estas possuem menos condições de oferecer com excelência tal preparação, não cumprem, conseqüentemente, o papel propedêutico e nem profissional, gerando um dos motivos da crise de identidade do ensino médio na educação básica. Entretanto, as instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica, gratuitas e oferecendo um ensino de qualidade, seriam excelentes alternativas para os menos favorecidos, se não fosse a quantidade insuficiente de vagas, gerando a competitividade nos processos seletivos para o ingresso em seus cursos (MOURA, 2007). Isso pode ser entendido como uma consequência de, até os anos 1990, não se ter pensado em alternativas para atender a massa de sujeitos, ou em projetos de cursos de nível médio (geral e/ou profissional) centrados nesses sujeitos, mas hegemonicamente, no mercado (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

“Dando um salto na história, já em 2008, há a reconfiguração da rede federal de educação profissional e tecnológica. A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) cria a Rede Federal e os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, a princípio chamados de IFET” (CAVALCANTE, 2021, p. 72).

Magalhães e Castioni (2019, p. 741) descrevem assim a expansão da Rede Federal:

O governo federal iniciou um esforço para alavancar a EPT como estratégia para o País em 2007 com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, conseqüentemente, a criação dos Institutos Federais em 2008 (Lei nº 11.892 – BRASIL, 2008b). Acreditava-se, assim, que a oferta de EPT era importante para gerar novas oportunidades de trabalho em outras regiões do país, uma vez que a oferta de EPT estava muito concentrada na faixa litorânea e em poucas cidades grandes. Assim, o esforço foi o de projetar em cidades com mais de 50 mil habitantes unidades da Rede Federal de EPT. Por isso, entre 2008 e 2016, houve a ampliação de escolas federais, que passaram de 140 campi para 655, com investimentos expressivos. Um exemplo desse investimento é o orçamento da Rede Federal de EPT, que passou de 6,81% do total do MEC, em 2005, para 10,49%, em 2015 (BREZINSKI et al., 2017). Além disso, o estímulo aos Estados com o Plano de Ações Articuladas (PAR), para expandir a EPT com projetos no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado e o próprio PRONATEC, foram importantes elementos na priorização da educação profissional na agenda educacional, a ponto de ela ter sido objeto de disputa na campanha presidencial de 2014.

Nessa linha, “nos governos de Luiz Inácio (2003-2010), mantêm-se e se ampliam os esforços de expandir a educação superior, no entanto, observa-se uma tentativa de contenção da expansão desenfreada do setor privado” (PEREIRA, 2020, p.16). Segundo o autor, são medidas que têm a finalidade de democratizar e expandir o ensino superior no país:

Em 2004, o Programa Universidade Para Todos (Prouni); em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir); em 2006, Programa Expandir e Universidade Aberta do Brasil (UAB); em 2007, O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2009, a Reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); em 2010, a Reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e do Programa de Bolsa Permanência (PEREIRA, 2020, p. 68).

Merece destaque, no contexto referido, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado no governo anterior. Entretanto, foi a partir de 2003 que começou a ser visto como “a porta principal para o ingresso em universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em instituições privadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES)” (OLIVEIRA *et al.*, 2020,p.02).

Diferente dos outros períodos da história, os investimentos não se realizarão somente pelo topo (ensino superior), e a formação para os trabalhadores será beneficiada, contrariando a educação de cunho neoliberal em curso no país, que não pensava nos sujeitos.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2011,p. 29).

Nessa perspectiva, o próprio Estado defende a elaboração de um projeto democrático, construído coletivamente, com recusa à formação de consumidores no lugar de cidadãos e contrário à submissão da educação à lógica do capital. Seriam descartadas propostas curriculares como “instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO,2011, p. 07).

Rodrigues *et al.* (2019) pontuam, como subsídios para a operacionalização das políticas de inovação no ensino médio e educação profissional, a atualização pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram atualizadas e instituídas a partir do Parecer CNE/CEB nº11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Ciavatta e Ramos (2011) ressaltam o caráter progressista dos documentos desse período, elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e os conteúdos incorporados pelo governo. As autoras explicam que, devido às características do governo Luiz Inácio (2003-2010) e Dilma Rousseff (01/2011-08/2016) com a abertura aos movimentos sociais, a classe hegemônica continuava sendo a empresarial, mas no poder governamental estavam presentes as classes dominadas. Nos documentos mencionados, a concepção de educação remete à necessidade de se integrar trabalho, ciência e cultura, tanto no ensino médio, quanto no profissional (currículo integrado), tratando-se de uma concepção educacional em defesa da apropriação de uma formação completa, não apenas geral, não apenas profissionalizante (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Carvalho e Albuquerque (2020, p. 154) esclarecem que [...] “o profissional que se forma nesses moldes desenvolve a capacidade de reflexão crítica que o próprio ensino inclusivo demanda para se materializar.” Nessa perspectiva, nenhum ensino seria profissionalizante, mas conseguiria educar o sujeito com princípios agregadores para o trabalho: conhecimentos do mundo do trabalho e visão histórico-social crítica.

3.1. O ensino médio e a sua articulação com a educação profissional nos IFs

A integração curricular nos cursos de nível médio foi a marca da educação profissional a partir do Decreto Federal nº 5154/2004 (BRASIL,2004), embora estudos apontem dificuldades conceituais e operacionais para sua implantação. A pouca quantidade de vagas para o ensino técnico integrado faz com que o ensino técnico, concomitante e subsequente numa sociedade onde muitos precisam de formação para o trabalho (antes mesmo de concluir a educação básica), se torne um grande atrativo.

Na prática,

os educadores não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação unilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 35).

Nesse sentido, percebe-se que a implantação dos IFs ou a expansão da rede teve inegável avanço na educação profissional e tecnológica, mas não conseguiu, entretanto, eliminar a barreira da dualidade estrutural curricular e institucional, comprometendo a inclusão de todos numa educação pública, gratuita, laica e de qualidade, seja por falta de vagas, seja pela concorrência em conseguir essas vagas.

Magalhães e Castioni (2019), ao pesquisarem sobre a expansão da rede federal, colocam que os IFs têm condições de ser instrumento de desenvolvimento do País, mas “têm se tornado mais um espaço de produção de ativos intelectuais na direção para a manutenção das mesmas estruturas sociais, isto é, uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apenas para futuras atividades especializadas e para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas” (MAGALHÃES e CASTIONI, 2019, p.747). Com essa conclusão, concordam com outros autores, como Ramos (2014), Moura (2007) e Kuenzer (1999), que a politécnica e a formação integral que são, grosso modo, o inverso de fragmentação ou especialização para pré-vestibulares, as pautas de lutas e debates para que a política de educação profissional em conexão com outras políticas contribua para a melhoria de vida da população brasileira.

Como estratégia da redução da exclusão de uma massa de brasileiros à margem da educação formal, ou seja, pela necessidade de articulação de políticas públicas que viabilizem o acesso à educação de forma igualitária, o Estado instituiu, em agosto de 2012, a Lei nº 12.711,

que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e em seu artigo 3º define:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012).

Na contramão dos avanços e conquistas em treze anos dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o país retoma lutas pela democracia e reações populares diante de diversas reformas em diversos setores, dentre eles da educação básica. São contrarreformas promovidas pelo executivo (Michel Temer) que assume o poder a partir de 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. O impedimento foi apoiado pela ala conservadora do legislativo e do judiciário. As reformas, a partir daí, farão retroceder direitos conquistados desde a década de 1930 (GOMES, 2017).

No âmbito da educação, o primeiro ato do governo Michel Temer foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da reforma do ensino médio. “E em meio às onze audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17” (SILVA, 2018, p.04). No site do Ministério da Educação (MEC), é possível encontrar diversas leis: em 2018, entra em vigor uma nova Diretriz Curricular para o Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em 2019, há uma revisão nas diretrizes que dispõem sobre os cursos de licenciaturas (Parecer do CNE/CP nº: 22/2019); em 2021, a educação profissional técnica e tecnológica passa a ter novas diretrizes curriculares nacionais. Esses documentos são criticados não somente pelas alterações de concepção e de organização dos arranjos curriculares para a formação dos sujeitos, mas pelo caráter aligeirado com que foram produzidos, sem debates mais aprofundados com os envolvidos no processo (RODRIGUES *et al.* 2019).

A reforma do ensino médio, a partir de 2017, vai determinar todo o formato da BNCC/2018, mostrando-se mais como regimentos prescritivos do que orientadores.

[...] a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB), retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia*,

Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”. Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional (SILVA, 2018, p.05).

Antes de pontuar as questões referentes a essa reforma na educação brasileira, é importante identificar os motivos dos esforços governamentais para, de forma apressada, refazer a organização do ensino no país, o que confirma ser um retrocesso. Esquinzani e Sobrinho (2020) identificam como motivos a retomada de um projeto neoliberal de educação mercantilista do ensino médio voltada para afirmação da mão de obra barata para o mercado de trabalho.

A última reforma para o ensino médio traz, da perspectiva da reforma militar, o velho projeto de uma educação para as elites e outra para os pobres. Traz, ainda, semelhanças com as ideologias ditatoriais quando as defesas da elite sugerem a retirada de disciplinas como sociologia, filosofia e o retorno do ensino religioso numa perspectiva catequizadora. Isso faz lembrar a disciplina Moral e Cívica, instituída para disciplinar a favor do silêncio, da alienação (ESQUINZANI e SOBRINHO, 2020).

No mesmo raciocínio de retrocesso ao período ditatorial, o governo atual (Jair Bolsonaro - 2019), lança o programa ‘Novos Caminhos’, visando à reformulação no setor profissional e tecnológico. Dentre outras ações, esse programa congela os gastos em educação e políticas sociais em 2017 e incentiva a militarização de muitas escolas públicas no território nacional. É um “cipoal de ataques que ameaçam o futuro dos IFs enquanto política pública educacional”, e, visto a “necessidade de criação de cursos alinhados aos setores produtivos” (CAVALCANTE, 2021, p. 79); fica marcado o direcionamento de tais políticas a políticas inversas à década passada.

A polêmica reforma do ensino médio retrata quanto a educação ainda continua voltada para a classe que detém o poder econômico, sendo o meio utilizado para conduzir trabalhadores na produção e manutenção de suas riquezas. Reitera-se que todas essas reformas,

contrarreformas, avanços e retrocessos históricos são intencionais, conforme afirma (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica.

Kuenzer (2007, p. 1162), além de confirmar a intencionalidade dos projetos que se impõem à educação profissional no Brasil, elucida os entraves da superação da dualidade educacional:

[...] a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho.

Autores como Esquinzani e Sobrinho (2020) propõem ao coletivo de profissionais da educação uma investida por um currículo da resistência contrário às fragilidades legislativas elaboradas em gabinetes governamentais que espera dos envolvidos no processo a subserviência que os mantém no poder. Nesse sentido, as políticas educacionais deveriam ser pensadas e elaboradas pelos que trabalham, pesquisam e compreendem a realidade da área, e, sobretudo, há a necessidade de um projeto de educação que atenda as classes sociais colocadas à margem do acesso ao conhecimento e benefícios do ensino formal. Uma evidente defesa precisa ser mobilizada a favor da superação da dualidade na configuração dos tipos de escolas, de conteúdos ministrados e de profissionalização. Consequentemente, essa dualidade separa e perpetua a desigualdade que coloca em situação cada vez mais precária os menos favorecidos econômica, social e culturalmente.

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A escola emergiu no contexto da sociedade industrial como uma instituição necessariamente eficiente, hierárquica e disciplinar, de acordo com as regras e normas morais exigidas pelo mundo do trabalho assalariado (DUQUES e VÁSQUEZ, 2020).

As mudanças que se requer ainda na atualidade são provenientes do histórico de criação das escolas, que ocorreu pela mão das diferentes elites sociais durante o século XIX e primeiras décadas do século XX (DUQUE e VÁZQUEZ, 2020).

Nos dizeres de Paulo Freire (2011, p. 59),

É algo importante perceber que a realidade social é social, é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fardo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vai sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

A partir desse entendimento, a inserção de públicos marginalizados dentro da escola possibilita-lhes a aquisição das ferramentas necessárias para superar ou participar da luta pela reinvenção dessa escola, bem como de mudanças sociais. Os que requerem direitos educacionais para todos, PcD, negros, índios, de baixa renda, não teriam como compreender ou vislumbrar mudanças nas práticas sociais sem se atentar ao que acontece para se fazer culturas inferiores a outras. Se as pessoas colocadas como inferiores em escalas de desigualdade não se reconhecerem inferiorizadas por meio da sua inserção na cultura escolar distanciada da sua, tal diferença não será percebida, não sendo objeto de desejo de mudança.

Estes modos próprios de uma *educação dos subalternos* têm um teor político de que pouco se suspeita. Assim como a educação do sistema dominante possui o valor político dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que recebem, assim as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe” (BRANDÃO, 1988, p. 50).

As transformações pelas quais os grupos sociais de que participam da escola almejam para a educação têm como ponto comum a inclusão escolar, por acreditar na participação de jovens e adultos de diversas classes sociais como forma de possibilitar a

inclusão social, ou mesmo a mudança da escola para que atenda não apenas a elite, mas também as minorias.

Uma vez criada, é inegável a importância da educação escolar na vida de todos, entretanto Moreira e Candau (2008) identificam que, atualmente, há uma crise profunda da escola. Os autores se referem às lutas dos grupos sociais discriminados, excluídos e dos movimentos sociais em favor do multiculturalismo. Neste contexto multicultural, em que as várias culturais e grupos emergem nos intramuros da escola, é que se defende a consolidação de uma educação para todos, e, por conseguinte, a projeção de uma escola inclusiva. Sabe-se, porém, que a condição para uma educação inclusiva ou sua concretização não se basta na existência de diversidade nos espaços sociais. A preocupação com a escola para todos e com a compreensão do que seria uma escola inclusiva é mais complexa, pois a escola inclusiva precisa levar em conta diferenças, tais como a classe social, a comunidade a que pertence, o gênero, as habilidades, dentre outros. Há de se considerar um público heterogêneo e diverso dentro das instituições de ensino, seja porque suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, seja porque suas condições econômicas e culturais precisam de atenção e também de adaptação da escola para compreender e ajudar esses estudantes.

A inclusão é um conceito ainda em construção surgido a partir de um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (Declaração de Salamanca, 1994), embora esse conceito se amplie como veremos logo abaixo, ao considerar que, além do ingresso das PcD, que a educação seja de qualidade para todos, qualidade no que tange ao atendimento, não só das PcD, mas de todos que a frequentam.

Stainback e Stainback (1999, p. 437) conceituam o ensino inclusivo como uma “prática de inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”, e Mantoan (1999, p. 85) “contrapõe-se à *diferença entre*, visto que a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como aceitação do outro e incorporação da diferença sem conflito, sem confronto”.

Em entrevista, Romeu Kazumi Sassaki ao ser indagado sobre o que é inclusão, responde:

O paradigma ‘inclusão’, contrariamente ao paradigma ‘integração’, significa o processo através do qual a sociedade é transformada para o fim de acolher todas as pessoas que estavam (estão, estarão) fora dela. E para que a inclusão aconteça, todas as barreiras são eliminadas (ou, pelo menos, reduzidas ao máximo): arquitetônicas,

atitudinais, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, naturais e programáticas (MORAIS, 2021, p. 23).

Morais (2021, p. 23), ao provocar Sasaki, defensor incessável de uma sociedade inclusiva, esclarece as premissas para haver a inclusão (transformações, acolhimento, eliminação de barreiras) e identifica uma mudança histórica (a partir de 2000) no público-alvo de promoção da inclusão, que não é mais somente as PcD, mas todos que estiverem socialmente à margem, a quem seja negado a participação social por “rejeição, exclusão, integração parcial”. Todos, mesmo quem tem uma deficiência de curto prazo (a grávida que não pode ficar muito tempo em pé ou praticar corridas), as pessoas que têm uma doença (esquizofrenia), estudantes com baixa autoestima, ansiedade e outros, precisam ser considerados em suas necessidades, as barreiras de acesso ao conhecimento na escola precisam ser identificadas buscando a eliminação.

Já segundo Parreiral e Mendonça (2018), a educação inclusiva pode ser definida como uma ação globalizante de aspecto pedagógico, social e, de certo modo, político, para a defesa dos direitos dos alunos, quer sejam crianças ou jovens, fundamentada numa aprendizagem plena/conjunta e de uma participação integral em todas as atividades escolares/acadêmicas, acautelando, o mais possível, o acesso ao currículo.

O conceito de inclusão vem ganhando força no Brasil desde a década de 1990 e, de acordo Khater e Sousa (2018), incluir não se refere apenas a matricular alunos provenientes da educação especial, que possuem deficiência(s) na escola de ensino regular, mas permitir a todos o direito à educação. Ainda segundo os mencionados autores, a inclusão originou-se com o processo de integração do estudante em classes regulares, diferenciando-se por sugerir que não são as pessoas com deficiência que devem se ajustar às exigências escolares, mas o sistema educativo é que deve ser revisto para atender a todos os alunos. Contudo, é importante saber que a integração que acontecia nos estabelecimentos de ensino se refere apenas à transição do aluno da educação especial para o ensino regular por meio do qual ele recebe apoio em sala de recursos, continuando em classes paralelas de educação especial. “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2015, p. 27).

E, conforme Antenor (2018, p. 86),

educação inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que essas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem

humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Vázquez e Duque (2020) identificam a escola como um lugar onde a diversidade social se manifesta, podendo, dessa forma, contribuir para uma sociedade inclusiva desempenhar um papel que seja inclusivo. Ressaltam a escola inclusiva como um atendimento adequado para todos os alunos e não só aos grupos considerados diferentes.

Embora pessoas e grupos sociais esperem que a educação escolar seja uma prática social, dentre outras existentes, com o intuito de contribuir para a formação de tipos de sociedade que desenvolva o seu papel em favor de acesso de toda a população ao conhecimento, sem distinção, a expectativa de uma educação para todos ainda é ilusória por falta de concretização. A educação que existe nas escolas, apesar de todo aparato legislativo, pressupondo uma educação para todos, não é pensada e nem definida de forma que atenda todos os seus participantes.

Davis e Oliveira (1992) reiteram a diversificação sociocultural dos estudantes afirmando-a como um processo de democratização das oportunidades educacionais que agravam problemas a serem enfrentados para garantia de aquisição de conhecimentos e habilidades para a formação do cidadão. As autoras admitem que mudanças nas práticas educacionais são necessárias, considerando que as escolas deverão, para atender a clientela, promover uma adequação didático-pedagógica.

A escola tem tempos, espaços e regulamentos de avaliação pré-definidos, ou seja, antes do ingresso dos alunos em uma turma, os documentos que regem a instituição já estão prontos com suas normas e regras. Desde a CF de 1988, a LDB 9394/96 e LBI/2015, uma proposta de educação inclusiva requer destes documentos uma flexibilização para atendimento das condições dos diversos educandos. Além disso, não só os docentes, todos os profissionais envolvidos e que trabalham na instituição precisam ao menos da noção de que os estudantes (com e sem deficiência) estão matriculados para usufruírem plenamente do direito à educação, não é um favor que a instituição presta aos estudantes, mesmo os que ingressaram por um sistema que reserva vagas a grupos sociais característicos como pessoas de baixa renda, pessoas que se declaram negros, índios, oriundos de escolas públicas e/ou com deficiência. Entretanto, o docente, num fazer direto ao estudante para a construção de conhecimentos, fica mais exigente quanto à formação e leituras pedagógicas atualizadas para os processos inclusivos. O engajamento para práticas inclusivas, nesse sentido, se aprende.

Sob a mesma percepção, Souza (2019) afirma que ainda não existe inclusão, e um projeto coletivo pode viabilizar o processo de adequações a fim de atender a diversidade

democrática. Souza reitera não apenas o estudante, mas o docente, que precisa ser incluído por meio de uma formação sistematizada e específica que o capacite para contribuir com a inclusão educacional.

Ferreira (2019, p. 15) admite que “a inclusão é uma realidade urgente, implica em transformações, em vencimento de barreiras e demanda empenho de toda a comunidade escolar [...]” vale repensar sobre a quantidade de estudantes numa mesma sala de aula, sobre a prática da base legal sobre a inclusão e sobre a orientação pedagógica docente.

Real (2018) reitera quanto à avançada legislação na área da inclusão no Brasil, mas admite que o orçamento é limitado, não garante de fato e de direito o acesso das PcD à educação com equidade. A autora pontua retrocesso atual, governo Jair Bolsonaro, em relação aos direitos alcançados num passado recente, com vistas à redução de desigualdades educacionais para o referido público. Moraes, Vesz e Pereira (2020) ressaltam que, durante o período crítico da pandemia em decorrência do COVID 19, a inclusão ficou ainda mais distante de se tornar realidade.

Fávero e Costa(2014) preconizam a educação inclusiva como uma realidade e não mais uma utopia, pois os países começaram a implantá-la a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No entanto, concordam que, no Brasil, a inclusão escolar está ainda em um estado “embrionário”.

O mapa mental a seguir, **FIG. 1**, representa o pensamento desses autores a respeito do paradigma da inclusão escolar.

Figura 1 – Mapa Mental



Fonte: elaborado pela autora.

O mapa mental descreve o que Fávero e Costa (2014) ponderam. Esses autores defendem que as PcD são diferentes entre si, e saber respeitar essas diferenças seria uma inclusão escolar de qualidade. Para eles, isso significa desestruturar todo o sistema tradicional de educação, por meio de um novo projeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as escolas estão no enfrentamento de dois novos desafios: a quebra de paradigma e a promoção do envolvimento de todos para que a acessibilidade aconteça e, como conclusão, um processo de ensino-aprendizagem sob uma abordagem inclusiva.

Um dos pressupostos de uma educação inclusiva de qualidade é o respeito às diferenças existentes entre as pessoas com deficiências, no que tange as suas necessidades e/ou preferências e estas se manifestam em diversos contextos. Os ambientes educacionais devem estar preparados para atender as estas necessidades, bem como para a efetiva implantação de acessibilidades em todos os níveis do processo educacional (FAVERO e COSTA, 2014, p. 4).

No mapa mental, a quebra de paradigmas, o engajamento de todos está junto à informação de que é necessário ter acessibilidade. Esses três são indissociáveis, precisam acontecer para a inclusão educacional.

Sasaki(2010, p. 68) apresenta sete dimensões de acessibilidade que deveriam existir em todos os ambientes:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais, físicas[...]; Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal [...]; acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho [...]; acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de trabalho[...]; acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas [...]; acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações[...]; acessibilidade natural: sem barreiras ou obstáculos da natureza.

Sasaki (2020) explica que o termo barreira de acesso a um direito pelas pessoas, por denotar negatividade, já teve o acréscimo da palavra eliminação (eliminação de barreiras), mas, atualmente, o termo barreira está sendo substituído por acessibilidade.

É importante destacar que algumas barreiras, como a arquitetônica, são fáceis de perceber, mas as barreiras como as naturais, programáticas podem passar despercebidas, podem estar presentes de forma implícita. A acessibilidade de que a pessoa precisa é, às vezes, mais visível quando a pessoa tem uma deficiência física, auditiva. Dessa forma, destaca-se que um ambiente com acessibilidade comunicacional não é aquele destinado somente aos surdos; a dimensão de acessibilidade se amplia para outras condições das pessoas, como por exemplo, a PcD física que não tem mãos, precisará utilizar de recursos de acessibilidade se precisar se comunicar na forma escrita.

No **QUADRO 2**, serão exibidos exemplo das sete dimensões da acessibilidade, de acordo com Sasaki (2010 e 2020).

QUADRO 2: As sete dimensões da acessibilidade

Acessibilidade – alguns exemplos						
Arquitetônica	Atitudinal	Comunicacional	Instrumental	Metodológica	Natural	Programática
Ambientes com rampas Elevadores Iluminados Portas largas	Convivência a favor da não discriminação	Linguagem gestual e corporal Comunicação escrita	Oferecimento de recursos e meios tecnológicos	Métodos que acreditam na capacidade de aprendizagem por todas as pessoas	Percepção de que a natureza não está pronta para todas as pessoas e possibilidades de usufruir-se dela	Análise em documentos diversos, de instruções, ordens, orientações, e outros em que esteja implícita a discriminação

Elaborado pela autora com base em Sasaki (2020).

Diante do exposto, entende-se que a educação inclusiva contrapõe ao modelo tradicional de escola que vem a partir da idealização de um tipo ideal de aluno, de cultura, de aprender e conviver, que compara para classificar como inferior ou superior os estudantes, suas vivências, estilos e ritmos de aprendizagem - incluir é ter acesso ao ensino e à aprendizagem.

As transformações e mudanças de paradigmas sugeridos pela proposta de uma educação inclusiva para as escolas possibilitariam uma nova escola em que todos aprenderiam mais e de uma maneira mais atrativa e significativa. De acordo com a declaração de Salamanca (1994), “a Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar”.

Com aporte teórico em Lev Seminovitch Vygotski(1896 -1934), a obtenção do conhecimento pelo ensino e aprendizagem requer um processo de interações sociais que preponderam sob uma mediação individual para que ocorra o desenvolvimento da pessoa⁴ (DAVIS e OLIVEIRA, p. 56).

Depreende-se da teoria Vygotskiana, a interação dos estudantes com deficiência apenas com outros estudantes com deficiência, o que seria uma interação limitada; quanto mais interação com diversas pessoas da mesma idade ou mais experientes, mais potencial de aquisição de saberes e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a partir de Vygotski, pontua-se sobre sua obra de visão interacionista⁵ do desenvolvimento humano, no que diz respeito à importância das PcD não só estar, mas conviver ativamente nos ambientes e que esses sejam, sobretudo socializadores e propícios de interações. Nesse processo de interações da criança e adolescente com outros da mesma idade ou mais experientes, bem como com adultos, é fundamental a eliminação de todas as barreiras que possam impedir de haver essas interações.

A partir da teoria interacionista sobre desenvolvimento humano e a obra de Vygotski, é possível inferir o quanto a exclusão, segregação e apenas a integração dos jovens dos/nos espaços (escolares), podem reduzir a oportunidade de desenvolvimento pleno da pessoa. Ambientes segregados não possibilitam trocas de experiências ricas pela interação com diferentes situações e pessoas, pouco se desenvolvem o raciocínio, a linguagem, o pensamento. Os jovens que comumente ingressam na escola regular, se não convivem com a diversidade de pessoas (condições sociais e humanas diferenciadas), estarão em um espaço pobre de

⁴De acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 20), “aprendizagem: é o processo de apropriação ativa do conteúdo da experiência humana” e “desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói, ativamente, suas características nas relações que estabelece com o ambiente físico e social” (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p 19).

⁵Interacionismo é uma concepção de desenvolvimento que acredita na interação entre organismo (fatores internos) e meio (fatores externos) e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio.

possibilidades de interações para o desenvolvimento de suas características biológicas, psicológicas e sociais. Davis e Oliveira (1994, p.53) destacam que, graças à teoria interacionista, a escola passa a considerar o aprendizado como indissociável de um processo que o favoreça.

[...] a diferença entre as crianças deve-se, em grande parte, à diferença qualitativa em seu ambiente social, ou seja, a diferente forma de se relacionarem com as pessoas e ambientes. Essas formas auxiliam as crianças a entrarem em sintonia com os procedimentos e os modos de realização das tarefas que se fazem necessários à vida social, favorecendo, conseqüentemente, a construção e o domínio de dadas funções psicológicas.

As autoras alertam que determinadas diferenças no padrão de interação cognitiva para a aprendizagem podem, em vez de impulsionar o desenvolvimento, “dificultar ou criar sérios entraves à construção do conhecimento” pelos jovens. Por exemplo, o discente que se sente abalado e sem uma noite de sono reparadora ou vivencia violências domésticas, o surdo que precisa do intérprete e não conta com esse profissional na escola, os que não têm a oportunidade de questionar ou perguntar frente à explicação do conteúdo pelo professor, a criança desnutrida, a turma que realiza poucos trabalhos em grupos terá dificuldade de maior disposição para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação escolar inclusiva acontece para além da matrícula dos estudantes, deve envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem, estando condicionada a fatores internos (biológicos) e externos (sociais) dos aprendizes.

Ao tratar dos desafios para a inclusão escolar, elenca-se o desafio de, como explica Davis e Oliveira (1994, p. 88) “propiciar aos alunos a possibilidade de realizar, com os materiais e os meios disponíveis, algo que ainda não tenha sido feito, ou de fornecer condições para que aquilo que já foi feito seja visto ou refeito a partir de uma nova perspectiva”. O docente tem um papel imprescindível; segundo as autoras, a visão interacionista nos ensina que, para o aluno aprender, precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento.

Entende-se que a inclusão, para acontecer de fato, numa sociedade como a brasileira de discrepâncias e fossos gigantes das condições socioeconômicas, necessitaria de apoios (políticas públicas) que venham a contribuir para condições favoráveis de desenvolvimento dos estudantes. Muitos jovens ingressam na escola sem condições básicas (saúde, alimentação), em

turmas lotadas e com os docentes sem uma formação capaz de, em nível pedagógico, responder prontamente ao que a diversidade/heterogeneidade dos alunos requer.

4.1. Fases de atenção à educação para as pessoas com deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão na educação escolar

Para a compreensão da FIG. 2, Sasaki (2010) explica uma das fases de atendimento das PcD na sociedade, a saber: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão abaixo descritas.

FIGURA 2 – Tipo de atenção oferecida às pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas



Fonte: https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao/

Talarico e Sampaio (2020) especificam essas fases como parte da história da proteção da pessoa com deficiência. Esses autores posicionam as fases em segregação, invisibilidade, integração e inclusão. Ambos os autores e Sasaki (2010) não divergem quanto aos acontecimentos de cada fase, porém a fase de invisibilidade e segregação se fundem na fase de exclusão descrita por Sasaki (2010), como se verá mais adiante.

Neste trabalho, adotou-se as designações desse último, que explica sobre a atenção que se deve ter com as PcD na educação.

- 1) Fase de exclusão: as PcD não recebiam atenção educacional e serviços de apoio de que necessitavam.

- 2) Fase de segregação institucional: as PcD eram excluídas das famílias e da sociedade, o que levou à criação de escolas especiais, entidades religiosas e filantrópicas. Não havia controle sobre a qualidade dos atendimentos por elas recebidos. A sociedade começa a identificar as PcD como produtivas, desde que cuidadas em centros de reabilitação.

Segregação: [...] havia intolerância com relação a essas pessoas. A deficiência representava impureza, pecado ou um castigo divino. [...] a família e a sociedade, de um modo geral, não apenas não se importavam com as pessoas com deficiência, mas as segregavam. As famílias escondiam essas pessoas do restante da sociedade, cujos elementos as olhavam com certa repulsa. [...] **Invisibilidade:** tais pessoas, frequentemente, eram completamente ignoradas. [...] era como se tais pessoas não fizessem parte da sociedade (TALARICO E SAMPAIO, 2020, p. 233). (grifos nossos).

- 3) Fase da integração: as PcD participavam do processo de aprendizagem separadamente das pessoas sem deficiência. Eram consideradas um obstáculo ao desenvolvimento das aulas, e por isso criaram-se classes especiais dentro de escolas comuns. O potencial acadêmico era medido por testes de inteligência; em contrapartida, começa a surgir o conceito de inclusão (na passagem do século XX para o XXI); colaborou para isso o lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981): Participação Plena e Igualdade.
- 4) Fase da Inclusão: as PcD participam do processo de aprendizagem no mesmo ambiente educacional em igualdade com as pessoas sem deficiência. “Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 39).

Nesse conceito, reitera a inclusão não só de grupos sociais de pessoas com deficiência, a inclusão existe quando todos os grupos são considerados numa dinâmica de promoção do acesso aos direitos sociais (educação, saúde, lazer, esportes, dentre outros) em igualdade:

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência (SASSAKI, 2010, p. 40).

A educação é uma prática social, e as escolas são um fragmento importante constituindo a sociedade. Nesse sentido, as escolas, para promoverem a educação inclusiva,

precisam prever recursos humanos e materiais necessários que facilitem e permitam plenamente que a PcD, que as pessoas com dificuldades diversas possam usufruir de tudo que ela oferece. A adaptação da sociedade requer serviços de apoio que eliminem barreiras de acesso às PcD aos bens e serviços sociais.

Segundo Sasaki (2010, p. 41), “não são todas as PcD que precisam de ambientes adaptados, mas uma sociedade inclusiva é indispensável para que a maioria das PcD possa participar plena e socialmente em igualdade com todos”.

Para melhor detalhar e compreender os tratamentos ou atendimentos oferecidos às PcD ao longo da história, vê-se, no **QUADRO 2**, a descrição desses vários momentos. Importante destacar que não são momentos estanques em que um começa e o outro termina, visto que é o tratamento dado à pessoa que a caracteriza como sendo reflexos de concepções e práticas de uma ou outra fase.

QUADRO 3
Tipos de atenção oferecidos e a inclusão social das pessoas com deficiência

Fases	Período	Histórico da inclusão social da pessoa com deficiência com base em Rodrigues e Maranhe (2012, p. 11 a 25) e Miranda (2003, p. 1 a 7)		
		Europa e América do Norte		Brasil
		Como eram tratadas	Entendimento	
EXCLUSÃO Ausência total de atendimento	Idade primitiva nômades	Eram abandonadas em lugares agrestes ou perigosos, objetivavam a sua morte.	Não têm capacidades para caça e pesca; as PcD são consideradas subumanas.	
	Idade antiga Em Atenas e Esparta	Eram jogadas do alto dos rochedos ou abandonadas em praças ou campos.	Não possuem o ideário sociocultural de beleza.	
1ª FASE SEGREGAÇÃO	Idade média Cristianismo	PcD intelectual passam a ser acolhidas em conventos ou ficavam com a família.	<ul style="list-style-type: none"> • Possuem alma, eram filhos de Deus. • Eram expostos para atrações como palhaços ou inanição. • Martinho Lutero os considerava como seres diabólicos que precisavam de castigo para purificação. 	
	Século XIII Século XVI	<p>Filho de nobres era levado para uma colônia agrícola para receber ar puro, alimentação e exercícios.</p> <p>Foi criada a legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência intelectual - Da <i>praerogativaregis</i>, instituída por Eduardo II, rei da Inglaterra.</p>	<p>A intenção era minimizar as deficiências pelo tratamento em colônias agrícolas.</p> <p>O rei recebia heranças em troca de garantir os cuidados à PcD. A lei distinguia PcD mental/intelectual.</p>	

<p>2ª FASE SEGREGAÇÃO</p> <p>INSTITUCIO- NALIZAÇÃO</p>	Santa Inquisição	Muitas das PcD foram levadas à fogueira da inquisição.	Malformação física ou mental era considerada como ligação com o demônio.	
	Idade Moderna Século XVI	Novas leis Intelectuais consideram a deficiência intelectual como um problema médico e preocupam-se com a educação dessas pessoas.	Ainda prevalecem as atitudes religiosas, práticas de extermínio e exposição.	Fase de negligência ou omissão até a década de 50 Havia estudos sobre deficiência mental, mas não eram colocados em prática por meio de atendimento a essas pessoas.
	Século XVIII Século XIX Idade contemporânea	<p>Evolução do conhecimento médico. A hegemonia médica na teoria da deficiência perdurará até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade (visão definitivamente orgânica).</p> <p>Diferentes graus de deficiência intelectual foram, então, associados a diferentes níveis de hereditariedade, justificando a segregação e a esterilização dos adultos afetados pelo bócio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas para crianças com deficiência intelectual • Concepção organicista <p>Johann Heinrich Pestalozzi, Froebel – reconhecimento de individualidades nas crianças</p> <p>Apesar dos progressos nas áreas da bioquímica, da genética, do diagnóstico médico e da psicologia infantil, a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou castigo do céu e do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável.</p>	<p>Despreocupação com a identificação, conceituação e classificação de deficiência mental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poucos atendimentos eram voltados para os deficientes físicos • Fase de institucionalização • Ações de atendimentos aos surdos e deficientes visuais <p>Brasil Império: Criação no Rio de Janeiro: 1854 – Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamim Constant)</p> <p>1857 – Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, no começo do século XIX, no Brasil, com interesse em aplicar o conceito de educabilidade do potencial humano, influenciados por Jean Marc Itard (1774-1838), os estudiosos Edward Seguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1956) criaram métodos sistematizados de educar pessoas com deficiência mental. Além disso, Seguin fundou uma escola para idiotas, como eram chamados as PcD intelectual. Segundo esse autor, idiota padrão é o ser que nada sabe, nada pode e nada quer (MIRANDA, 2003).

Miranda (2003) chama atenção para a expansão das escolas e classes especiais públicas na década de 1950, enquanto o cenário mundial discutia sobre os objetivos e a qualidade desse tipo de atendimento. Até a década de 1960, houve também a expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, retirando do governo a obrigação de oferecer às PcD o atendimento na rede pública. Entretanto, essa isenção era mascarada por algumas atividades desenvolvidas, visto que, na falta de uma política de atenção às PcD, o Estado iniciou, na década de 1960, as primeiras campanhas em prol de deficientes mentais, visuais e auditivos, crianças retardadas, como eram denominadas (MIRANDA, 2003).

Na década de 1970, ocorreu a institucionalização da educação especial; foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), enquanto na Europa e América do Norte já se refletia a integração de deficientes mentais.

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar de PcD na rede regular de ensino e o direito de todos à educação, e, em 1996, a LDBEN reforça os preceitos constitucionais e explicita quanto à necessidade de se ter serviços de apoio especializados.

Como reação contrária ao processo de integração, na década de 1990, o Brasil e o mundo discutem e se mobilizam a favor da inclusão escolar, um novo paradigma que, segundo Miranda (2003, p.6), precisa de uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças e características individuais.

Passa a ser preponderante a ideia de que concepções e paradigmas inculcados socialmente favorecerem ou não práticas de processos inclusivos, como corrobora Voltolini (2019) ao afirmar o engajamento subjetivo como necessário e decisivo para a inclusão e para

que leis não fiquem apenas na teoria. Voltolini (2019) explica que as leis procuram disciplinar moralmente o cidadão e que práticas humanísticas das quais considera direitos sociais das pessoas envolvem cidadãos éticos, capazes de realizar tais práticas porque acreditam e compreendem o que estão realizando.

Sem o envolvimento dos atores no processo, a dita inclusão permanece, como todos sabem, sendo uma resposta burocrática das instituições às exigências igualmente burocráticas do sistema gestor. O próprio termo exclusão, definidor conceitual das políticas públicas de inclusão, induz a uma miopia na percepção do problema que a dimensão ética é capaz de corrigir (VOLTOLINI, 2019, p. 12).

Diante do exposto, o engajamento subjetivo, a ética e as concepções são fatores que impulsionam o tipo de tratamento, visão que se concretiza nas relações com o público da educação especial, seja enternecedor, inclusivo ou excludente.

A educação especial atualmente busca a forma inclusiva, demonstrando uma evolução teórica e legislativa em relação ao tratamento dado à PcD. A evolução tanto na teoria quanto na inclusão em leis, de um tratamento desumano, de estranheza, desdém ignorância a um tratamento humanístico, com atenção reflexiva do ponto de vista de ver o outro como pessoa. Autores como Voltolini (2019), Sasaki (2005), Miranda (2003) pontuam que a cultura de cada época legitima os tratamentos e atendimentos às PcD, quando era permitido queimar, abandonar, humilhar e discriminar essas pessoas sem nenhuma punição prevista. As leis contribuem, moralmente, para reparar esses erros históricos, ao passo que, de acordo com Voltolini (2019) e outros autores, incluir o outro, criar políticas de atendimento afim de sanar dificuldades dessas pessoas, seja lá sua condição física, intelectual ou sensorial, parte de um comportamento social ético. Como os comportamentos são aprendidos pelos processos educativos, em comunidade, família, instituições, por meios de comunicação e outros, a formação dos sujeitos sociais, embora possaser em conformidade com as leis, estas determinam menos do que uma educação com valores culturais morais e éticos regidos por elas. Em outras palavras, o engajamento social é importante para a prática das leis e a execução das políticas públicas, pois, sem esse engajamento, a lei fica estagnada na base teórica, e as políticas públicas não passam de intenções formuladas.

Voltolini (2019, p. 12) exemplifica que “a ética faria uma cultura, uma nação capaz de denunciar vacilos sociais no tratamento da PcD e que é pela denúncia ética que essas pessoas deixam de estar escondidas para estarem presentes”.

A ética e a moral, por alicerçar-se nas escolhas pessoais, independente do olhar vigilante do outro, no cuidado com o outro e com a vivência em sociedade, poderiam corrigir

os descompassos atuais em relação à inclusão educacional e/ou social, por meio das quais se manifestam muitas atitudes que ignoram, segregam ou apenas integram as PcD (VOLTOLLINI, 2019).

O **QUADRO4** explica a moral e a ética a partir de Cremonese (2019).

QUADRO 4
Síntese do significado de Moral e de Ética

MORAL	ÉTICA
Ações mais particulares, permeada de um forte apelo religioso.	Princípios, valores, hábitos e costumes criados pelo homem para que pudessem viver em sociedade.
Preceitos que orientam a vida em sociedade.	Ligada ao cuidado com o outro.
É sempre uma reflexão em primeira pessoa.	Relacionada ao humano e suas escolhas.
É a decisão pessoal sobre as práticas do cotidiano.	Olhar vigilante sobre a moral.
Ligada a nossa forma de agir independentemente do olhar do outro.	Muda de acordo com a cultura e as crenças.
É sempre uma opção pessoal.	Estuda as relações morais.
A moral faz com que se pergunte: o que os outros vão dizer?	A ética faz com que se pergunte: qual a melhor maneira de agir?
Devolvo ou não devolvo uma carteira de dinheiro que encontrei?	Ensina a não roubar, a não pegar o que não lhe pertence.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao compreender ética e moral, percebe-se que as pessoas com deficiência, ao serem ignoradas, colocadas à margem dos seus direitos humanos, estão numa sociedade onde ainda permeia concepções e práticas éticas e morais não fundamentadas em conceitos da educação inclusiva. Esse desvio ético expressa-se, dentre outros ambientes, nas práticas educacionais, isto é, a educação que se vivencia tem uma parcela (como parte da sociedade) de responsabilidade pelo que as pessoas aprendem e realizam no ambiente social (na vida). Nesse sentido, pode-se dizer que comportamentos inclusivos aprendidos rejeitam, por exemplo, todo tipo de discriminação, segregação e descaso em relação ao ser humano, assim como afirma Brandão (1988, p. 10):

Tudo que se aprende faz parte do processo de endoculturação. Através da endoculturação, um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais.[...] A educação nega no cotidiano o que afirma a lei. Não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós, não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais.

De acordo como trecho acima, há desigualdade de direitos, mesmo quando as leis os ordenam.

A criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social (VOLTOLLINI, 2019, p. 12).

Em outras palavras, existem os princípios, valores, hábitos e costumes de uma sociedade (ética), que determina as ações mais particulares de cada membro ou grupos sociais (moral). É certo que as apropriações éticas e morais mudam de uma sociedade para outra e de tempos em tempos, conforme as evoluções educacionais e culturais. O que faz compreender a legitimação de exclusão, segregação, integração e inclusão em cada momento da história.

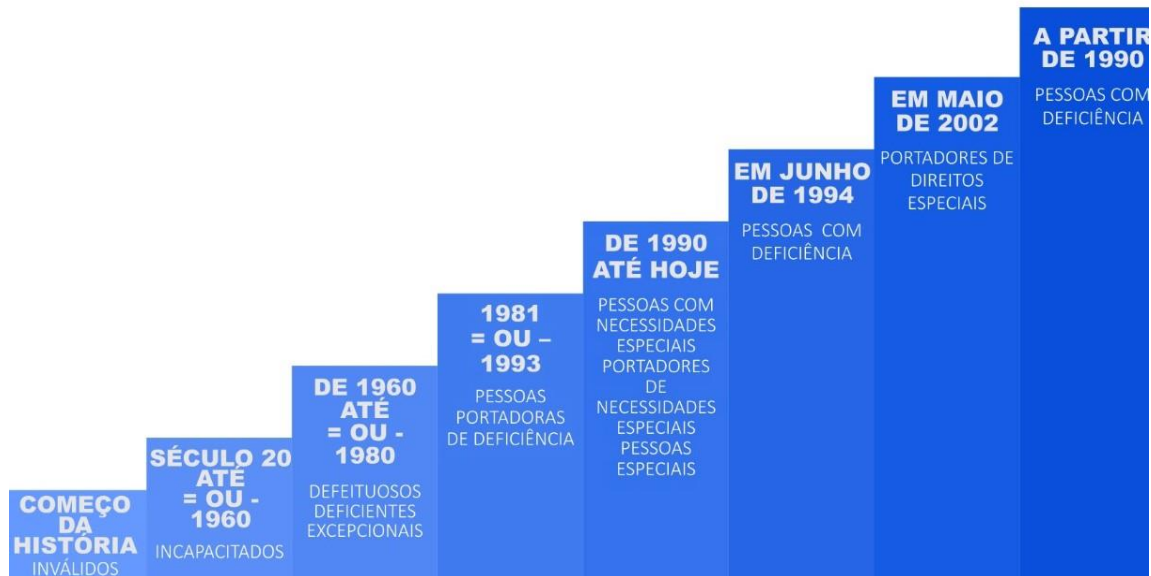
4.2. Expressões utilizadas na língua falada para se referir às pessoas com deficiência

Utilizando-se da frase de Sasaki (2005,p. 2) “do outro lado da curva da inteligência humana”, do lado oposto aos considerados inteligentes ou normais é onde muitas vezes ainda se posicionam as pessoas com deficiência, seja na fala, na escrita e nas ações do cotidiano:-

A escala mostra, conforme a **FIG.3**, que as PcD já foram consideradas inúteis para a sociedade, mas, na década de 60, já se reconheciam que essas pessoas tinham capacidades, mesmo que reduzidas. Na década de 80, foi acrescentado o termo “pessoas” aos que tinham deficiência. Sasaki (2005, p. 3) identifica, nessa mesma época, o lançamento, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), das dimensões que existem em cada PcD: “os impedimentos, as deficiências e as incapacidades. Isso significa desnudar o que a sociedade quer encobertar como motivo de vergonha, um fardo para a família, uma isenção de responsabilidades pela interpretação de que não se teria retorno com tais sujeitos”.

Figura 3: Termos utilizados para chamar PcD ao longo da história

OS TERMOS UTILIZADOS PARA CHAMAR PCD AO LONGO DA HISTÓRIA



Fonte: Elaborado pela autora, com base em SASSAKI (2005).

Em relação aos termos, Lima e Socorro (2005, p. 188) chamam a atenção com a seguinte observação:

[...] o problema relacionado com a utilização de uma terminologia politicamente correta para nomear esses e/ou outros sujeitos não irá minorar os muros invisíveis que cercam e promovem a arrogância das práticas políticas, institucionais, ideológicas e educacionais. Em uma palavra, não ofuscarão os mecanismos de poder presentes nos argumentos dos discursos oficiais e das instâncias institucionais que pregam, à luz de diferentes tons, princípios de igualdade, de redenção, de tolerância e de inserção no contexto social. Em uma palavra: individualizar os excluídos.

Para esses autores, quando a maneira de tratar as PcD era uma maneira de dizer que eles eram minorias, inferiores e invisíveis em relação hierárquica a outras pessoas, reflete aí a relação de poder presente na sociedade em que uns dominam e outros são dominados. Ao mesmo tempo, Socorro e Lima (2005) consideram importante entender que a melhor maneira de tratar as PcD conforta e não dispensa as mudanças e apoios pedagógicos de várias ordens que precisam acontecer para um ensino inclusivo.

Dessa forma, identificar como eram e como são chamadas as PcD resgata memórias de um histórico-social que não se deve continuar ou repetir. Os estigmas embutidos em muitos tratamentos retratam uma sociedade que não reconhecia o próprio semelhante.

Até a década de 1990, as PcD no mundo inteiro não eram reconhecidas como excluídas e assim não requeriam inclusão em nenhuma esfera da vida humana o que, segundo Sasaki(2005, p. 4), tratava-se de uma falta de empoderamento⁶.

Nesse contexto, após a Declaração de Salamanca em 1994, na primeira década do século XXI, terceiro milênio, o termo preferido e ineditamente escolhido por grupos de PcD, foi “pessoas com deficiência”. Segundo Sasaki (2005), em 2000, em Recife, ocorreu o evento das organizações de pessoas com deficiência intitulado “Encontrão”, que conclamava o público a adotar o termo pessoas com deficiência, esclarecendo que elas não portavam a deficiência, a deficiência faz parte delas, assim como a cor da pele, dos olhos e a altura.

- Pessoas deficientes – nunca mais foram chamadas de indivíduos, equiparavam-se, ao mesmo tempo, em direitos e dignidade com a maioria dos membros, mas esse termo, indivíduos, foi logo reduzido por “portadores de deficiência”. Tal situação foi um complicador em países de língua portuguesa, visto que propunham retornar ao termo pessoas deficientes.
- Pessoas com necessidades especiais – essa nova nomeação visou apenas substituir o termo deficiência. O especial não se aplica exclusivamente às PcD, mas a qualquer pessoa que tem descaracterizadas as suas necessidades, as suas lutas, a diferença que precisa ser respeitada.
- Portadores de Direitos Especiais (PODE) – as PcD, além de não carregarem (portarem) suas deficiências, exigem equiparação de direitos e não direitos especiais.

Percebe-se que cada termo utilizado ao longo da história tem nuances de desconsideração do valor dessas pessoas na sociedade, e, com base em Sasaki (2005) e de acordo com a **FIG. 4**, segue uma síntese:

⁶De acordo com Romeu Kazumi Sasaki, empoderamento significa o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle do seu estilo de vida. Não se outorga este poder às pessoas; o poder pessoal é inerente ao ser humano, já está em cada um de nós desde o início até o fim da nossa vida (MORAIS, 2021, p. 29).

Figura 4: Charge de Ricardo Ferraz: deficientes físicos não raramente são subestimados



Fonte: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/04/18/cartunista-expoe-dificuldades-e-falas>

- Inválidos – sem valor;
- Incapacitados – sem capacidade;
- Defeituosos – com deformidades;
- Excepcionais – com deficiência intelectual, do outro lado da curva dos que tinham altas habilidades, superdotação, sem deficiência.

No que se diz respeito ao termo atual “pessoas com deficiência”, segundo Sasaki (2005, p. 6), parte do seguinte princípio:

1. Não esconder ou camuflar a deficiência; 2. Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; 3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas dEficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i.é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”); 6. Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; 7. Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e, a partir daí, encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

A seguir, na **FIG.5**, serão apresentadas algumas denominações do que é ou não aceito pela comunidade de PcD na língua falada, de acordo com SASSAKI (2005).

Figura 5 – Denominações aceitas ou não aceitas para se referir à PcD na língua falada

NÃO PODE		PODE	
ALEIJADO DEFEITUOSO INCAPACITADO INVÁLIDO		PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
CEGUINHO		CEGO PESSOA CEGA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL DEFICIENTE VISUAL	
MUDINHO		SURDO PESSOA SURDA DEFICIENTE AUDITIVO PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	
SURDO - MUDO		SURDO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	
VISÃO SUB-NORMAL		BAIXA VISÃO	
ESCOLA NORMAL		ESCOLA COMUM ESCOLA REGULAR	
ADOLESCENTE NORMAL		ADOLESCENTE	

Fonte: Elaborado pela autora

4.3. Mudança conceitual de deficiência

De acordo com Navarro (2018, p. 4), o debate na esfera social e acadêmica sobre deficiência foi originado na segunda metade do século XX, promovido pelos movimentos das PcD. As provocações tornaram a pauta visível e distanciava de posições e concepções biomédicas da deficiência, dando lugar aos aspectos “sociais, morais, psicológicos e políticos associados a ela”. No Brasil, a partir de 2007, pelo decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional dos direitos das PcD e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, ficou definido o que é deficiência, ou seja, quando se pode afirmar que a pessoa tem deficiência. De acordo com Talarico e Sampaio (2020, p. 234), “conceituar deficiência é importante, pois confere maior segurança jurídica, dirimindo dúvidas sobre quem merece a proteção normativa, ampliando a garantia de direitos”.

Nesse sentido, os mesmos autores apresentam a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamada de Convenção de Nova Iorque, como um marco de esclarecimento sobre quem pode usufruir de direitos que são instituídos para PcD. A definição de deficiência, como informa Talarico e Sampaio (2020, p. 25), está no artigo 1º da referida convenção:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com demais pessoas.

Por essa definição, é considerada deficiência a limitação de longo prazo. Sem essa definição, era possível confundir deficiência com incapacidade ou ineficiência e, ainda, confundir deficiência com necessidades especiais. A confusão fica resolvida por observar que limitações que são passageiras não se caracterizam como uma deficiência. A mulher grávida, por exemplo, tem necessidades especiais, já a pessoa com TDAH, por não conseguir superar essa sua condição, apresentará sempre algum impedimento que pode limitá-la ao direito à educação, necessitando de apoio.

Algumas situações precisam ser analisadas a partir de causas e não de presunção a respeito de incapacidade ou inaptidão. A pessoa com visão monocular, por exemplo, “pode ou não ser considerada pessoa com deficiência, vai depender das barreiras enfrentadas no exercício dos seus direitos” (TALARICO e SAMPAIO, 2020, p. 237).

A convenção tem *status* de uma norma constitucional por ter sido aprovada conforme processo disciplinado no artigo 5º, parágrafo 3º, da Constituição de 1988. Isso significa que o Brasil ratificou a convenção internacional sobre os direitos das PcD (TALARICO e SAMPAIO, 2020). A partir da convenção, os próximos documentos legais passaram a adotar o mencionado significado de deficiência. A Lei 13.146/2015 é um exemplo, já que institui a LBI ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu artigo 2º.

A partir da mudança conceitual de deficiência, dois grandes avanços são citados por Talarico e Sampaio (2020, p. 232):

“as pessoas com deficiência não devem ser tratadas como incapazes para o trabalho e para a vida independente, e a definição não deve se limitar sob o aspecto médico acerca do impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial, mas incluir o elemento social mediante análise do impedimento em interação com as barreiras sociais. Em síntese, o conceito de deficiência, atualmente, é uma questão social, observada a partir de análise de uma equipe multidisciplinar e não apenas sob uma constatação médica”.

A análise de impedimentos que uma pessoa possui, provocados por uma deficiência conforme a LBI/2015, em seu parágrafo 1º do artigo 2º, assim são ordenados:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

No artigo 3º (inciso IV), a LBI descreve o que são barreiras:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (BRASIL, 2015), (grifos nossos).

O reconhecimento legal do significado de deficiência, para os autores mencionados, é uma passagem de uma visão da deficiência como uma causa orgânica (organicista, médica), que necessita de intervenções e diagnósticos médicos para uma visão social que precisa de interferência e análise do meio ambiente e do social, no sentido de verificar as barreiras, de promover a acessibilidade, de adotar o desenho universal, as tecnologias assistivas, dentre outros.

Numa abordagem da deficiência como implicações do que é socialmente oferecido a pessoas com impedimentos de natureza física, mental, sensorial ou intelectual, conforme o artigo 2º da LBI, as barreiras podem [...] “obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Nesse sentido, a sua eliminação é uma condição para enfrentar a deficiência que não está exclusivamente na pessoa, mas em impossibilidades no trato desses obstáculos.

Percebe-se que é prerrogativa indissociável para a inclusão escolar a adaptação da escola aos diversos estudantes. Em relação à adoção de medidas de apoio, a LBI assinala em seu artigo 3º o que é preciso para a aplicação dessa Lei, por conseguinte, para uma educação e sociedade inclusiva:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; **II - desenho universal:** concepção de produtos, ambientes, programas e

serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; **III - tecnologia assistiva** ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015), (grifos nossos).

Nesse sentido, quando uma instituição matricula o estudante com deficiência, sugere-se, em consonância com uma visão abrangente de atendimento e entendimento sobre deficiências, que as barreiras precisam ser identificadas por uma equipe profissional interessada em viabilizar a participação nas aulas do PcD em igualdade com os colegas de classe. A viabilidade de participação perpassa pelos apoios que serão oferecidos aos que deles necessitarem, de forma a eliminar impedimentos de acesso ao conhecimento e vivência próprios do ambiente escolar.

Navarro (2018) anuncia uma abordagem alternativa das convencionais (modelo médico e modelo social) e critica sobre analisar e discutir deficiência e normalidade. A autora propõe que se pergunte como se produz a deficiência na prática em vez de apenas analisar o indivíduo, o que lhe impede de participar e a disposição do meio para ajudar. Essa abordagem difere na preocupação com a raiz que causa a deficiência, provoca questionamentos em termos de ir além de conhecer os impedimentos e promover adaptações.

Os questionamentos propostos significam a deficiência como um elemento *a posteriori*. Sendo assim, não se localiza nem em um indivíduo em particular nem na sociedade em que tal indivíduo se desenvolve. A deficiência seria entendida como produto de uma série de relações heterogêneas entre materiais diversos, que incluiriam pessoas, sofrimentos, políticas de saúde, interações materiais, regras sociais, parâmetros estéticos e até preceitos morais (NAVARRO, 2018). Nessa perspectiva, é na vivência que se pode compreender a dimensão de uma deficiência.

Navarro (2018, p.16) chama a atenção para a deficiência como um processo e não apenas como um efeito para a falta, atualmente, de uma completude na maneira de analisá-la. Dentre as muitas insuficiências que o modelo médico e social de conceber a deficiência trazem, ela cita: “[...] como é que se estrutura a capacidade nos indivíduos, que elementos a sustentam e através de que mecanismos o fazem?. [...] qual o papel das práticas médicas e sociais na construção da deficiência e do sujeito com deficiência?”

A pesquisa realizada evidencia que, até o momento, as leis (LBI/2015 e LDB 9394/96) e decretos preocupam muito com os impedimentos, com as adaptações e não se

aproximam precisamente das potencialidades do estudante, do contexto em que dada necessidade de adaptação se projeta, até quando vai se falar em barreiras, em despreparo.

Na prática, como descreve Diniz, Barbosa e Santos (2009), a deficiência pode ser concebida como: a) uma desvantagem ou b) uma manifestação da diversidade humana. A primeira visão busca inferiorizar o outro pela deficiência. A segunda revelaria uma aceitação e visão crítica na convivência com a coletividade. Os rótulos às PcD de incapazes e por isso inferiores indicam a existência dos capazes e superiores. Diniz, Barbosa e Santos (2009) chamam atenção para a dicotomia dos opostos normal/anormal. Isso pressupõe uma comparação entre pessoas, implica em atribuir desigualdades. Os autores advertem quanto aos interesses por trás de uma cultura por normalidade:

A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009, p. 65).

Em outras palavras, na sociedade pensada, considerando que as pessoas sem deficiência são “normais”, as PcD deveriam se adaptar, seja se tratando (com órtese, prótese, medicação) para se aproximarem da dita normalidade, seja parase equipararem às pessoas sem deficiência nos ritmos e modos de aprendizagem e de produção.

Christofar, Freitas e Baptista(2015, p. 1082) são catedráticos em afirmar que “a diversidade humana na escola pode ser caracterizada como um desvio à normalidade dependendo da concepção sobre o que sejam as dificuldades e as deficiências, produzindo um discurso que exime questões políticas e sociais de suas responsabilidades, transferindo-as a um problema do indivíduo”. Nesse sentido, a diversidade concebida como uma manifestação humana seria um passo largo para a convivência em condições de equidade.

4.3.1. O modelo médico da deficiência

De acordo com Carvalho (2014), desde o século XVIII, as deficiências eram diagnosticadas conforme uma classificação de doenças elaboradas por profissionais da saúde. A classificação surgiu para mais informações sobre as consequências das doenças, elaborando-se uma espécie de manual, cujas deficiências são relacionadas a um estado patológico.

As pessoas com deficiência, por essa classificação, carregavam uma enfermidade definitiva em desvantagem com outras pessoas. Assim, pouco teriam o que fazer a instituição

de ensino, os docentes e a família, já que apenas providenciar o tratamento médico era decisivamente o que poderia ajudá-las.

Christofar, Freitas e Baptista (2015) explicam, a partir da teoria da degenerescência, a ênfase a patologias principalmente no interior das escolas objetivando tratá-las clinicamente para que danos nos organismos não fossem transmitidos a futuras gerações.⁷

A ideia de uma espécie de contaminação, transmissão dos males e desvios humanos foi se desenvolvendo com base na atribuição de um caráter de cientificidade para explicar porque alguns sujeitos representam, em seu corpo e na sua conduta, a transgressão às leis humanas e às leis naturais (CHRISTOFAR, FREITAS e BAPTISTA, 2015, p. 1080).

De acordo os autores acima, uma rede de saberes advindos de campos da medicina, psiquiatria, psicologia e pedagogia vão designar como patológicas as causas de dificuldades de aprendizagem, tirando desse contexto causas metodológicas, culturais e sociais, transferindo para causas biológicas e médicas.

Christofar, Freitas e Baptista, (2015, p. 1081) afirmam “que as famílias passam a ser responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso do estudante, seja pelo acompanhamento do filho na manutenção da saúde, seja por ter sido a transmissora de genes saudáveis ou não ao estudante”. É certa a importância da parceria entre escola e família, entretanto, durante o modelo médico (ou biomédico), a concepção do biológico interferindo decisivamente na aprendizagem pressupunha pouca saída por meio do trabalho pedagógico para ajudar o estudante a interagir com o conhecimento a fim de adquiri-lo; a escola pouco poderia contribuir para o sucesso do aluno, depositando na família a responsabilidade de conseguir, com a ajuda da medicina, habilitar o filho para a aprendizagem escolar.

No ambiente escolar, o processo de medicalização pode ser definido como práticas que indicariam quais alunos estariam aptos a permanecer na escola e a aprender na forma determinada por esta instituição. A medicalização é a produção social de doenças que justificam a suposta não-aprendizagem de uma ampla gama de alunos, os quais não se enquadram no perfil de aluno padrão. Este modo de subjetivação nos convoca a problematizar a classificação da diversidade humana como desvio, distúrbio, como patologia (CHRISTOFAR, FREITAS e BAPTISTA, 2015, p. 1082).

⁷A degenerescência, segundo Christofar, Freitas e Baptista (2015), busca explicar como pode ocorrer a deterioração da espécie humana. É, pois, uma teoria de caráter moralizante ao responsabilizar degenerescências aos desvios de inteligência e de conduta em relação às regras socialmente estabelecidas, ainda, a partir de questões biológicas (hereditariedade e genética).

No Brasil, em 1920, intensifica-se a entrada de médicos higienistas nas escolas, também designados de educadores sociais, cujo propósito era “construir uma sociedade moral e fisicamente sadia”. Ainda hoje, século XXI, independentemente da classe social, todas as crianças, basta que não aprendam, têm seu histórico de vida analisado e podem ser rotuladas como possuidoras de alguma doença ou de distúrbios. Dessa forma, mesmo com acesso garantido à escola, muitos estudantes podem não ser valorizados e respeitados devido à maneira de comunicar, de comportar, instituindo, assim, grupos de alunos normais ou daqueles que carregam algo de errado consigo. A estes “[...] é negada, de certa forma, uma experiência ampla de escolarização, de convivência e de apropriação do que é estabelecido como conteúdo escolar, excluindo-os do processo de transformação humana pelas experiências com o outro” (CHRISTOFAR, FREITAS e BAPTISTA, 2015, p. 1098).

Socorro e Lima (2005, p. 193) apontam que há uma dicotomia ao se considerar a pessoa como normal/anormal originada do saber médico, pois, ao designar algo ou alguém como normal, passa-se a existir o anormal. Nos dizeres das autoras, “quem não é uma coisa será outra”.

O que significa dizer que uma pessoa ora é chamada normal ora é chamada anormal caso ela se afaste de parâmetros tidos como concernentes à normalidade. Essas visões dicotômicas estão atreladas ao saber médico, ou seja, enfatizam os fatores biológicos ligados à saúde (homem saudável) e à doença (homem desviante) (SOCORRO e LIMA, 2005, p. 187).

As PcD deveriam, nesse modelo, esforçar-se para terem condições de vida semelhantes às das pessoas sem deficiência. No modelo médico de deficiência, a escola preocupa-se mais com intervenções médicas do que em verificar o impedimento presente no processo de ensino que se dá, principalmente pela relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola.

Silva *et al* (2021, p. 13) afirmam que “há total ou parcial ignorância frente à PcD nas escolas que, sob a lógica da classificação dos alunos em normais/anormais, os enxerga pelo que lhes falta em decorrência da deficiência e procura preencher com medicamentos”. Dessa forma, segundo os mesmos autores, o atendimento às Pcd (inclusão) coloca em questionamento a organização dos sistemas de ensino, pré-determinada, elaborada para um tipo de aluno e não para todos.

Desta perspectiva, a deficiência é avaliada de acordo com uma série de parâmetros quantitativos e através de medições específicas das restrições funcionais de um sujeito comparado com um esquema padronizado de normalidade. Dessa forma, o resultante

“anormalidade” de um sujeito é traduzida em um determinado nível de incapacidade (NAVARRO, 2018, p. 6).

Nesse sentido, a escola comete uma repetição histórica em desprezar as potencialidades de PcD devido a uma concepção que reduz a intervenção para o sucesso do aluno em tratamento médico, não discutindo recursos próprios que a escola pode oferecer, ao passo que uma visão mais completa do desafio impede de fornecer os meios para que as pessoas com ou sem deficiência aprendam e esgotadas essas possibilidades, ou paralelamente, as questões clínicas pudessem ser avaliadas. A LBI/2015 propõe a avaliação biopsicossocial que abarcaria uma avaliação diagnóstica integral da pessoa a fim de evitar estigmas e equívocos historicamente cometidos. O reducionismo proposto na concepção médica e de medicalização do ensino é contrário ao paradigma inclusivo que traz o novo conceito de deficiência.

Nem sempre uma doença ou uma condição física, intelectual ou sensorial interfere na aprendizagem, principalmente se não acompanham barreiras tais como descrença na aprendizagem da PcD, falta de adaptação do espaço para atender um cego ou uma pessoa que usa cadeiras de rodas e falta de intérprete de libras para um aluno surdo.

Sugere-se, pelo conceito atual de deficiência, avaliar de forma analítica o encaminhamento de estudantes para atendimento psicológico, para avaliação médica, quando tem um baixo rendimento, quando demonstra apatia, infrequência, irritabilidade, indisciplina, entretanto “cada vez mais assistimos a um processo amplo de medicação para tratar, minimizar, aniquilar sentimentos e ações que fazem parte da vida: tristeza, euforia, preguiça, baixa autoestima, desânimo, falta de criatividade, agitação”(CHRISTOFAR, FREITAS e BAPTISTA, 2015, p. 1086).

Se a deficiência, de acordo com seu conceito atual, propõe não culpabilizar a falta de cuidados pessoais com a deficiência, não avaliar o contexto dessa deficiência e dos impedimentos para tomar decisões sobre como promover a acessibilidade da PcD, significa que o social não é uma interação considerável: “Desconsiderar a diversidade humana é produzir condições ambientais que fortaleçam a visão de que pessoas com deficiência são incapacitadas – não por suas características, mas pelas barreiras de toda ordem a elas impostas”(BECKER e ANSELMO, 2020, p. 98).

A seguir, será detalhado o modelo social da deficiência.

4.3.2. O modelo social da deficiência

Efetivamente, na década de 1970, os movimentos sociais, a publicação dos “Princípios Fundamentais da Deficiência” (UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION [UPIAS], 1976) e as contribuições acadêmicas que estudavam a relação deficiência-sociedade fundamentaram o modelo social da deficiência (NAVARRO, 2018). A autora informa que os membros da UPIAS se manifestaram contra uma definição médica da deficiência, assinalando que

pode-se abordar a partir do ângulo médico, a “deficiência” deve ser explicada em relação às desvantagens e restrições que um sujeito enfrenta causadas por uma sociedade que exclui as pessoas com impedimentos às atividades desta sociedade” (UPIAS, 1976).

Navarro (2018) observa que a OMS defenderá uma classificação internacional conhecida como *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) com conceitos de incapacidade, deficiência e *handicap*. Ainda segundo Navarro, (2018, p. 10), “a Classificação Internacional recebeu críticas por igualar a deficiência a uma doença, mesmo que o corpo da PcD esteja saudável”. Dessa forma, o modelo social de deficiência apresenta-se como uma reação dos entendimentos da OMS sobre os conceitos relacionados à deficiência. Assim, a organização britânica de PcD, *Disabled People’s International* (DPI), defende que a deficiência “se torna algo que a sociedade ‘faz’ com a pessoa e não uma condição que a pessoa ‘tem’” (NAVARRO, 2018, p. 10).

O modelo social atribuído à deficiência, conforme Carvalho (2014, p. 34), “desloca a concepção de deficiência do indivíduo para sua interação na sociedade, passando a deficiência ser percebida como uma experiência do sujeito [...]”. Nesse sentido, se a PcD recebe apoios que eliminem barreiras de acesso aos seus direitos, a deficiência pode se anular: “não importa a natureza da limitação, seja ela física, mental, intelectual ou sensorial; tais obstáculos deverão ser, na medida do possível, ultrapassados para permitir a plena participação das pessoas na sociedade” (TALARICO e SAMPAIO, 2020, p. 235).

Como bem observam Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66), “essa redefinição da deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão, não foi uma criação solitária da Organização das Nações Unidas”.

Carvalho (2014) reitera que o modelo social sugere uma reestruturação da sociedade, de forma que as relações entre as características das pessoas e as exigências sociais a elas colocadas não façam com que experimentem condições de deficiência, gerando baixa

estima. Dessa forma, há a necessidade, segundo a autora, de participação social por meio de políticas públicas que busquem a qualidade de vida das PcD. No modelo biomédico, a visão de responsabilidades do poder público e de toda a sociedade não era vista como importante, visto que a deficiência era única, e o problema, exclusivo.

Navarro (2018, p. 10) faz uma observação importante ao dizer que não há que se falar de pessoas incapacitadas, mas de sociedades incapacitantes:

No caso da perspectiva social da deficiência, embora a incapacidade seja reconhecida como um elemento efetivamente localizado no sujeito, a deficiência se desloca da sociedade onde o indivíduo se desenvolve. Daí o fato de não se falar de pessoas incapacitadas, mas de sociedades incapacitantes.

Nessa perspectiva, nas escolas redobram-se estudos e estratégias a fim de atender os estudantes com deficiência, não caindo somente sobre ele a responsabilidade por superar a barreira. Em outras palavras, enquanto no modelo médico o estudante tinha que se adaptar ao que é escola “normal”, no modelo social a escola deve se adaptar para atender o aluno. A atenção humana, por meio do engajamento de equipes multidisciplinar/multiprofissional, envolve o estudante e a família, visto que a pessoa deve ser considerada em suas potencialidades, cuja deficiência que está no meio pode estar interferindo.

Pelo modelo social da deficiência, fica claro que todas as pessoas são capazes de aprender, exceto em condições mais graves da deficiência (BRASIL, 1994); não será necessário o estudante estar em um ambiente separado dos outros para receber atendimentos necessários da aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola teria muito a contribuir a fim de favorecer a aprendizagem, com instrumentos de ensino, recursos humanos e materiais que reconheçam e respeitem as necessidades educacionais do estudante.

Outro aspecto que se deve considerar nos discursos pedagógicos diz respeito à concepção de aprendizagem, que pode interferir significativamente para a ação docente na relação de ajuda que leve o estudante a progredir. Em outras palavras, se o discurso escolar não afirma que todos podem aprender, isso pode representar uma barreira. Concepções inatistas e ambientalistas de aprendizagem são reducionistas e podem provocar equívocos no processo de ensino e na visão de deficiência: a) pela concepção inatista, acredita-se que a pessoa já nasce com o potencial de inteligência, e o ambiente físico ou social pouco contribui para seu desenvolvimento; a uma inteligência por si só que determina o aprendizado, ou b) pela concepção ambientalista, a inteligência inata não interfere no potencial para a aprendizagem,

mas somente os fatores ambientais são decisivos para o sucesso ou fracasso do estudante (DAVIS e OLIVEIRA, 1994).

Destaca-se que a aprendizagem é adquirida por um processo que não é linear ou igual para todos os sujeitos e extremamente influenciada pelo potencial biológico de que dispõe e das possibilidades do meio em que o aprendiz se encontra. A troca de experiência entre o sujeito e o objeto de conhecimento é fundamental, de acordo a teoria interacionista do teórico Vygotski. Para mais entendimento sobre essa questão, Davis e Oliveira (1994, p. 60) trazem a teoria da aptidão, prontidão e inteligência “como os principais conceitos que estão presentes no cotidiano escolar e que, muitas vezes, estão erroneamente difundidas”. Segundo as autoras, muitos acreditam que as pessoas já nascem com aptidão, prontidão e inteligência completamente formadas, dessa forma, uma pessoa com deficiência intelectual, por exemplo, pouco poderia aprender, o social não poderia interferir em seu processo.

Os conceitos de aptidão, prontidão e inteligência, segundo Davis e Oliveira (1994), serão apresentados no **QUADRO 5** a seguir.

QUADRO 5 **Conceitos de aptidão, prontidão e inteligência a partir de Davis e Oliveira (1994)**

	Equívoco	Esclarecimentos	Entendimento
Aptidão	É vista como um “dom”, certa habilidade inata. Pode levar à crença de que uns podem ser mais capazes que outros.	Existem diferenças no potencial biológico dos indivíduos, mas não se pode aceitar que a aptidão seja natural, inata ou herdada.	Disposição vaga e imprecisa dos indivíduos, sobre a qual a educação atua no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguístico, etc.
Prontidão	É visto como um estado produzido unicamente por fatores internos sem quaisquer interferências de fatores externos a ele.	Fundamental é conhecer como o aluno age em determinada situação, propor-lhe sucessivos desafios e participar, com ele, da tarefa de solucioná-los.	Muito esforço para aprender é entendido como prontidão; pouco esforço para aprender representa presença de prontidão.
Inteligência	Crença de que a inteligência é uma capacidade inata que acompanha o indivíduo desde o nascimento.	A inteligência não é fixa nem imutável: seu potencial pode ser plena ou parcialmente utilizado, dependendo das condições ambientais encontradas na família, na escola e na vida em geral.	Sem desprezar o papel da herança biológica na inteligência, reconhece-se hoje que ela pode ser afetada pelo ambiente.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Davis e Oliveira(1994).

A aptidão, a prontidão e a inteligência têm como ponto comum, em sua disseminação no interior da escola, que umas pessoas podem tê-las adquirido ao nascer e outras

não, sendo fundamental compreender que isso é um equívoco. Além disso, entender que a deficiência em aptidão, prontidão e inteligência podem ser reparadas com alternativas sociais e pedagógicas e que têm concordância com o modelo social da deficiência. O contrário pode gerar intervenções exclusivas de cuidados da medicina, por meio de encaminhamentos psicológicos e psiquiátricos, dentre outros. O quadro acima objetivou esclarecer que a dificuldade em ter aptidão, prontidão e inteligência desenvolvida pode ser compensada com alternativas pedagógicas e sociais que estimulem e formem esses processos nos sujeitos.

Nesse sentido, é preciso que se tenha claro que determinados fatores (tais como acesso à saúde, alimentação apropriada, lazer enriquecedor, proximidade da cultura letrada, desenvolvimento linguístico, etc.), ao se aliarem a uma escola bem aparelhada, com professores de formação sólida, que propiciam um ambiente agradável e desafiante aos seus alunos, constituem os elementos centrais para a permanência na escola e construção do saber escolar. Daí a necessidade de se questionar o caráter inato e, portanto, natural da aptidão (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 61).

A discussão apresentada acima procurou esclarecer concepções que permeiam em nossa sociedade e mais especificamente nas escolas, que são verdadeiras barreiras às ações e iniciativas de conduzir, por exemplo, um estudante a interagir com outro estudante, com o professor ou com o objeto do conhecimento para aprender, porque partem da crença errônea de que a pessoa tem um impedimento inato. Assim, o social e o pedagógico pouco podem ou precisariam intervir.

5.O IFNMG: Origem, função e missão

O IFNMG tem suas origens nos Colégios Agrícolas de Januária e Salinas e nas transformações que esses dois estabelecimentos passaram ao longo de quase cinco décadas de existência nessas duas importantes cidades, sedes microrregionais do norte mineiro.

Em 2008, o CEFET de Januária, que teve sua origem na antiga Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Januária, se integrou à Escola Técnica Federal de Salinas para formar o IFNMG. Além de Januária e Salinas, o IFNMG conta com outros campi, como o de Pirapora, Arinos, Almenara, Araçuaí, Teófilo Otoni, Diamantina, Janaúba, Porteirinha e Montes Claros, onde funciona a reitoria.

Os avanços e a modernização em prol do setor agrário e da indústria alcançaram o sertão, no mesmo ritmo que o ensino também foi se transformando e se modernizando. O IFNMG surgiu a partir desse movimento, como resultado da integração das originárias Escolas Agrícolas de Salinas e de Januária, as quais tiveram suas denominações modificadas diversas vezes pela legislação federal. Assim, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET-Januária) e a Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF-Salinas) foram as últimas designações, antes da integração para conceber o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte (IFNMG, 2021).

Estabelecer uma missão tornou-se complexo, pois a instituição que nasceu de um ideal humanístico, passando pelas primeiras transformações, dispunha de curso técnico em agropecuária, acompanhando, assim, o que acontecia com a educação profissional desde o início. De caráter assistencialista, com tendência de preparar os jovens para fins socioeconômicos, visava suprir a força de trabalho mercadológica; oferecia um curso voltado mais para jovens, filhos de ruralistas da região.

Essa trajetória inicial (assistencialista/tendenciosa) influenciava na finalidade dos cursos e no que era ensinado:

Para além da necessidade de incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional, até que fosse alcançada uma compreensão ampla da importância da educação e do seu papel crítico na formação do cidadão, houve entendimentos que tiveram que ser revistos. Por exemplo, o presidente da República Nilo Peçanha, que instituiu o sistema federal de ensino profissionalizante e criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), em 1909, objetivava com a iniciativa preparar os jovens para serem úteis ao país. Por isso, as EAA delimitavam a oferta gratuita de uma formação técnica e profissionalização para a indústria e o setor agrícola. Essa finalidade explica, inclusive, o fato de tais escolas terem sido gerenciadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e não pelo Ministério da Educação (IFNMG, 2021).

Depois, a escola Agrotécnica Federal de Januária passou a ser CEFET e atualmente transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Embora a instituição tenha surgido no escopo de uma educação profissional, técnica e tecnológica (antes, menos valorizada que o ensino superior), houve um grande avanço do conceito da sua missão original ao passar a ofertar licenciaturas, tecnologias e bacharelados, assumindo assim, em certos aspectos, a função de instituição de ensino superior, conforme pode ser visto no **QUADRO 6**.

QUADRO 6: Missão, visão e valores do IFNMG

MISSÃO	VISÃO	VALORES
Formar cidadãos por meio da educação profissional, científica e tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico.	Ampliar a eficiência acadêmica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento, inovação no ensino, na pesquisa e extensão fundamentada na gestão participativa e na inclusão social.	Democracia, ética, inclusão social, inovação, respeito, sustentabilidade e transparência.

Fonte: Relatório de gestão do IFNMG, 2021.

O ensino profissional, historicamente, sempre foi desvalorizado, mas avançou em sua missão ao se transformar em IF, por passar a oferecer cursos superiores.

Desse modo, por meio de uma proposta integradora de atividades de ensino, pesquisa e extensão e de aprimoramento constante das ações de empreendedorismo, inovação e gestão, o IFNMG se destaca, em âmbito regional e nacional, na oferta de cursos técnicos de nível médio (na modalidade integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio); presenciais e a distância; cursos técnicos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) (IFNMG, 2021).

Cabe, também, destacar o papel político da educação crítica e a importância do ambiente escolar como debate e projeto de inclusão social. Deve-se enfatizar a educação cidadã e sua responsabilidade em favorecer o fomento do desenvolvimento econômico e social do Norte de Minas Gerais ao formar profissionais qualificados não apenas como meros técnicos e tecnólogos "apertadores de parafusos", mas como agentes de transformações e melhorias dos índices de desenvolvimento humano de uma das regiões menos desenvolvidas de Minas Gerais.

A história do IFNMG – Campus Januária teve início em dezembro de 1960, ano do centenário da cidade de Januária, quando o município e região foram agraciados com a criação de uma escola com origem agrícola e vocação profissional. O projeto de origem, elaborado pelo

deputado januarense Coronel Manoel José de Almeida, que anteriormente já havia criado a Escola Caio Martins já funcionando em Januária, também em regime de internato, inseria-se com abordagem humanística e assistencialista com o propósito inicial de acolher o menor carente e abandonado em regime de internato. Assim que a nova escola agrícola nasceu, os alunos egressos das séries iniciais da Escola Caio Martins puderam complementar os estudos em nível fundamental (IFNMG, 2011).

O início desse sistema federal de ensino profissionalizante remete a um momento histórico em que o Brasil, que não era mais uma monarquia, havia abolido o sistema escravocrata. Assim, a Primeira República (1889-1930), caracterizada por uma economia agrária, incluindo exportação de café, e pelo desenvolvimento da indústria, demandava a formação de mão de obra capacitada para atender aos anseios de mercado. Para se ter uma ideia, no ano de 1910, a população brasileira era de 23.151.669 (vinte e três milhões, cento e cinquenta e um mil e seiscentos e sessenta e nove) habitantes. Desse total, quase 70% viviam no campo (IFNMG, 2020).

Subordinada inicialmente ao Ministério da Agricultura, a nova escola foi implantada numa área rural de 104 ha, próxima à cidade de Januária, denominada Fazenda São Geraldo. Essa fazenda já pertencia ao próprio Ministério da Agricultura, doada pelos irmãos Alves Ferreira (Benedito e Pedro) (IFNMG, 2011 e 2021).

Em 1961, a recém-instalada instituição de ensino já teria que estruturar um currículo que se adequasse à então nova LDBEN n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (CAVACANTE e ALBUQUERQUE, 2020).

Até 1964, o ensino no recém-criado estabelecimento, e então em processo de instalação, se caracterizou pela informalidade, que até aquele momento ainda montava a pequena estrutura física que veio a ser significativamente ampliada na década de 1990, quando adquiriu foros de autarquia; em 2002, foi elevado à condição de CEFET e, em 2008, transformou-se em IFET.

Foi no ano de 1964 que efetivamente começa a ministrar o curso Ginásial Agrícola e, pelo Decreto Presidencial n.º 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, recebe a denominação de Colégio Agrícola, cuja expressão se faz presente até os dias atuais, mantendo, ainda, o curso original de Técnico Agrícola, atualmente Técnico em Agropecuária (IFNMG, 2011).

Pelo Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967, o Colégio Agrícola deixou de ser subordinado ao Ministério da Agricultura, passando ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, a partir de 1968, iniciou-se o curso técnico em nível de 2º grau. A essa época, a instituição já era referência regional e recebia jovens estudantes de vários pontos do vasto território do Vale do São Francisco mineiro e baiano, além de outros estados, como Goiás. Os

alunos, em regime de internato, moravam e estudavam na Fazenda São Geraldo, elevando Januária como polo educacional (IFNMG, 2011).

Em 1974, a instituição se viu obrigada a fazer uma mudança radical no seu currículo, imposta pela Lei 5.692 de 1971, e, com o advento do calendário escolar nacional, abandonou progressivamente o calendário agrícola regional. Nesse mesmo ano, houve a colação de grau da última turma de Técnicos Agrícolas. Com a mudança curricular, o curso passou a se chamar Técnico em Agropecuária. No ano de 1978, os colégios agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais (IFNMG, 2011).

Em 1993, a instituição adquire foros de autarquia, ganhando assim mais autonomia administrativa e financeira. Em 1996, além do tradicional curso Técnico em Agropecuária, a instituição, a então já denominada Escola Agrotécnica Federal de Januária (EAFJ), passou a ofertar o curso de Processamento de Dados em nível pós-segundo grau, o atual curso Técnico em Informática. Em 1998, foi a vez da implantação do curso Técnico em Agroindústria e, em 2000, o curso Técnico em Enfermagem (IFNMG, 2011).

Em 2001, a EAFJ dá um importante salto rumo a sua transformação em CEFET, com a implantação de dois cursos técnicos, um na área de Gestão (Técnico e Administração) e o outro em Meio Ambiente (IFNMG, 2011).

A transformação da EAFJ em CEFET ocorreu em 2002, pelo Decreto Presidencial de 13 de novembro daquele ano e, ainda nesse mesmo ano, a Portaria n.º 3.634 de 19/12/2002 autorizou o funcionamento do primeiro curso superior na instituição, que foi o de Tecnologia em Irrigação e Drenagem (IFNMG, 2011).

Em setembro de 2005, foi autorizado o funcionamento dos cursos em nível superior de Tecnologia em Sistemas de Informação e em Administração que, posteriormente, passaram a denominar Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão Comercial (IFNMG, 2011).

Em 2006, foram autorizados os cursos de bacharelado em Administração de Empresas e licenciatura em Matemática. Nesse mesmo ano, iniciam-se os cursos do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena (IFNMG, 2011).

No ano de 2007, foi criado o curso de bacharelado em Agronomia, e, ainda em 2007, o CEFET-Januária foi contemplado com três Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), nos municípios de Arinos, Almenara e Pirapora (IFNMG, 2011).

Em 2007, com a execução do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o então CEFET-Januária é contemplado com a implantação e administração de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) em Arinos,

Almenara e Pirapora. No ano seguinte, CEFET-Januária e suas UNED, EAF-Salinas e mais duas UNED, em Araçuaí e Montes Claros – as quais foram construídas, inicialmente, pelo CEFET-Rio Pomba e pelo CEFET-MG, respectivamente –, constituíram o IFNMG, como uma das 41 instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), instituída por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em todo o Brasil, são 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dois CEFETs e o Colégio Pedro II. Juntos, são contabilizadas 631 unidades em todas as regiões do país (IFNMG, 20121).

Esse início da expansão do CEFET-Januária foi o passo decisivo no processo de elevação ao status de Instituto Federal de Educação Tecnológica do Norte de Minas Gerais, em ações articuladas com a Escola Agrotécnica de Salinas, culminando com a aprovação da Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/MEC n.º 116 de 31 de março de 2008 (IFNMG, 2011).

5.1. O propósito inclusivo do IFNMG e o papel estratégico do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, dentre outras providências cria os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), no artigo 7º, inciso V, apresenta como um dos objetivos do IFNMG estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Entende-se que proporcionar a formação técnica de PcD, além de elevar a escolaridade, pode possibilitar a inserção no mundo do trabalho, bem como garantir uma renda e elevação da qualidade de vida dessas pessoas.

Em 2008, após a união entre o CEFET e a Escola Agrotécnica de Salinas, o IFNMG é atualmente constituído pela reitoria e por onze *campi*.

O Campus Januária existe desde a década de 1960, quando foi fundada a EAFJ, passando por nomenclaturas como Colégio Agrícola de Januária e CEFET.

A referida instituição nasceu do propósito de

[...] acolher os filhos do pequeno produtor rural, pessoas carentes e excluídas dos espaços estudantes, principalmente aqueles provenientes da comunidade rural do município de Januária e de toda região do vale do São Francisco, uma vez que, logo de início, foi implantado o sistema de internato na instituição, sendo uma opção também para que os estudantes egressos da FUCAM pudessem dar continuidade aos estudos numa escola de vocação agrícola, tendo em vista que os cursos ofertados privilegiavam a área agrícola (IFNMG, 2019, p.02).

A EAFJ oferece regime de internato, preocupando-se com a origem de seus estudantes. Observa-se uma atenção ao atendimento dos menos favorecidos economicamente e à importância atribuída à educação para o desenvolvimento dos jovens. No entanto, a finalidade dessa escola era formar operários por meio de oficinas manuais e mecânicas, ou seja, voltava-se para o treinamento aligeirado e precoce de saber fazer um ofício (IFNMG, 2019). Nesses moldes, a economia teria, em pouco espaço de tempo, muitos jovens para o mercado de trabalho funcionar de forma lucrativa. Quanto mais trabalhadores, mais barata a força de trabalho e mais dependente de quem lhes oferecesse o emprego. Nesse sentido, o ensino profissionalizante, nascido na EAFJ, é caracterizado por uma dualidade perversa – dois tipos de trabalho no mercado e dois tipos de formação para as instituições de ensino ministrarem – que provoca lutas por superação. O trabalho manual, desenvolvido pelos pobres, estaria de acordo com a herança escravocrata, enquanto o trabalho intelectual e as escolas de ciências, artes e letras seriam destinadas para a elite dirigente do país (KUENZER, 2007).

A Lei Federal n. 11.892/2008, que criou os IFs, em seu artigo 7º, inciso I, diante da história de separação entre educação profissional e ensino médio, orienta, como prioridade dos IFs, o ensino técnico integrado. Um ensino em que há diálogo entre as disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, importantes para uma formação mais completa e de boa qualidade.

Pressupondo a integração entre os ensinos técnico e geral, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 84) observam:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

O ensino integrado seria implementado com a promessa de conseguir atrair jovens de quinze a dezessete anos para um curso que, além do ensino médio, era profissionalizante, prerrogativa importante em um país cujos jovens, antes de ingressar na universidade, já precisam de emprego e renda (Moura, 2007).

Além da inclusão educacional voltada para o ingresso em cursos em formatos que prometem mais qualidade no ensino de formação técnica, assim como ocorria nas diversas instituições brasileiras, o IFNMG começa a se organizar para um trabalho de qualidade na perspectiva da inclusão para atendimento a diversidades que passaria a ser o seu público.

No ano de 2008, além de expandir a rede federal de educação profissional e tecnológica com a criação dos institutos, o governo lança a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), impulsionada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CORREIA e BAPTISTA, 2018).

Seguindo essa mesma linha, o decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 1º, inciso I, é claro quanto ao dever do Estado em relação à garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Não se pode deixar de citar, em relação aos documentos legais para a educação especial, o decreto federal nº 9.034/17, que altera o decreto federal nº 12.711/12, para incluir pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Mendes (2017) pontua que, nos anos 2000, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) representa o marco da política de atendimento à educação especial no âmbito dos IFs.

Anjos (2006, *apud* Souza, 2014, p 132) descreve como foi criado o Programa TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica: “as escolas da Rede eram consideradas de excelência e traziam em sua origem o atendimento aos excluídos, então quiseram saber como essas instituições recebiam as pessoas com deficiência”. O resultado da pesquisa apontou que apenas 0,5% dos matriculados era PcD, num universo de 14,55% da população brasileira com algum tipo de deficiência, o que impulsionou a criação do programa TEC NEP.

O TEC NEP tinha o propósito de proporcionar acesso dos alunos com deficiência nas diferentes modalidades de ensino, para que pudessem se preparar para a inserção no mundo do trabalho. Esse programa deixou de atuar quando foi extinta a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e implantada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Os NAPNEs, produtos da ação TEC NEP, continuaram a atuar, passando a expandir-se para todos os IFs.

Os NAPNES, desde o seu início, tiveram como propósito a inclusão de alunos com deficiência e o respeito à diversidade, por meio da quebra das barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais (SOUZA, 2014). Mas, além de dar atenção aos alunos, os NAPNEs do IFNMG, desde a sua implantação em 2012, têm o objetivo de atender também os seus servidores. Não só aqueles alunos e servidores com deficiência, mas também os que têm transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (IFNMG, 2018). O núcleo tem um regulamento que prevê sua composição obrigatoriamente por, no mínimo, um pedagogo, um psicólogo, um assistente social, dois docentes e dois técnicos administrativos; está vinculado à direção-geral do campus e ao núcleo de ação inclusiva (NAI) da reitoria, por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (DAEC). Sobre como

tem sido a atuação do NAPNE no IFNMG – Campus Januária, Esteves Neto (2014, p. 44, *apud* Souza, 2014, p. 134) tece algumas observações sobre essa atuação na Rede:

os NAPNES realizam um trabalho pedagógico importante, mas as funções atribuídas a eles vão além de suas possibilidades operacionais; as iniciativas nem sempre têm um cunho institucional, um reconhecimento da comunidade interna; simplesmente delegam as funções aos NAPNES e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas.

Os NAPNES têm um papel estratégico no suporte e na promoção da educação especial na perspectiva inclusiva (MENDES, 2017). A mesma autora afirma que a articulação de ações para organizar o atendimento ao público da educação especial nos IFs ainda é incipiente. A pesquisadora observou que os IFs têm particularidades como os docentes que trabalham em vários níveis de ensino dentro do mesmo instituto, que não cursaram uma licenciatura e declaram não estar preparados para o atendimento de PcD. Essa falta de preparação em termos de currículo e experiência na área inclusiva no CTAI do Campus Januária é facilmente observada, visto que o curso não exige formação em licenciatura para a área técnica, nem formação em educação inclusiva (MENDES, 2017). Em relação à dificuldade de ter profissionais especializados nos IFs, a autora observa que

[...] as gestões escolares relatam muitos desafios na execução da política, sobretudo no que se refere à contratação de profissionais especializados e à “adesão” por parte dos servidores para “colaborarem” com o atendimento, uma vez que a composição dos Napnes não é institucionalizada, sendo os mesmos formados pelos “simpatizantes da “causa” ou pelos profissionais com perfil de formação na área da Educação Especial que aos poucos estão chegando aos IFs e que correm o risco de serem responsabilizados integralmente por um atendimento, quando a responsabilidade é coletiva (MENDES, 2017, p.126).

Diante desse quadro, o que se pode constatar na prática é a escassez de profissionais formados especificamente para atender as necessidades especiais dos estudantes e entende-se que o fomento à formação desses profissionais poderia ampliar o alcance de atuação do NAPNE.

Conforme o regulamento em vigor, o conceito, os objetivos e as finalidades do NAPNE são:

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é consultivo e de assessoramento, vinculado à Direção-Geral e à Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários/Núcleo de Ações Inclusivas – NAI/DAEC, que articula as Diretrizes da Política de Educação Inclusiva vinculada ao Ministério da Educação.

OBJETIVOS DO NAPNE

- I. criar e apoiar na instituição a cultura da educação para a convivência e aceitação das pessoas com necessidades específicas (Redação dada pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019).
- II. implementar estratégias que garantam o ingresso, acesso, permanência e saída com êxito dos discentes com necessidades específicas em todos os níveis, modalidades e suas instâncias (ensino, pesquisa e extensão), bem como a inserção no mundo produtivo e social;
- III. atuar, de forma colaborativa, em todos os setores do campus, com a finalidade de romper as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e educacionais;
- IV. contemplar políticas de inclusão de pessoas com necessidades específicas na elaboração dos Projetos Pedagógicos do campus.

FINALIDADES DO NAPNE

O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão dos discentes e servidores com necessidades específicas (IFNMG,2014).

Quanto às competências do NAPNE do IFNMG:

Ao NAPNE compete: I. implantar projetos de inclusão e implementar ações afirmativas para atendimento dos discentes com necessidades específicas, com a busca de recursos para execução dos mesmos; II. estabelecer e mediar convênios com possíveis parceiros para atendimento de pessoas com deficiência; IV. intervir, quando necessário, em assuntos didático-pedagógicos e administrativos, referentes à inclusão de pessoas com necessidades específicas; V. auxiliar e incentivar o desenvolvimento de projetos de extensão voltados para as políticas de inclusão; bem como a oferta de cursos de extensão e de formação inicial e continuada que envolvam a comunidade interna e externa da instituição; (Redação dada pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019.) VI. promover eventos que propiciem a sensibilização dos servidores em educação e discentes para as práticas inclusivas; VII. divulgar as atividades desenvolvidas pelo Núcleo em eventos científicos, dentre outros; VIII. estimular a criação de grupos de estudos e pesquisa de docentes e discentes, no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades específicas; IX. solicitar a criação, quando necessário, de comissões de trabalho para assessorar atividades relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas na unidade de ensino; X. solicitar à Secretaria Escolar e acadêmica o encaminhamento de informação constando a matrícula e rematrícula dos alunos com necessidades específicas. (Redação dada pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019.) XI. informar ao corpo docente e à equipe pedagógica a respeito dos discentes com necessidades específicas, bem como orientar sobre o atendimento necessário; XII. contribuir na implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes com necessidades específicas; XIII. promover, quando necessário, sensibilização e conscientização das turmas em que os alunos com necessidades específicas estão inseridos; (Redação dada pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XIV. Participar na definição de prioridades de investimentos em infraestrutura na unidade de ensino; (Redação dada pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019.) XV. contribuir para a integração entre os NAPNEs do IFNMG e as demais instituições da rede de inclusão; XVI. elaborar e implementar o plano de ação anual a ser encaminhado para a Direção-Geral do Campus; XVII. oferecer suporte didático-pedagógico aos professores nas questões de adaptação e de material adaptado para os alunos com necessidades específicas (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XVIII. realizar atendimento, nos horários a ser especificado pelo NAPNE, aos estudantes e servidores com necessidades específicas (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XIX. sensibilizar e conscientizar a comunidade externa e interna sobre questões de respeito às pessoas com deficiência, acessibilidade, diversidade e inclusão (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XX. solicitar

a contratação e orientação de estagiário, com base no regulamento próprio do IFNMG, para atuar como monitor em sala de aula com os alunos com necessidades específicas, mediante diagnóstico médico (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XXI. assessorar e acompanhar adaptação de conteúdos e provas para alunos com necessidades específicas (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XXII. estimular a produção de material didático/pedagógico acessível e de baixo custo para os alunos com necessidades específicas (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XXIII. participar de eventos por todo o Brasil como palestras, trabalhos de pesquisa e extensão e cursos sobre inclusão e atendimento educacional especializado - AEE (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019); XXIV. assessorar, contribuir e acompanhar o preenchimento do Plano Individual do Aluno – PIA – e do Formulário de Adaptação Curricular e demais instrumentos do processo (Incluído pela Resolução Consup nº 16, de 22 de maio de 2019)(IFNMG,2014).

Embora haja dificuldades na atuação dos NAPNES e a falta de uma formação dos docentes na área da educação inclusiva, os IFs apresentam uma estrutura organizativa que versa sobre a inclusão educacional, tais como:

- 1) Os cursos técnicos integrados ao ensino médio têm o propósito de superar a dualidade estrutural que excluem o trabalhador de adquirir o conhecimento de formação geral (propedêutico).
- 2) É uma instituição pública, gratuita e com várias unidades no país; buscam disseminar e democratizar o acesso aos cursos, ao conhecimento, a um grande número de jovens em todos os estados brasileiros.
- 3) Pela Lei nº 12.711/2012, com adequações da Lei nº 13.409, de 2016, há reserva de vagas para o acesso aos jovens de baixa renda e de grupos minoritários (negros, índios, PcD):

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012 e 2016).

- 4) Possuem núcleos preocupados com a inclusão educacional, projetos e programas de assistência social.

Glat e Cruz (2014) apregoam que há um descompasso entre a legislação, os sistemas de ensino e as propostas pedagógicas e mencionam a necessidade de uma articulação que contribuiria para a evolução de um sistema de ensino inclusivo. Portanto, as autoras asseveram quanto à existência da proposta inclusiva amparada em leis, mas que os sistemas de ensino não acompanham.

Procurando entender como reverter o descompasso colocado acima, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 78) assinalam a importância dos autores do processo educacional na construção e mudanças de propostas nos seguintes termos: “se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e prática educativa e de visão política das relações sociais (...), qualquer proposta perde sua validade”. É nesse sentido que a formação docente é importante ao aproximar-se da compreensão da prática e dos acontecimentos; faz o profissional envolver-se criando um senso de responsabilidade e envolvimento pelo processo.

Essas colocações intensificam a necessidade de se investigar acerca das concepções docentes sobre a formação de PcD, bem como tem sido a efetivação do ensino inclusivo no IFNMG Campus Januária, atentando para o engajamento desses profissionais para isso.

O Relatório de Gestão do IFNMG 2021 traz como terceiro objetivo estratégico do IFNMG fortalecer e consolidar as ações de inclusão e diversidade e informa que as cinco metas fixadas para isso foram alcançadas.

De acordo com o documento, os NAPNES do IFNMG atenderam um total de 101 EcD em 2021, 110 em 2020, 119 em 2019, 104 em 2018 e 103 em 2017, sendo que a Coordenadoria de Ações Inclusivas, no âmbito da reitoria, assessora os NAPNES, os Núcleos de Estudos, as Pesquisas e a Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGES). O NAPNES realiza ações de formação e capacitação, seminários, cursos e eventos. As ações são desenvolvidas em prol do constante processo de aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem e do enriquecimento do processo formativo dos estudantes e da comunidade escolar como um todo.

Em 2021, foi aprovado o Regulamento de Monitoria Inclusiva, o Regulamento de Adaptação e Flexibilização Curricular, a Certificação Diferenciada e a Terminalidade Específica no âmbito do IFNMG.

5.2. O atendimento ao estudante com deficiência no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG – Campus Januária

O ingresso do aluno com deficiência no CTAI obedece ao mesmo trâmite de qualquer outro estudante, ou seja, passa pelo mesmo processo seletivo, considerando o sistema de cotas. Uma vez alcançada a nota compatível para o curso, é no ato da matrícula que o aluno indica sua necessidade específica. Caberá então aos gestores do campus reconhecer e encaminhar ao NAPNE e ao núcleo pedagógico a demanda do aluno. De acordo com arquivos do NAPNE, é de 2012 a entrada dos primeiros estudantes com deficiência na instituição e, de acordo com estes registros, o Campus Januária tem vivenciado práticas de inclusão de PcD no CTAI.

As ações do NAPNE têm como princípio a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a LBI da PcD e define em seu artigo 2º que

peessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

As pessoas com transtorno do espectro autista também são consideradas pessoas com deficiência para efeitos legais, conforme determina a Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 28, inciso III, deixa claro a incumbência do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na Lei de Inclusão, nº 13.146, de 06 de julho de 2015 em seu artigo 28, inciso XI, descrito como incumbência do poder público a [...] “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes delibras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015).

O NAPNE, ao receber a demanda, acompanha todas as etapas do processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidade específica. Porém é um trabalho conjunto com o

aluno, com a família e com os professores desse aluno. Para o desempenho dessa função, o NAPNE dispõe de espaço físico, de recursos que lhe são destinados para promover ações conforme suas competências. Importa considerar que também pode ocorrer que as necessidades do estudante sejam percebidas em sala de aula e encaminhadas aos gestores pelos professores ou mesmo por componentes do NAPNE. Em resumo, trata-se de uma ação conjunta e sempre em movimento, com princípios regulamentados tendo em vista atender garantias outorgadas pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (IFNMG, 2012).

Cada docente elabora o Plano Individual do Aluno (PIA), que é preenchido e acompanhado também pelo núcleo pedagógico e pelo NAPNE. Esse plano torna-se um documento, um relatório do estudante e de seu processo de aprendizagem, o que facilita as discussões, as tomadas de decisões e as intervenções quando necessárias.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada no CTAI do IFNMG, para se coletar os dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada com docentes do referido curso. A interpretação e a análise dos dados foram geridas com base na técnica categorial de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Em síntese, foi considerada a experiência dos docentes com alunos PcD para analisar como se desenvolve no IFNMG campus Januária o trabalho de inclusão dessas pessoas, com foco nas concepções por eles incorporadas e que se expressam na sua forma de lidar com as questões da educação inclusiva que perpassam o seu trabalho pedagógico. A pesquisa buscou contribuir para uma percepção do ensino e propósitos inclusivos do IFNMG, abrindo debate visando refletir e rever como se evidencia as intenções em torno da formação técnica de pessoas com deficiência no CTAI e no IFNMG Campus Januária.

A pesquisa foi iniciada após a aprovação pela CEP/CONEP; (norma operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9.), e ainda, após autorização do IF Januária, por meio da carta de solicitação de coparticipação, providenciadas pela pesquisadora.

Iniciada a pesquisa, selecionaram-se os participantes e, logo após, foram enviados por e-mail os convites de participação e o TCLE dos incluídos; os docentes que concederem o TCLE assinado à pesquisadora receberam um link de acesso via Google Meet para a entrevista, com dia e horário combinados.

Na fase exploratória, foi utilizada a entrevista qualitativa semiestruturada. De acordo com Bogdan (1994, p. 135), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para Bogdan, (1994, p.134), “a entrevista semiestruturada consiste em obter dados comparáveis entre as respostas dos vários sujeitos entrevistados e são relativamente abertas, e o entrevistador poderá guiar-se por um roteiro

Nessa perspectiva, “(...) todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, (...) em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (ZANETTE, 2017, p.162).

Estudar a concepção docente inserida no contexto da inclusão educacional é abordar um assunto cuja amplitude exige um diálogo aberto com possibilidade de extensão ou ramificações do tema durante a exploração das ideias, da subjetividade advindas da cultura e da experiência do docente. Dessa forma, a entrevista semiestruturada, embora, com um roteiro, adéqua-se a essa proposta por permitir ao entrevistador redimensionar ou acrescentar questões suscitadas no momento da entrevista, evitando restringir a investigação ao limite de questões pré-elaboradas.

6.1.Locus da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi o Curso Técnico em Agropecuária Integrado em Ensino Médio-CTAI, do IFNMG campus Januária.

A escolha por esse curso e instituição se deu devido à origem do campus e do curso, o qual é o mais antigo da área presente na comunidade acadêmica local e regional.

O CTAI é ministrado em tempo integral. As aulas iniciam-se pela manhã, às 7h30, com quatro aulas de 50min cada, encerrando o primeiro turno às 11h05. À tarde, as aulas continuam às 13h30, quatro aulas de 50min cada, encerrando o segundo turno às 17h05. Entre o segundo e o terceiro horário, tem um intervalo de 15min. O período reservado para o almoço é de duas horas e vinte e cinco minutos. Alunos que se matricularam e enfrentaram o processo seletivo para “residentes”, moram em apartamentos na instituição, realizando todas as refeições no estabelecimento. Alguns são semirresidentes, almoçam na instituição sem necessidade de pagar um valor para isso, outros, que não participaram ou não foram classificados no processo seletivo de residentes e semirresidentes, podem almoçar no refeitório da instituição, desde que comprem tickets alimentação. São aceitos para primeira matrícula como residentes somente estudantes de cursos técnicos integrados oferecidos pela instituição (Informática, Meio Ambiente e Agropecuária), menores de 18 anos e do sexo masculino. Atualmente (2022), são 93 residentes, sendo 67 do CTAI, vinte do curso Técnico em Informática para internet integrado ao Ensino Médio e seis são do Curso Técnico em Meio Ambiente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado do IFNMG – Campus Januária.

O Plano do CTAI informa a carga-horária no qual incluem disciplinas da base nacional comum curricular e da formação técnica, sendo que o seu desenvolvimento acontece em integração do núcleo geral com o núcleo técnico, ou seja, os conteúdos (formação comum e técnica) devem dialogar, não devem ser estudados de forma separada ou justaposta como se

estivesse em dois cursos distintos (Brasil, 1994). Outra observação importante se refere ao eixo integrador que tem o título de desenvolvimento rural sustentável.

Os estudantes cursam, atualmente, conforme previsto no plano de curso de 2014, e demonstrado no **QUADRO 7**, as seguintes quantidades de aulas semanais em cada série.

QUADRO 7
Informativo da carga-horária no Curso CTAI do IFNMG – Campus Januária

Série anual	Quantidade de disciplinas	Quantidade de aulas semanais	Cargahorária anual em horas
1ª	15	36	1216:40:00
2ª	17	38	1283:20:00
3ª	16	37	1250:00:00
Total: 3anos	51 em 3 anos		3750:00
Estágio Supervisionado			150:00
Total da carga horária em 3 anos			3900:00

Fonte:Elaborado pela autora, com base no Plano de Curso CTAI do IFNMG Campus Januária - 2014.

O **QUADRO 8** é uma ilustração da rotina dos primeiros anos do CTAI. São 36 aulas distribuídas durante o diurno. Os alunos têm intervalos de 15 min pela manhã e 15 min à tarde. O tempo livre para almoço é de duas horas e vinte e cinco minutos.

QUADRO 8
Horários fictícios com base no quadro 6 para alunos do 1ºano do CTAI do IF Januária

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h30 às 8h20		6 aulas	15 aulas	23 aulas	31 aulas
8h20 às 9h10		8 aulas	16 aulas	24 aulas	32 aulas
Intervalo 15min					
9h25 às 10h15	1 aula	9 aulas	17 aulas	25 aulas	33 aulas
10h15 às 11h05	2 aulas	10 aulas	18 aulas	26 aulas	34 aulas
Intervalo para almoço					
13h30 às 14h20	3 aulas	11 aulas	19 aulas	27 aulas	35 aulas
14h20 às 15h10	4 aulas	12 aulas	20 aulas	8 aulas	36 aulas
Intervalo 15min					
15h25 às 16h15	5 aulas	13 aulas	21 aulas	29 aulas	
16h15 às 17h05	6 aulas	14 aulas	22 aulas	30 aulas	
Total diário	6 aulas	8 aulas	8 aulas	8 aulas	6 aulas

Elaborado pela autora, com base no Plano de Curso: CTAI do IFNMG Campus Januária - 2014.

Evidencia-se com o quadro 6 uma jornada de aulas semanais oferecidas no primeiro ano com tempo quase todo preenchido de segunda a sexta-feira. Recentemente, foi aprovado pela Resolução CONSUP do IFNMG, nº 216 de 27 de janeiro de 2022 o regulamento de adaptação e flexibilização curricular que prevê em seu artigo 2º o público que pode necessitar de tratamento diferenciado no cumprimento da jornada escolar, dentre eles, os EcD. O documento assim define a adaptação e flexibilização curricular em seu 1º artigo:

Art. 1º A Adaptação/Flexibilização Curricular consiste no significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos discentes que apresentam necessidades educacionais específicas, em consonância com o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI).

O artigo 4º descreve as estratégias que podem ser aproveitadas pelos EcD que necessitem de adaptação e flexibilização curricular:

Art. 4º A Adaptação/Flexibilização Curricular deverá ser organizada considerando o processo de ensino-aprendizagem e o direito do discente de aprender com autonomia, e, para garantia desse direito, serão utilizadas as seguintes estratégias: I. temporalidade flexível (dilação de prazo, antecipação de estudos); II. certificação diferenciada; III. terminalidade específica.

Sem aprofundar na temática, por esse documento, os EcD que comprovadamente tiverem impossibilitados de cumprir a carga horária comum, depois de esgotadas tentativas e adaptações que estiveram ao alcance pedagógico, poderão usufruir das adaptações e/ou flexibilizações mencionadas acima.

As adaptações não deverão prejudicar o cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, exceto: I. quando os recursos/equipamentos especiais de compensação não forem suficientes; II. quando a atividade seja impossível de executar devido à deficiência (Artigo 11, parágrafo 2º, IFNMG, 2022).

O documento representa uma grande conquista no sentido de formalizar e orientar ações para os EcD, o que não quer dizer que estudantes sem deficiência ficarão desamparados em suas dificuldades; estes continuam com as formas tradicionais de estudo, avaliação, recuperação da aprendizagem previstas no regulamento dos cursos técnicos do IFNMG. Esse documento foi recém revisado e aprovado pela Resolução CONSUP nº 265, de 22 de julho de 2022.

As adaptações e flexibilizações curriculares representam formas de apoios ao aluno e uma proposta metodologia para os docentes, visto que em algum momento o

estudante está, de maneira mais acentuada, com dificuldade de acompanhar o ensino, comprometendo a aprendizagem. Sobre isso, Mantoan(2015, p. 85) vem alertar que pode haver equívocos no entendimento do direito à diferença, “os processos de diferenciação precisam ser cuidadosamente observados para que, na intenção de acertar, as escolas não acabem se perdendo e caindo em armadilhas difíceis de escapar”; “diferenciar para incluir é possível quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação”.

Manton (2015, p. 85) exemplifica o que não pode ocorrer:

[...] aluno que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula quando usa cadeira de rodas. Ele não pode se sujeitar à imposição de sentar-se sempre a frente de todos, em um lugar especial, definido por especialistas, se sua turma de colegas está localizada mais ao fundo.

Mantoan (2015, p. 85) exemplifica o que seria uma ação afirmativa alinhada à concepção inclusiva, de acordo com o que se falou anteriormente: “um aluno cego ou com baixa visão, que é o único a usar um computador na sala de aula, não será diferenciado e excluído se o computador o faz participar das aulas com autonomia e independência, por meio de um leitor de tela, por exemplo”.

Aplicar as adaptações e flexibilizações curriculares requer saber o que se está fazendo para não correr o risco de discriminar em vez de ajudar o estudante.

Quanto à prática profissional, no CTAI do IFNMG – Campus Januária, tem-se que:

supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e proporcionar o exercício profissional. Em nossa Instituição, a atividade de prática profissional tem o apoio de diferentes recursos tecnológicos, em laboratórios, salas ambiente(IFNMG, 2014).

No Plano do CTAI (2014), estão previstas as seguintes práticas profissionais:

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, a partir de uma visão empreendedora identificando as atividades peculiares da área a serem implantadas.
- Planejar, organizar e monitorar: a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.
- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas

daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos. - Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita. - Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos. - Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético. - Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial. - Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária. - Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. - Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos. - Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental. - Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias. - Conhecer as operações e manutenção de máquinas e equipamentos agrícolas, obedecendo as normas de segurança (IFNMG,2014).

Os estudantes desenvolvem essas práticas durante o curso no próprio campus, nos setores que funcionam como um laboratório vivo, atualmente denominado por alguns de “fazenda experimental”. Observa-se na descrição acima atividades como manejo do solo, produção de mudas e sementes, acompanhamento da colheita, aplicação do método de reprodução animal, conhecimento de operações e manutenção de máquinas agrícolas. Dessa forma, a rotina dos que recebem a alcunha de “agricolinos” envolve uma aproximação com a vegetação, animais e solo, visando à aplicabilidade para o desenvolvimento de áreas rurais na forma sustentável. Muitas atividades requerem acompanhamento sistemático em relação à evolução de uma plantação, de animais, da ordenha e outros.

Alguns setores ainda possuem estradas não pavimentadas para chegar até as salas e ambientes de aulas práticas, conforme pode ser visto na **FIG. 6**; outros são pavimentados.

Figura 6 – Trajetos utilizados para os alunos chegarem em algumas salas e ambientes de aulas práticas



Fonte: Arquivo da autora.

As distâncias entre setores e o pavilhão pedagógico requerem habilidades do aluno para administrar o próprio tempo. Além da questão de horário, desde o início do curso, os discentes já têm que estudar os animais, as plantas, as frutas, a água e o solo. Exemplificando dentre outros:

Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos. - Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita. Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial. - Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária (IFNMG, 2014).

Dessa forma, a inclusão escolar, ao discutir as dificuldades e como superá-las no atendimento aos estudantes com deficiência, pressupõe sujeitos (estudantes, professores, coordenações) dispostos a trabalhar nessa empreitada. O estudante cego ou com baixa visão, o autista, quando tem dificuldade de seguir itinerários desconhecidos, precisam de apoios, seja dos colegas de turma, dos professores, seja do NAPNE e das equipes gestoras. Esses apoios ou adaptações que são feitos nos ambientes, na rotina da instituição, tornam-se imprescindíveis para que os estudantes com deficiência possam participar com sucesso.

6.2. Os participantes da pesquisa

Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados intencionalmente, ou seja, por meio de critérios adotados pela pesquisadora. Conforme Fraser e Gondim (2004, p. 147) “fundamental é que a seleção seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre determinado objeto de estudo”. Portanto, foi convidado para a entrevista o *corpus* de seis até dez docentes.

A escolha pelo CTAI considerou o fato de haver registro de ingresso de estudante(s) com deficiência atendidos(s) pelo NAPNE, cujas demandas convergem para a necessidade de oferta da educação especial na perspectiva inclusiva. Dessa forma, segundo dados de um levantamento preliminar realizado pela pesquisadora, os professores do curso vêm, desde 2016, lidando com as especificidades do ensino a ser ofertado a este(s) estudante(s) que requerem o direito à educação especial.

Em conformidade com os quatro critérios de inclusão de participantes na pesquisa elaborados pela pesquisadora, foi realizada a seleção inicial de quinze docentes como amostra para a realização da investigação. Quanto à definição do número de participantes, Rego, Cunha e Jr. (2018, p. 53) apregoam que “investigações como esta, de natureza qualitativa, com entrevistas como instrumento de coleta de dados, o número de seis a dez participantes possibilita informações de forma rica e concentrada”. O trabalho em tela incluiu participantes específicos (apenas docentes) de um contexto homogêneo (com experiência em turmas que possuíam EcDs matriculados nos anos de 2016 a 2022).

O critério 1 foi elaborado considerando que o docente pode ter mais facilidade de recordar a experiência vivida com EcDs por ter trabalhado em mais de uma turma do que se o mesmo tivesse trabalhado em apenas uma turma. Ao mesmo tempo, em mais de uma turma, o professor pode adquirir mais informações, fazer comparações, sentir-se mais apto para dialogar sobre a temática a ser abordada em relação ao(s) estudante(s) dessas classes. A pesquisadora considerou para a elaboração do critério 1 de participação na pesquisa a experiência docente, que diz respeito à quantidade de turmas com as quais ele trabalhou e que possuía EcDs matriculado(s).

O critério 2, que permite a inclusão dos docentes selecionados pelo critério 1 como participante da pesquisa, determina que eles sejam do quadro de efetivos do IFNMG campus Januária (2016 a 2022).

Já o critério 3 de inclusão como participantes da pesquisa selecionou os seis primeiros docentes dos quais a pesquisadora obteve assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

O critério 4 estipulou que novos docentes poderiam ser convidados para a participação na pesquisa, seguindo a ordem crescente da obtenção do TCLE, em caso de desistência dos seis primeiros incluídos no grupo de participantes da pesquisa.

Cada um dos seis participantes, finalmente selecionados, foi entrevistado respondendo a questões abertas e fechadas sobre a temática da pesquisa. A entrevista aconteceu no formato *on-line*, via Google Meet (ferramenta de reuniões do Google), e foi gravada após expressa autorização dos participantes.

É importante destacar que um levantamento, realizado pela pesquisadora em arquivos da Secretaria de Registros Escolares (SRE) e do NAPNE do IFNMG campus Januária, revelou três EcDs no CTAI (**QUADRO9**), no período investigado: 2016 (ano que ingressou o primeiro estudante com deficiência no CTAI do IFNMG campus Januária) até o primeiro semestre de 2022 (semestre definido para a realização das entrevistas).

QUADRO 9- Quantidade de turmas com EcD(s) (2016 a 2022)

ANOS LETIVOS	SÉRIES CURSADAS POR “X”, Y, Z,W,K (ECD)			TURMAS PERTENCENTES	INFORMAÇÕES PRELIMINARES
	1º ANO	2º ANO	3º ANO		
2016	“X”			1ºA	“X”ingressa no 1º ano A.
2017	“X”, Y			1º A, 1º B	“X”refaz o 1º ano A. Y ingressa no 1º ano B.
2018		“X”		2º A	“X”curso o 2º ano A. Y é reprovado no ano anterior, trancou matrícula no 1º ano B.
2019	Y, Z		“X”	1º B	“X”conclui curso/3ºano A. Y desiste de cursar a série pela 2ª vez. Z ingressa no 1º ano B.
2020	Z			1ºB	Z éreprovado pela primeira vez no ano anterior; refaz o 1º ano, pela primeira vez.
2021	Z			1ºB	Z é reprovado no ano anterior, refaz o 1º ano pela segunda vez, e desiste do ano letivo.
2022	W,K			1ºA	Em curso
03 ECD – 2016 A 2022				07 TURMAS COM ECD	

Fonte: Elaboradopela autora.

O quadro acima informa que, nos anos de 2016 a 2021, sete turmas do CTAI do IFNMG campus Januária possuíam três (x, y, z) EcDs matriculados, e foi possível identificar quais turmas esses três EcDs frequentavam, quantos e quais os nomes dos seus professores.

Com relação aos docentes, vê-se, no **QUADRO 10**, quantos trabalharam com EcDs nos anos de 2016 a 2022: 41 docentes em 01 turma, 12 docentes em 02 turmas; 04 docentes em 04 turmas, 03 docentes em 06 turmas e 02 docentes em 07 turmas.

QUADRO10– Quantidade de docentes do CTAI/IFNMG campus Januária que trabalhou em turmas com EcDs nos anos de 2016 a 2022

QUANTIDADE DE DOCENTES	QUANTIDADE DE TURMAS COM ECD MATRICULADOS
41 DOCENTES	1 TURMA
12 DOCENTES	2 TURMAS
04 DOCENTES	3 TURMAS
04 DOCENTES	4 TURMAS
03 DOCENTES	6 TURMAS
2 DOCENTES	7 TURMAS
TOTAL: 66	TOTAL: 7

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, dos 66 docentes que trabalharam em turmas com EcDs, tem-se que 25 atendem ao critério 1 de inclusão como participantes da pesquisa, ou seja, docentes que trabalharam em mais de uma turma em que frequentava(m) estudante(s) com deficiência(s).

6.2.1. Lista dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes

A) Critérios de inclusão de participantes

- 1) Docentes que trabalharam em mais de uma turma em que frequentava(m) estudante(s) com deficiência(s), nos anos de 2016 a 2022.
- 2) Docentes selecionados pelo critério 1 que sejam do quadro de efetivos do IFNMG campus Januária (2016 a 2022).
- 3) No mínimo, os seis e no máximo os dez primeiros docentes dos quais a pesquisadora obtiver assinatura do. TCLE

- 4) Docente convidado como substituto, escolhido por ordem crescente (os primeiros) na obtenção do TCLE, em caso de desistência de incluídos no grupo de participantes da pesquisa.

B) Critério de exclusão dos participantes

- 1) Caso não se obtenha o TCLE assinado antes do término do período de realização das entrevistas.
- 2) Se o docente estiver em viagem a trabalho ou de férias, desde que a comunicação se torne inviável.
- 3) Se estiver afastado, de licença do IFNMG por qualquer motivo, desde que a comunicação se torne inviável.
- 4) Se não comparecer para entrevista ou se não responder ao questionário; se não remarcar a entrevista ou se não entregar o questionário no horário e no tempo de duração da entrevista.
- 5) Se não for possível a realização da entrevista (falta de conexão com a internet, ou outro) e não possa realizá-la em outro momento ou por questionário.
- 6) O docente deverá se manifestar por escrito ou verbalmente a respeito dos quesitos a seguir:
 - a) não aceita que lhe envie o questionário como substituto da entrevista, caso seja contra a gravação da entrevista;
 - b) se recusa a utilizar os próprios recursos ou aqueles providenciados pela pesquisadora (sala, ferramentas de acesso ao ambiente virtual, questionário) para a realização da entrevista *on-line* ou questionário escrito;
 - c) não participará da pesquisa (por entrevista *on-line* ou por questionário escrito);
 - d) não estiver com horário disponível para comparecer à entrevista ou responder a um questionário sobre a temática da pesquisa.

6.3. Realização das entrevistas

Ao contatar os docentes por e-mail, foi definido o melhor dia, horário e local de realização das entrevistas, levando em consideração, principalmente, a disponibilidade de tais informantes. Aos docentes que se dispuserem a participar, foi solicitada a assinatura do TCLE, sempre buscando obedecer às normas das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, nº 466/2012 e 510/2016, e ainda às legislações que estiverem em vigor e que dizem respeito às medidas para conter contágios por coronavírus, influenza ou por outros motivos.

Quanto ao local das entrevistas, os participantes da pesquisa foram informados e orientados quanto à utilização do Google Meet.

Tendo em vista que a metodologia da pesquisa foi construída durante a pandemia de COVID-19, em período de distanciamento social e sem previsão do retorno presencial ao trabalho no IFNMG, optou-se pela realização de entrevistas de forma remota⁸.

Cada participante foi entrevistado pela coordenadora da pesquisa por meio de questões abertas e fechadas. A entrevista foi gravada após expressa autorização do participante. Em casos em que o docente não aceitou a gravação, não houve nenhum prejuízo em sua participação, pois a pesquisadora ofereceu a opção de o entrevistado responder a um questionário (questões abertas e fechadas sobre a temática) enviado por e-mail, através da ferramenta Google Questionários *On-line* (Google Forms). Sendo assim, antes de iniciar a gravação, a pesquisadora pediu ao interlocutor que se manifestasse se era a favor ou não da gravação, utilizando para isso o microfone ou o chat (verbal ou por escrito, respectivamente).

Foi solicitado ao entrevistado que, durante a entrevista, mantivesse a câmera e o microfone ligados, no entanto, caso houvesse intercorrências, a entrevista poderia seguir apenas com a gravação e as expressões de voz.

A entrevista teve um tempo de duração previsto de 50min e foram transcritas integralmente para as análises. Posteriormente, o entrevistado teve acesso à transcrição, que foi enviada pelo e-mail; ele pôde ler, concordar ou alterar o texto antes que os dados fossem utilizados.

O roteiro da entrevista constou de questões iguais para todos os docentes. No início, foi explicado detalhadamente sobre o plano que se traçou a respeito da postura do entrevistador - ouvir o docente sobre suas dúvidas em relação à pesquisa ou entrevista e responder de forma clara e objetiva. Além disso, foram repassadas as informações que já constavam no TCLE quanto ao tratamento ético dos dados que seriam levantados.

As entrevistas foram fielmente transcritas para a interpretação do sentido e do significado das declarações, falas e expressões. Dessa forma, o texto transcrito foi uma preparação para a análise, como afirma Duarte (2004). Acrescenta-se, ainda, que foi importante a discrição do entrevistador quanto aos silêncios, as pausas, modulações no tom de voz, expressões faciais e corporais, o que foi bastante elucidativo.

⁸É importante destacar a Resolução do Conselho Superior (Consup) do IFNMG, nº131/2021 –que autoriza a manutenção das atividades pedagógicas não presenciais em cursos presenciais técnicos e de graduação do IFNMG, em função da situação da excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Depois disso, foi realizada a “conferência de fidedignidade: ouviu-se a gravação tendo o texto escrito em mãos, acompanhando e conferindo frases, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, etc.” (DUARTE, 2004, p. 220).

6.3.1 Entrevistados

Obedecendo aos critérios de seleção de participantes da pesquisa, seis docentes foram entrevistados, sendo quatro entrevistas realizadas via Google Meet e duas pelo whatsapp, por meio de áudios. Dentre os docentes participantes, um ministra aulas das disciplinas de formação técnica e formação geral, dois ministram aulas de disciplinas técnicas e três ministram aulas de disciplinas da base nacional comum curricular. Um docente já foi membro do NAPNE de outro campus, outro faz parte do NAPNE do Campus Januária, um outro atua no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do campus; um atua como coordenador de curso de Ensino Superior e um outro está em cargo de direção, conforme pode ser visto no QUADRO11.

QUADRO 11 - Síntese de informações sobre os docentes participantes da pesquisa

Pseudônimos	Etnia/gênero	Área curricular das disciplinas que ministra	Tempo no Campus e CTAI:	Tempo aproximado de docência	Já atuou em algum núcleo inclusivo dos IF? Qual?
Campos	Pardo Masculino	Formação geral e Formação técnica	5 anos	22 anos	NÃO
Gonçalves	Branca Feminino	Formação geral	5 anos	20 anos	NÃO
Lima	Pardo Masculino	Formação técnica	4 anos	9 anos	SIM - NAPNE
Santos	Pardo Masculino	Formação técnica	16 anos	17 anos	NÃO
Silva	Parda ou Negra Feminino	Formação Geral	05 anos	11 anos	SIM - NAPNE
Souza	Branca Feminino	Formação Geral	12 anos	20 anos	SIM - Neabi

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro chama atenção para a área que ministra (técnica ou geral) devido ao fato de o curso em que foi realizado a pesquisa ser integrado; os estudantes cursam disciplinas de

formação geral e técnica e estas devem estar integradas, devem dialogar, pressupondo uma organização curricular que proporcione ao jovem de catorze a dezessete anos na educação básica formar-se numa profissão. Esse é um dado importante para esse público que, devido às condições socioeconômicas, precisa trabalhar desde cedo.

Como os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, os dados/informações pessoais obtidos por meio das participações são confidenciais e sigilosos, por isso será utilizado pseudônimo para a identificação dos docentes.

Foram utilizados como pseudônimos o último sobrenome de seis estudantes que já foram atendidos pelo NAPNE entre os anos de 2016 a 2022, em cursos integrados e, para defini-lo, foi feito o sorteio entre os nomes. Nas falas docentes, foi citado um EcD, cujo nome foi substituído pela letra “X”, ou seja, não é essa a letra do nome do EcD citado na entrevista.

Em ordem alfabética dos pseudônimos, segue informações básicas sobre cada docente entrevistado.

Professor Campos: considera-se pardo devido a um estudo feito por ele mesmo sobre sua árvore genealógica. Possui bacharelado em Agronomia, mestrado em Ciências Biológicas e doutorado em Produção Vegetal. Atua há cinco anos como Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (PEBTT) no IFNMG Campus Januária em regime de dedicação exclusiva; tem um cargo gratificado de coordenador e já trabalhou em outras redes e em universidades. Desde os anos 2000 atuando como docente, sempre teve nas turmas EcD e com necessidades específicas. Afirmou já ter participado de muitos momentos de capacitação sobre a temática inclusiva.

Professora Gonçalves: considera-se branca. Atuando como docente desde 1998, possui graduação em Língua Inglesa e especialização em Ensino da Língua Inglesa; atua há cinco anos como PEBTT no IFNMG Campus Januária em regime de dedicação exclusiva. A experiência dessa professora com EcD tem acontecido desde o seu ingresso no IFNMG.

Professor Lima: considera-se pardo. Possui graduação e mestrado em Zootecnia; é especialista em Produção de Ruminantes. Atua há quatro anos como PEBTT no IFNMG Campus Januária em regime de dedicação exclusiva; já trabalhou em outro campus do IFNMG e em institutos num período de um ano. Atuando como docente, sempre teve nas turmas, EcD e com necessidades específicas.

Professor Santos: considera-se pardo; atua há 16 anos como PEBTT no IFNMG Campus Januária em regime de dedicação exclusiva desde o tempo do CEFET – Januária. É graduado em Engenharia Agrônoma, possui especialização em Recursos Naturais e Reflexos no Meio Ambiente e mestrado em Biotecnologia, na área de Conservação de Biodiversidade.

Informou que tem tratado de ansiedade e síndrome do pânico com terapias. A experiência desse professor com EcD tem acontecido desde o seu ingresso no IFNMG.

Professora Silva: considera-se parda ou negra; possui bacharelado e licenciatura em Educação Física e mestrado em Lazer. Trabalha há cinco anos no IFNMG como PEBTT em regime de dedicação exclusiva. Ela afirma que teve em sua graduação disciplina da área da educação especial na perspectiva inclusiva e, como docente desde 2011, afirma também que sempre teve EcD nas suas turmas.

Professora Souza: considera-se branca; atualmente está em cargo de direção. É graduada em História, especialista em Metodologia do Ensino de História e mestra em Sociologia Política. Atua há doze anos como docente no IFNMG, em regime de dedicação exclusiva, trabalha na docência há vinte anos. Não citou se teve EcD em suas turmas antes de trabalhar no IFNMG.

Apenas a professora Silva afirmou ter cursado disciplinas que abordaram assuntos da área da educação inclusiva. O docente Campos demonstrou uma vasta experiência com PcD em escolas e turmas que ministrou aulas neste percurso profissional; participou de palestras, oficinas, discussões e reflexões sobre a temática. O Professor Lima demonstrou muita vontade de aprender, de se especializar na área alegando não ter licenciatura, o que percebe que lhe falta.

Observa-se na apresentação de cinco docentes a falta de formação consistente na área da educação especial e inclusiva, visto que apenas uma docente teve algumas disciplinas na área da educação especial/inclusiva. Três docentes não têm essa formação, o que confirma a fala de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) quando se referem ao ensino integrado e à inclusão educacional que esse curso vislumbra. Tais autores explicam a complexidade de uma prática pedagógica inclusiva, principalmente, devido à formação dos profissionais, pois, muitas vezes, está voltada para áreas de agrárias, exatas, engenharias distanciadas da educação.

Glat e Cruz (2014, p. 258) são bastante categóricos ao afirmarem demandas curriculares e de investimentos que promovam a formação docente para pessoas com necessidades específicas:

A busca de efetiva escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais reflete um percurso histórico que não pode ser ignorado, e implica em responsabilidade a ser assumida em processos formativos deflagrados em cursos de graduação destinados à preparação de profissionais que desempenharão a função docente na educação básica.

Em outras palavras, até mesmo a formação docente pode conter lacunas de preparação que auxiliem no conhecimento especializado da área da educação especial na perspectiva inclusiva. Dessa forma, a abordagem inclusiva nos cursos superiores de formação docente, para as autoras, é um investimento do poder público e uma responsabilidade indiscutível.

Quanto à realização das entrevistas, foi comum entre os entrevistados certo entusiasmo em participar; todos se mostraram à vontade em falar do assunto, seja porque a Instituição havia acabado de realizar reuniões e palestras promovidas pelo NAPNE, seja porque, conforme relato, já trabalharam com estudantes com deficiência também na rede estadual de ensino, antes de trabalharem no IF Campus Januária. Foi perceptível em cada fala os tons de desabafo, chamando atenção para dois docentes que se emocionaram em alguns momentos (professor Gonçalves, professor Lima), ao descrever situações em que EcDs já foram ignorados, seja pela sociedade, seja na Instituição. O professor Gonçalves enfatizou que é muito importante a reflexão feita com as questões da entrevista, o professor Lima lamentou quando finalizou pelo tempo e pelas questões, alegando que a conversa, a reflexão estava “muito boa” e que lhe trouxe “uma luz”. Segundo esse docente, será preciso repensar as matrizes curriculares, as cargas horárias do curso, caso contrário, o IF Januária, estará “enxugando gelo” (sem atingir o objetivo porque não está resolvendo o real problema), em relação à promoção do sucesso de todos os alunos. Esse docente afirmou que a conversa conduzida para coleta de dados contribuiu para sua reflexão, antes não havia pensado em algumas especificidades do Curso Técnico em Agropecuária, diferenciais que, naturalmente, esteve presente nas questões abordadas.

7. ANÁLISE DOS DADOS

O diálogo com os docentes proporcionou uma série de dados/informações que foram analisados com a intenção de compreender as concepções docentes expressas sobre a formação técnica de pessoas com deficiência no CTAI do IFNMG campus Januária, ou seja, para alcançar os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados teve fundamentação metodológica na Análise de Conteúdo (AC) descrita por Bardin (1977, p 38), que a define como “um conjunto de técnicas e análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

Dentre as técnicas de AC, a Análise Categórica foi a escolhida para proceder a exploração dos dados por favorecer que a comunicação entre entrevistado e entrevistador sejam interpretadas. A Análise Categórica proporciona um processo de seleção, recorte e agrupamento na busca de extrair informações que podem ajudar a responder à questão/objetivos da pesquisa. Isso está em conformidade com Bardin (1977, p. 153), quando ele afirma que “os procedimentos da análise categórica incluem o desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos por analogias”. Segundo a autora, a categorização de dados é uma das técnicas mais antigas e utilizadas para a análise do conteúdo.

Após a categorização dos dados, que corresponde a um agrupamento sistemático e organizado conforme a metodologia de AC, foi realizada a inferência e a interpretação de cada um do conjunto de categorias. A inferência e a interpretação, segundo Silva e Fossá (2015, p. 40), consiste em

captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Dessa forma, para a realização da Análise Categórica, o pesquisador fez uma leitura de todas as transcrições e, sob uma abordagem qualitativa, utilizou temas contidos em cada entrevista como “unidade de registro”. A unidade de registro é a unidade de significação utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, etc. (BARDIN, 1977). Essas unidades de registro, nesta pesquisa, se apoiaram na unidade de contexto que, segundo a mesma autora, serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. A partir da unidade de registro e de contexto, foram elaborados os índices.

O índice é uma frase curta que, de acordo com Bardin (1977, p. 100), “é a menção explícita do tema na mensagem”. Os índices ajudaram a gerar indicadores que, por sua vez, deram origem à categorização. Os indicadores são explicações do pesquisador sobre o tema selecionado, ou seja, o pesquisador explicita o que está indicado no trecho selecionado que tenha ligação ou se refere à questão/objetivos de pesquisa.

Os indicadores fazem emergir categorias e/ou determinam em qual categoria será colocado ou agrupado o tema. A categorização, de acordo com Bardin (1977), fornece, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. As categorias elencadas para a discussão dos dados desta pesquisa foram elaboradas de forma emergente, ou seja, foram categorias elaboradas a partir do processo de elaboração dos indicadores.

Na AC, cada categoria ou conjuntos de categorias foram objeto de inferência e interpretação para que se desvele, a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, as concepções docentes sobre a formação técnica de PcD no CTAI. Campos (2004, p. 613), assim descreve o que seja inferência:

Produzir inferência, em análise de conteúdo, significa não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção.

Inferir, na análise de conteúdo, além de dar uma significação ao que se analisa, possibilitou extrair o que está nas entrelinhas dos dados coletados, em busca de atingir os objetivos de pesquisa.

8. RESULTADOS DA PESQUISA

8.1. Concepção docente sobre a inclusão e a formação de EcD no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG Campus Januária

Esta categoria tem relação com o primeiro dos três objetivos específicos desta pesquisa. Foi possível encontrar uma concepção sobre a inclusão e a formação, verbalizados por alguns participantes, com uma conotação de se tratar de um assunto novo a matrícula do EcD no ensino regular: “a experiência com EcD no ensino comum, bem como as discussões e reflexões sobre o assunto, é incipiente” (professora Souza). Se um estudante teve sucesso nesse ingresso, o objetivo foi alcançado”, “a matrícula do estudante com necessidade específica, representa o primeiro passo dado pela sociedade para a inclusão educacional” (Professor Lima).

Contudo, por essas falas, considerou recente a proposta de inclusão educacional, embora desde a Constituição Federal de 1988, foi orientado que acontecesse o ensino especializado na escola comum.

A gente tem muito que aprender, especialmente nessa área, Para nós, é algo desafiador; mesmo para aquele que tem uma especialização, é um universo que a gente tem muito que explorar e compartilhar as informações e os métodos de ensino, sem contar que cada deficiência exige uma postura, um método diferente; é uma dedicação muitas vezes com a necessidade de ser exclusiva, existem esses momentos, e a gente vai aprendendo sempre diante desse cenário, onde tenho quarenta alunos numa sala e um está cadastrado como aluno com necessidade especial (Professor Lima).

Entretanto, sobre os processos inclusivos ,foram mencionados pelos entrevistados como uma correção histórica às recusas de participação no espaço escolar por EcD:“a inclusão educacional é um desafio que exige muitos enfrentamentos, significa oportunizar a participação aos que estão à margem da educação escolar e da sociedade”, verbalizou (Professora Souza).

A docente de pseudônimo Silva colocou que o enfrentamento à inclusão educacional se intensifica ao compreender que ela se efetiva no atendimento de todos os alunos e não só dos EcD no ensino comum. Nessa mesma linha, os entrevistados deixaram claro que a educação inclusiva é desafiadora porque cada estudante é único e por ser uma proposta que não se efetiva com a matrícula do EcD no ensino comum, mas quando eles adquirem os conhecimentos em equiparação aos dos demais alunos.

Olha, é, na verdade, eu vejo tudo isso como desafio, até porque, no meu pensamento, um determinado tipo de deficiência nunca se repete... então receber alunos com essas características acaba sendo um desafio porque cada caso é um caso (Professor Campos).

No caso do CTAI, os EcD devem receber os apoios e as adaptações necessárias para adquirem as competências profissionais e se formarem (professora Silva). Os entrevistados entendem que os EcDs têm potencialidades como qualquer outro estudante e exemplificam:

Se eu for me comparar com o “X”, eu não sei andar a cavalo, ele sabe montar. É um aprendizado conjunto, se a gente está junto, a gente aprende um com o outro. Não tem como ser cada um em sua caixinha. Eu falo sempre assim com os meninos na sala, eu sempre falo assim. (Souza).

Aqui é o espaço que tem de ser ocupado por todos, não só por um grupo, por aqueles que dizem que são os normais. Muitas vezes esses que são tidos com problemas, deficiências, com necessidades especiais, muitas vezes eles vão estar mais preparados psicologicamente, afetivamente, para estar aqui (tirando a necessidade que ele tem) do que aquele que se diz normal e considerado pela sociedade que tem direito de estar aqui (Souza).

Para Gonçalves, a inclusão é aprender reciprocamente com as diferenças e acontece até mesmo entre pessoas sem deficiência:

[...]que tudo quanto é informação sobre como lidar com o diferente é importante porque todos nós somos diferentes. Não é só porque o menino é surdo, porque o menino tem uma necessidade, todos nós somos diferentes, e a gente ver essa hipocrisia de ignorar a necessidade de aprender com o outro.

Essa concepção de inclusão como oportunidade de troca entre diferentes diz respeito à diferença que não é apenas aceita e tolerada, mas como uma identidade da pessoa e por isso pode ser vista e aprendida pelo outro. Essa perspectiva de inclusão do diferente colocada por Gonçalves, de acordo com Mantoan (2015, p. 37) “não tem relação com o diferente por ser inferior ou com a inferiorização do diferente”.

Mais especificamente, os entrevistados consideram necessária a inclusão educacional porque é na troca de experiências com o estudante com deficiência que a sociedade, a comunidade escolar vai conhecê-lo, valorizá-lo e compreender que é preciso buscar as adaptações necessárias para a participação desse público. A Professora Souza acredita no ganho de todos com a inclusão na educação, não beneficiando apenas os EcD. Destaca Souza: “porque a partir do momento que eles têm o contato com essa pessoa, ele vai entender o que o outro vive e, se ele entende o que o outro vive, ele pode saber o que pode ser feito para melhorar essa situação” [...].

Ao mesmo tempo em que entusiasmam com a proposta inclusiva, os entrevistados realçaram sentimentos como angústia, insegurança, incerteza, *stress*, medo, ansiedade, preocupação quando se fala em inclusão. Tais reações são explicadas por eles como uma

percepção da realidade no campus. Segundo os docentes, devido à falta de estrutura, capacitação, formação acadêmica, há um questionamento em relação a eles mesmos e sobre a Instituição no que se refere a atender os EcD que chegam, como fazer isso.

Fiquei muito ansiosa, preocupada, será que vou dar conta? Algo tão novo para mim, será que vou dar conta? E os questionamentos foram muitos, nesse sentido assim, como vou me preparar, eu não tenho tempo hábil para isso, de preparar antes do aluno chegar, onde vou buscar esse conhecimento, e se eu não der conta? (Professora Gonçalves)

[...] enquanto os alunos estavam marginalizados, lá nas suas caixinhas, nas escolas específicas para eles, destinadas a eles a gente não estava muito preocupado com isso, quando esses alunos são deslocados para a escola regular, lógico que isso causou um impacto em todo mundo. Como que nós vamos atender? Qual a capacitação que nós temos para poder receber esses meninos, mas, ao mesmo tempo, eu particularmente, acho que a inclusão era necessária. Como deixar uma pessoa fora da dinâmica da sociedade, excluída totalmente, marginalizada eu acho interessante acontecer a inclusão (Professora Souza).

Há nesse relato uma clara concepção de que as diferenças individuais dos estudantes inquietam os docentes por provocar a indiscutível transformação e reorganização da prática educativa como um todo. Mantoan (2015, p. 55) sinalizou como dificuldade e perplexidade esse modo de sentir, vivenciar, aproximar-se da inclusão educacional. Ela explica que “a inclusão é provocativa por ser radical”. O “radicalismo” identificado por Mantoan (2015) é, de fato, devido à exigência de mudança no paradigma educacional e exemplifica:

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (MANTOAN, 2015, p. 28)

Seria essa a reconstrução ou transformação da organização tradicional do ensino, que autores como Mantoan (2015), Brandão (1988), por exemplo, vão chamar de reinvenção da escola. E nesse meio estão os EcD como o aluno “X” citado por Professora Souza:

Tanto os adolescentes daqui ditos normais quanto os adolescente que vem e que têm estas necessidades é uma descoberta para os dois, é uma descoberta para os dois lados, eles estão buscando o novo, conhecer, na busca pelo conhecimento que vão colocar ali as suas experiências, seus jeitos, seus modos de fazer como a gente vivenciou isso com o (“X”), como ele era querido pela turma, porque ele tinha as experiências dele e consegue passar essas experiências para os outros, e no entanto que ele foi aceito. E o tanto que ele era desenrolado, ele conseguia sentar e entrar e se comunicar com todo mundo. Não tem como ele estar lá, fora da caixinha de todo mundo.

Há, na verbalização da Professora Souza, uma satisfação pela facilidade de o EcD “X” ter se adaptado à dinâmica da escola. A docente enfatiza o ganho da inclusão dos EcD pela troca de experiências e vivência no ambiente da escola regular. Nas entrelinhas, destaca uma crença de ser possível e vantajosa a inclusão porque tem PcD que são como o aluno “X”, “desenrolado”. Na visão da professora, o EcD “X” é um exemplo de que a inclusão é possível.

É importante destacar que na proposta inclusiva não é o estudante que tem de se adaptar à dinâmica da escola, é a escola que deve se adaptar para atender a todos (BRASIL, 1994). A docente (Professora Souza) exemplifica o discente “X” com um perfil que não poderia estar à margem da escola comum no seguinte trecho: “não tem como ele estar lá, fora da caixinha de todo mundo”. A docente, admirada com o comportamento e sucesso do estudante “X”, expressa o entendimento de que sem uma proposta inclusiva haveria o risco de EcD de perfil semelhante ao do aluno “X” continuar à margem da escola, do social. MANTOAN (2015) chama a atenção para o cuidado que se tem que ter com o aluno “ideal” que está presente no imaginário das instituições formais de ensino, o que acaba sendo um dificultador da concepção de educação inclusiva.

A Professora Silva faz uma colocação semelhante à da Professora Souza:

[...]então, na hora que eu cheguei, o curso já estava em andamento e, quando eu cheguei no campus, eu tive medo na verdade, porque era um desafio... e já com tudo encaminhado, mas ele (“X”) era um aluno fantástico, ele era uma pessoa muito empenhada em todos os sentidos, o que facilitou muito o meu trabalho, aí eu consegui adaptar muito todas as coisas para ele participar; ele era muito participativo, adorava a prática e eu acho que, quando ele saiu e eu saí também do curso, eu fiquei muito satisfeita porque eu acho que eu consegui cumprir o objetivo com ele que era fazer ele participar de tudo, compreender o conteúdo. E eu tenho certeza de que alguma contribuição eu tive para a formação dele.

Em síntese, no decorrer das falas dos entrevistados, algumas expressões e ideias se referiam ao estudante ideal que ainda permeia nas Instituições de ensino e automaticamente pouca preocupação com o cuidado em não estigmatizar, inferiorizar, categorizar estudantes. Dessa forma, merece atenção expressões como as apresentadas no **QUADRO 12** a seguir.

QUADRO 12 - Concepções implícitas em expressões faladas

Expressão	Comentário
Tanto os adolescentes daqui ditos normais quanto os que vêm e que têm estas necessidades (Professora Souza).	A expressão “Adolescentes daqui” restringe o espaço escolar a alguns, onde outros entram por força mesmo de Leis, Decretos e movimentos.
[...]aos dois públicos, um considerado normal, outro considerado com uma insuficiência em algum ponto (Professor Santos).	O termo normal indica que existe o anormal, o que não procede; na atualidade, o conceito de deficiência como anormalidade já foi questionado e não é mais aceito. O termo “insuficiência em algum ponto” passou a ser usado em detrimento de deficiência intelectual ou auditiva, visual, sensorial. Utilizar o termo insuficiência demonstra uma forma de querer esconder que a pessoa tem deficiência.
Ele não tem que fazer a mesma carga horária do aluno normal (Professor Lima).	Expressa a concepção médica do conceito de deficiência em que a pessoa saudável era considerado normal;pressupondo a existência do anormal (doentes, PcD e outros).
[...] primeiro está sempre aberto a aceitar e,segundo, buscar simular essa integração (Professor Campos).	O termo aceitar induz à interpretação de alguém chegando que dependa de um convite, de um sim de outro. Simular seria realizar uma tentativa, fragilizando a proposta inclusiva. O termo integração em lugar de inclusão reflete um desconhecimento do significado do termo inclusão, integração, exclusão.
[...]ele tinha uma deficiência auditiva e também uma dificuldade na fala; ele se comunicava pela linguagem de sinais que eu sei poucas coisas e também fazia leitura labial (Professora Silva).	Falta o conhecimento técnico de que uma pessoa que é surda e se comunica por Língua Brasileira de Sinais (Libras) não pode ser considerada com dificuldade na fala oral. Primeiro porque ela se comunica por meio da Libras. Segundo porque a dificuldade é temporária, ele tem deficiência auditiva, a pessoa não deixa de ter uma deficiência. Outra observação, não se utiliza o termo linguagem, mas língua de sinais.

Elaborado pela autora a partir de ensinamentos de Sasaki (2005).

O quadro mostra as expressões que ainda permeiam no interior das escolas e, ao mesmo tempo, demonstra o despreparo que pode ter se originado de uma lacuna na formação acadêmica e na vivência cultural de forma que profissionais e pessoas em geral descuidam em se referir às PcD, ferindo a sua condição de ser humano, digno e real.

De acordo com Sasaki (2003), as expressões faladas podem trazer embutidos preconceitos e estigmas, realçando termos que já foram utilizados no passado de forma legitimada, como em “adolescente normal”. As frases acima expressam, além de uma visão de que existe o anormal, uma insegurança pelo desconhecimento dos termos que não compactuam com ideias, como já alertou Mantoan (2005) sobre a diferenciação entre as pessoas, colocando umas como superiores às outras.

No transcorrer da análise do conteúdo foi notado também que pode acontecer em uma instituição o desconhecimento dos objetivos da inclusão educacional:

A intenção da inclusão é colocar, dar a oportunidade para esse aluno de socialização mesmo, de estar onde os outros estão, de conquistar o lugar em que todos têm o direito de ocupar qualquer espaço, qualquer lugar, ele tem o direito de estar no lugar em que ele quiser estar, e a escola é esse espaço (Souza).

Souza expressa a aceitação de um ensino para PcD descomprometido com o rigor de construção do conhecimento pelo educando, podendo acontecer como uma oportunidade de apenas estar junto, de conviver, o que é comum no coletivo de estudantes (socializar).

De acordo com Mantoan(2015, p. 59),

a inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Realçar a inclusão educacional com uma prerrogativa de socialização repete a histórica concepção que substitui o direito de o PcD participar do espaço escolar e se formar em quaisquer níveis de ensino por um favor, uma assistência e dádiva oferecida a fim de fazê-la sair da margem social.

O professor Campos amplia o conceito de inclusão, reconhece que já tem muito tempo que se debate a temática, porém a percebe como uma orientação a ser seguida e não como um direito na história da PcD: [...]“sempre houve essas orientações com relação ao entendimento dessas situações, desses discentes, e buscar alternativas para seu aprendizado, a sua socialização”.

Diante das informações coletadas, no geral, os docentes demonstram uma visão sobre educação inclusiva voltada para o direito de o EcD estar na escola comum; para alguns devem alcançar a socialização, para outros, o ingresso das PcD no ensino comum objetiva a aprendizagem, desenvolver-se, visto suas potencialidades existentes e a questão humana de não permitir a exclusão da pessoa, do humano, do semelhante. É importante destacar que a preocupação demonstrada retrata um compromisso em atender a efetivação da inclusão e não uma repulsa. Entretanto, falta uma reconstrução de termos e expressões numa visão crítica e de internalização de conceitos para aplicá-los quando for falar sobre a temática.

8.2. Como são tratadas as especificidades dos EcD no trabalho pedagógico desenvolvido no CTAI do IFNMG Campus Januária

Devido às barreiras que podem existir, dificultando a acessibilidade dos estudantes, a deficiência se manifesta como uma especificidade ou como um impedimento à pessoa de realizar as atividades de que necessita, tal como estudar. Os docentes participantes da pesquisa identificaram como barreiras, principalmente, as chamadas atitudinais no trato das especificidades dos EcD, no IFNMG Campus Januária. A LBI nº 13.146/2015 define barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Essa barreira foi apontada na informação dos entrevistados Gonçalves e Campos de que já houve EcD ignorado na Instituição por falta de profissional especializado para acompanhar. Já o Professor Santos assim expressa no seu relato:

Eu acho que ainda sim, o repasse de conhecimento, ele é muito insignificante. Primeiro, nós não temos capacitações; primeiro que a gente tem que se desdobrar para dar atenção aos dois públicos, um considerado normal, outro considerado com uma insuficiência em algum ponto, então eu acho que, para ficar certo esse ensino, para ficar melhor, há uma necessidade de nós termos um outro profissional junto com o professor responsável pela sala de aula, eu acho que se eu tiver um... porque senão fica muito difícil de a gente trabalhar, é muito complexo! Primeiro, pela nossa falta de formação, e outra pela não dedicação exclusiva àquele aluno, no que ele merece, tá certo? Porque o tempo é muito curto, acho que nós deveríamos ter mais professores auxiliares dentro da sala de aula para, realmente, efetivar esse conhecimento que ele é capaz de receber.

A Professora Gonçalves reafirma o tratamento de descaso dado a um aluno surdo que ingressou na Instituição em 2016 e acrescenta sua indignação pela discrepância entre o estudante que ingressa com um sonho ou uma necessidade de crescer e os profissionais com uma vasta formação acadêmica não realiza bem o trabalho de acolher o estudante:

Eu já sabia inclusive que o “X” já tinha passado pela situação de ser ignorado pela escola, pela Instituição, ele ficou aí solto pela escola, eu me lembro dele narrar isso para mim, depois, o quanto ele sentia... teve professor que dava aula para ele normalmente, ignorando a presença dele ali. A minha preocupação é essa também de me colocar no lugar do aluno de querer muito que ele não tivesse essa sensação de novo, e então achei muito triste ele passar por isso, uma pessoa que é humilde, que às vezes nem sabia na época como se virar com a própria questão da surdez, passar por uma situação dessa! Com gente com melhor preparo, com melhor conhecimento de vida, talvez, incapazes de conseguir lidar com a situação. Fiquei muito ansiosa, muito preocupada na época, foi uma experiência muito legal, mas a princípio uma experiência bem tensa para mim.

O Professor Santos reafirma, na fala abaixo, além de uma dificuldade de eliminar a exclusão, uma provocação à segregação, justificando para isso a dificuldade de realizar uma aula expositiva e ao mesmo tempo responder a um possível momento de dúvida ou exigência de detalhamento do conteúdo ao aluno que tenha pouca dificuldade de apreender o conteúdo:

porque a gente não trabalha só com aluno com alguma deficiência, a gente trabalha com esse aluno e mais outros. Nós temos uma grande dificuldade em transmitir, porque a gente não é exclusivo daquele conhecimento daquela pessoa independente da sua dificuldade de obter conhecimento então, às vezes, a gente acaba esquecendo e voltando o nosso trabalho mais para a maioria dos outros que são os outros alunos.

Na fala acima, está explícito resquícios da invisibilidade, termo utilizado por Talarico e Sampaio (2020) para designar situações de desatenção à PcD, já que a sociedade, antes de se falar em integração e inclusão das PCD, não as tratavam como parte da mesma.

Mantoan (2015, p. 58) vai mais longe ao explicar que “o aluno abstrato” (invisível) “justifica a maneira excludente de a escola tratar a diferença”.

Ainda segundo a autora,

é assim que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tanto mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tal especificação reforça a necessidade de se criar modalidades de ensino, de espaços e de programas segregados, para que alguns alunos possam aprender (MANTOAN, 2015, p. 58).

Os Professores Campos, Santos e Gonçalves pontuaram ser uma situação desconfortável ministrar aula numa turma que tem EcD sem um preparo antes, seja de orientações ou informação de que tem um aluno que poderá precisar de mais apoios. Para o docente, ao missão, da informação de que há EcD matriculado também provoca uma situação em que o estudante será ignorado, visto que nem toda deficiência é visível, conforme alerta Campos:

[...]tem semestre que os professores nem sequer sabem de alunos com necessidades de uma atenção especial, isso aconteceu na própria [...]. Nós temos aí duas alunas atendidas pelo NAPNE, aí, quando começou a se formalizar os processos no SEI para registrar isso, o que nós percebemos é que tinha professor que nem sequer conhecia as alunas, muito menos saber das necessidades, porque elas não demonstravam, né, externamente a necessidade desse tratamento especial.

O Professor Santos enxergou como uma imposição ao trabalho com EcD a chegada desse público nas aulas sem um profissional de apoio ao professor ou ao discente:

Realmente, enquanto tinha um professor auxiliar, no caso que eu enfrentei com aluno com deficiência, eu sentia mais confortável dentro da sala de aula. Posteriormente nós recebemos alunos com a deficiência autismo, com graus diferentes de autismo, e isso dificultou bastante, viu, porque a gente fica meio perdido como trabalhar esse aluno, eu não me senti bem não, viu, vou falar a verdade porque eu acho que eu senti como uma imposição e nunca nos deram essas capacitações nesse sentido, se deram elas foram muito poucas para realmente nos capacitar para enfrentarmos com êxito nosso desafio.

A insatisfação do docente expressa uma leitura de que não só o EcD precisa de apoios, mas o docente também. Nesse sentido, Souza (2019) adverte sobre a necessidade de incluir também o professor por meio de uma formação que o capacite para contribuir com a inclusão educacional.

Porém, a noção de inclusão no âmbito da educação escolar por vezes se configura como “resposta pronta” ou “solução imediata de todos os problemas”, e não como provocação e/ou desafio a ser enfrentado em/pelo nosso sistema de ensino. Assumir a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram (CRUZ e GLAT, p. 259,2014).

A educação inclusiva não se faz somente pelo professor e aluno; para que aconteça, é preciso executar um projeto coletivo, em que todos são participantes. A não observação do direito do discente de ser acompanhado por um serviço especializado se configura, na concepção do professor, como um descaso à necessidade de o docente ter condições favoráveis de trabalho. Uma visão que tem fundamento no artigo 28, inciso VII da LBI/2015:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

O Professor Santos complementa: “Mas, se nós trabalharmos sozinhos, isso nunca será uma educação inclusiva. Nós apenas estaremos adentrando com esses alunos dentro da escola, mas realmente, ele sai com uma formação muito inferior daquela que nós precisamos dar a esse discente, viu”.

Na fala que segue, o Professor Santos demonstrou desconhecimento de possibilidades de adaptação para o aluno em alguns casos, mas acrescenta que a escola pode ajudar a buscar essas adaptações, reafirma a ideia de que a inclusão parte de um engajamento coletivo, envolve investimentos pedagógicos e de gestão do ensino:

Agora tem alguns alunos, quando se trata de aula prática tem dificuldade. Se for um cadeirante mesmo tem uma dificuldade de acesso ao campo, mas isso não impede que ele possa aprender não, viu? Às vezes, a própria escola pode facilitar esse seu deslocamento, a escola pode montar uma estrutura voltada para ele.

O Professor Santos afirmou como consequência do ingresso das PcD sem uma preparação docente e da Instituição como um todo o estudante com defasagem de conteúdos. Outros entrevistados, como os Professores Lima e Silva, afirmaram o mesmo, representados na seguinte fala de Gonçalves:

O “X”, por exemplo, eu acho que ele se sentiu um pouco mais acolhido, mas eu não acho que ele se desenvolveu muito. Foi como homem mesmo, ele teve que amadurecer arduamente passando por essa situação. Ele teve que aprender a se virar mais do que ele conseguiu aprender conteúdo, primeiro porque ele foi ignorado, enquanto ele foi ignorado, ele não aprendeu quase nada, não aprendeu nem a se comunicar, aprendeu a se comunicar a duras penas fazendo do jeito dele, achando uma forma de linguagem para ele, tanto que era uma forma de linguagem para eles [...].

Outra informação que se repetiu em todas as falas foi quanto à necessidade de aproximar, aceitar e estar aberto ao trato das especificidades dos estudantes, o que exigiria, sobretudo, de empatia na relação professor-aluno. “Ele trazia doce, aí eu pude trazer... mesmo sem tradutor, conseguia comunicar, comprava na mão dele e assim, estabelecer uma relação” (Professor Campos).

Quanto às ações pedagógicas no trabalho com esses alunos, o Professor Campos recordou já ter ajudado na elaboração de prova com tamanho de letra maior para estudante com baixa visão. A Professora Souza informou que, depois de ter tentado várias alternativas para com essa mesma estudante, o uso do celular ajudou tanto para leitura quanto para ouvir, para gravar informações.

O Professor Lima enfatizou que a atuação do NAPNE com as palestras, com o acompanhamento do PIA e o empenho dos membros desse núcleo o motivam, pois a complexidade que exige o atendimento dos EcD precisa desse incentivo: “É uma luta, porque a gente busca o tempo todo se colocar no lugar das pessoas com necessidades educacionais especiais e, ao mesmo tempo, ali, buscar adequar um método que realmente funcione, é uma coisa complexa, né? (Professor Lima).

Agora, a gente tá sentindo uma necessidade enorme de estar trocando experiências, talvez se a gente já tivesse feito isso, estudado, falado mais sobre isso, talvez a gente não tivesse sofrendo tanto como agora para colocar em prática. Considerando que

cada vez mais está aumentando a quantidade de alunos com necessidades, hoje tem uns 22 alunos(Professora Souza).

O Professor Gonçalves considera as capacitações como uma base que ajudaria “demais, no mínimo” uma base para que “a gente não entrasse às cegas assim para a realidade de dar aula”.

A Professora Silva afirmou que ela teve disciplinas na graduação relacionadas à educação inclusiva e que formações ajudam a deixar a pessoa mais empática com a causa inclusiva. Essa docente ainda esclareceu que, às vezes, não ajuda no trabalho, mas muda o olhar. Ainda, segundo Silva, cada ser humano é diferente, “então tem que realizar a adaptação quando o aluno chega [...], primeiro tem que conhecer o estudante”.

[...]fica bem interessante registrar que,às vezes, a gente, como professor, procuramos uma receita de bolo para trabalhar com uma necessidade, e o que tenho visto aí, trabalhando com alunos com Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CIDS)diferentes nos últimos vinte anos, não tem receita de bolo, cada caso é um caso, às vezes a gente tem um discente com apoio familiar, outro sofre uma própria exclusão dentro da família, isso reflete aqui no ambiente escolar. Realmente, às vezes, se você pegar dois alunos com baixa visão, mas cada caso é um caso...(Professor Campos)

A Professora Gonçalves citou a ajuda que recebeu de uma colega docente e informou que a orientação mais pontual que a ajudasse no trabalho pedagógico com EcD, só encontrou dela, na época em que teve um estudante surdo no CTAI do Campus Januária. Souza também se lembrou de uma docente que fez um projeto de português para surdos.

No **QUADRO 13**, a seguir, serão mostradas as atitudes frente às especificidades discentes no CTAI do IFNMG Campus Januária, na visão dos participantes da pesquisa.

**QUADRO 13 - Atitudes frente às especificidades discentes no
CTAI do IFNMG Campus Januária na visão dos participantes da pesquisa**

Esforço docente para um processo inclusivo	Barreiras encontradas para a inclusão educacional
<ul style="list-style-type: none"> • O tempo todo se colocando no lugar do estudante com necessidade específica. • Buscando um método adequado. • Buscando aproximar-se do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sem profissional de apoio especializado; ✓ ignorando o estudante; ✓ o EcD adaptando-se à escola, e não a escola se adaptando para atender o EcD.

Elaborado pela autora, com base nas respostas das entrevistas e na análise de conteúdo.

Foi unânime as preocupações expressas, mesmo diante das dificuldades em atender bem o estudante para que ele se desenvolva. Entretanto, foram várias as informações a respeito das barreiras atitudinais, como relatou o Professor Lima: “nem todos preocupam em como elaborar uma prova, como avaliar, adequar o método, [...]”. Essa afirmativa relacionada à falta de compromisso no trato com as especificidades dos EcD também foi bastante contundente e, em meio ao desabafo de Gonçalves, temos:

[...] acho que a escola ainda não acordou para essa necessidade, porque não deveria ser só o NAPNE, teria que ser uma forma conjunta maior e com mais pessoas presentes no próprio NAPNE para poder suprir a necessidade que a gente tem. Eu ouvi dizer que temos 22 alunos com NEE, a gente teve uma palestra para alunos eu acho que os professores perderam a oportunidade de enviar todos os alunos para a palestra, foi uma coisa opcional, teve professor que preferiu dar aula no lugar, né? Eu acho isso muito sério.

Diante do exposto, tem-se que a inclusão das pessoas com deficiência exige um tratamento pedagógico, mas a Instituição é incipiente na organização, adentrando gradativamente. Os desabafos, as observações constantes em tons de revolta com atitudes descompromissadas com a inclusão demonstram uma efervescência indicadora de que não está estagnada a participação dos EcD no IF Campus Januária e no CTAI, é um processo em evolução.

8.3. Condições de efetivação de um ensino técnico inclusivo de acordo com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Januária, participantes da pesquisa

Existe uma realidade favorável quanto a educação inclusiva no IFNMG-Campus Januária devido ao ingresso das PcD por meio do processo seletivo, com reserva de vagas além das atividades de apoio realizadas pelo NAPNE, do empenho dos docentes em buscar adaptações para atender os discentes, mas tudo isso ainda requer muitas contribuições de ordem administrativa e pedagógica e, ainda, das Universidades, do poder público. Desses últimos, cabe investimentos na formação docente que resultem em impactos positivos nas concepções e práticas pedagógicas, abrindo saídas para uma aproximação da educação especial/inclusiva na escola comum:

A noção de inclusão assume polemizador papel nos debates relacionados ao encaminhamento a ser dado ao processo de escolarização desses sujeitos. E, na esteira dessa polêmica questão, está a tensão que se define na relação entre o “ensino comum” e o “ensino especial”. Em alguns momentos, é como se falássemos, para além de suas especificidades, de sistemas distintos e incomunicáveis (CRUZ e GLAT, 2014, p. 258).

Glat e Cruz(2014, 271) chamam atenção para a própria formação docente que precisa estar alinhada à educação inclusiva, a qual ainda é palco de debates:

Formular ideias que perdurem e valham a pena ser coletivamente perseguidas pode ser o projeto por se materializar nos cursos de Licenciatura: o projeto de uma formação profissional afinada com a ideia de uma Educação Inclusiva, circunscrita a cada realidade social e às idiosincrasias dos atores que compõem as instituições escolares. Para além de desafios e desleixos, cumpre assumir a responsabilidade que lhe cabe. Projeto de Educação Inclusiva, ideia coletivamente construída... Mais uma utopia, mas quem sabe uma utopia necessária à escola.

Nesse sentido, o professor Lima apontou como imprescindíveis as capacitações e apoios de estrutura física, de profissionais; comportamento ético de humanidade; segundo ele, o docente tem de estar preparado e se ver no lugar dos EcD, ao mesmo tempo “dar um olhar diferenciado à turma toda” (Professor Lima). Nessa entrevista, o Professor Lima sugeriu como um bom suporte as palestras *on-line* por reduzir custos e aproximar os profissionais especializados que estão distantes, mas que aceitariam trocar ideias inclusivas, intensificar na instituição as discussões e trocar experiências sobre os desafios. Ele citou sobre o que presenciou no NAPNE, numa reunião de professores:

tem uma professora lá de Biologia que disse: eu estou diante de dois alunos, os dois são autistas. Eu tenho a impressão de que ele está olhando para o quadro, mas está no vácuo, parece que não está aprendendo, é assim...eu estou para aplicar uma prova a semana que vem, a primeira prova... o que eu faço... então nós discutimos muito isso aí. Então, a ideia da grande maioria é de que não é para aplicar a prova para tal aluno. Mas, de repente, você pode surpreender e aquele que você diz que acha que é um problema, que a solução para ele é fazendo uma prova diferente, mas pode ser que não. A partir dela você tem um parâmetro e você vai traçar aí meios e métodos para que você atenda aquela necessidade (Professor Lima).

Tal informação demonstra a necessidade para a efetivação do ensino inclusivo, de um compartilhamento, uma quebra de limites entre disciplinas abrindo o diálogo entre docentes para que toda a instituição reconheça o que precisa ser feito, o que precisa mudar, assim sinaliza Souza:

sim, é possível, demanda um trabalho, um planejamento específico, vai dar trabalho, vai... para todo mundo é possível, é tranquilo.

Eu ainda penso também que é quebrar essa resistência que o sistema tem em relação a essas pessoas. A questão da inclusão esbarra mais nos nossos preconceitos do que na própria PcD. Às vezes, fica procurando o problema lá fora, é na escada, é na porta da sala, não está lá. O problema está nas pessoas, fica uma situação assim crítica, mas nós vamos superar isso (Professor Campos).

A Professora Gonçalves lembrou do papel inclusivo do IFNMG:

A gente sabe que muitos dos nossos alunos, a gente tem um público bem típico da região, um público bem específico aqui da região, região pobre, com muitas demandas, com muitas carências, e a gente vê os alunos abandonados mesmo, a gente vê que ele vem com esse objetivo de melhorar de vida, de crescer, mas ele chega aqui, ele perde muitas das referências de adulto que ele tem, porque, às vezes, está morando longe dos pais, longe da família, e a gente vê que eles não procuram a escola somente para estudar, eles procuram a escola exatamente como referência mesmo, aqui, quem vai me adotar aqui nessa escola?

A mesma professora, que em outro momento da entrevista confessa uma perplexidade ao pensar na inclusão e formação de PcD, consegue ter a concepção de que a escola tem uma função social atrelada ao público que recebe. E foi nesse sentido que ela também afirma a necessidade de se capacitar o docente, de se apoiar os núcleos inclusivos da instituição e proporcionar um trabalho de humanização. No que se refere ao CTAI, essa humanização é entendida como reelaborar a matriz curricular de forma estratégica para reduzir a quantidade de disciplinas em cada série que, segundo ela, é extenuante e, com certeza, geram, além da possibilidade de desenvolver transtornos de ansiedade e outros, a repetência e a evasão devido à dificuldade de acompanhar a jornada diária do curso.

Foi verbalizado, também, a importância de se criar estratégias de aprendizagem visando desenvolver a sensibilidade e empatia; de se ampliar a visão da função social da escola; de estudar possibilidades de colocar em prática a flexibilização curricular. Foi bastante proposto ir à raiz do problema. Assim explicaram: o docente pode ter uma boa metodologia, mas a inclusão é um conjunto, depende também da bagagem do aluno, do apoio familiar, da maneira como o curso está organizado; é necessário desenvolver relações interpessoais para conhecer o aluno, sendo, ainda, imprescindível a valorização dos esforços do NAPNE.

A Professora Gonçalves assim descreve a preocupação com a carga horária do CTAI:

Outra coisa que eu me questiono muito é como é essa carga horária de ensino médio integrado. Em que momento vai ser disponibilizado um tempo para a gente virar esse profissional humano, porque eu acho que essa questão também da carga horária, ela prejudica demais, assim até o ensino, eu acho, até a capacidade dos meninos de assimilar a quantidade de conteúdo a qual ele é exposto, então eu vejo assim muitas pessoas pensando sobre isso. Eu vejo, por exemplo, campus em que o ensino integrado é de quatro anos e não de três, se não estender, ele não humaniza!

Reitera-se que a professora chega a sugerir a revisão da carga horária do curso como um fator de humanização do curso oferecido. Lima mostrou-se bastante aborrecido com a quantidade de disciplinas no CTAI. Segundo os participantes da pesquisa, falar de inclusão e ter uma carga horária (jornada escolar) diária cansativa é divergente, um despropósito, pois pode estar sendo um fator de exclusão.

Eu comentei esses dias... o aluno entra no IF e tem dezoito disciplinas, o aluno não tem tempo para respirar, estou falando assim, um ser humano em condição normal, poxa, vamos levar essa realidade para um mundo autista... um ser humano que, se você falar três informações, ele esquece as duas primeiras e grava a última, ele tem dezoito disciplinas, será que precisa tudo isso para ser um bom técnico em agropecuária? A realidade dele não é outra? Não tem outro meio? Será que não seria o caso de enxugar isso aí? Eu vejo que ele poderia escolher disciplinas, [...] acho que esse é um dos pontos mais importantes, a gente ficar na luta de um problema que é curricular, são dezoito disciplinas, nem em faculdade a gente tem isso. Integral é bom, mas [...] é uma loucura você jogar esse tanto de disciplina, é muita informação, é um massacre, na verdade. Ele não tem que fazer a mesma carga horária do aluno normal (Lima).

Embora a instituição já tenha um recém aprovado regulamento de adaptação e flexibilização curricular, a preocupação do docente torna-se pertinente visto que o regulamento vem tratar e amparar as situações mais graves a serem equacionadas. Estudantes, em geral, poderiam se beneficiar de uma revisão curricular, segundo os docentes.

Além do problema da carga horária imposta aos alunos (que já ingressam na instituição com a proposta já elaborada e aprovada), o Professor Campos e a Professora Souza chamaram atenção para a dificuldade de muitos docentes admitirem sugestões de atividades, de novas metodologias em suas disciplinas, de propostas de mudanças. Sobre isso, Campos propôs que a Instituição, por meio dos núcleos de acessibilidade, toque os docentes para a causa inclusiva sem imposição, mas pela percepção de que é necessário e importante para todos.

[...]então, cada um quer trabalhar do seu jeito, cada um tem sua metodologia, um quer mostrar que sua metodologia é melhor do que a outra, e, quando você traz isso para a coletividade, penso que os professores têm que ser cativados, né... eu percebo que muitos, quando têm que ir para reunião do NAPNE, pensam, vai ser essa chatura de novo... ah... esses trem de novo... Porque ele não foi sensibilizado, ele não teve a vivência como eu falei, ele não teve; talvez, em seu núcleo familiar, não tem alguém que tenha uma necessidade específica, para que ele conviva e comece a olhar com outros olhos (Campos).

a inclusão ela é necessária, como deixar uma pessoa fora da dinâmica da sociedade, excluída totalmente, marginalizada eu acho interessante. Eu compactuo com a ideia de que tem que ter mesmo. Acredito que muita gente compactua com a ideia. Mas a gente percebe a resistência de muita gente, seja por falta de conhecimento, seja por falta de apoio, o que a gente tem vivenciado (Souza).

Foi comum entre os entrevistados a necessidade de formação contínua para o atendimento das PcD no IFNMG, como uma aprendizagem de fora para dentro, mas que refletiria de dentro para fora a empatia, evitando-se, como defende Mantoan (2015), apenas uma aceitação ou tolerância pela inclusão.

O Professor Campos ainda asseverou que essa abertura docente perpassa por uma revisão do tempo do docente. Para ele, os docentes estão cada vez mais com acúmulo de atividades, formulários para preencher, tensão para dar conta do ensino, da pesquisa e da extensão.

E nós professores, principalmente, aqui nessa dinâmica de instituto PEBPT, nós às vezes não temos tempo de vivenciar turmas, cargas horárias muito altas, cobranças de projeto de pesquisa, cobrança de extensão, cobrança de PIT, de Regulamento da Atividade Docente (RAD), então você não vivencia. Eu por exemplo, nas minhas turmas do técnico, eu entro dois horários numa semana; tem lá disciplinas que são quatro, seis. horas semanais, a vivência é maior, então para nós, é muito difícil (Professor Campos).

A Professora Gonçalves acrescenta que os esforços da Instituição em oferecer os subsídios necessários para a educação inclusiva devem ser pensados nos docentes atuais, nos que ainda vão ter EcD e outros que ainda virão trabalhar na Instituição:

Um preparo contínuo não só para quem está, mas para quem virá, porque, se a gente vir a aceitar, a gente vai abraçar a causa de receber esses alunos, de mudar nossa

postura diante de pessoas com necessidades específicas. A gente deveria ter um treinamento contínuo sobre isso e como e com que frequência eu não tenho conhecimento para dizer, mas acho que já passou da hora de a gente ter esse preparo (Professora Gonçalves).

Não posso apontar responsáveis, mas eu vejo assim, o NAPNE faz um esforço, mas a escola ainda não está levando atenção a seriedade disso. Tudo isso deveria ter acontecido antes para a gente, pois a gente já tinha alunos matriculados no início. É lógico que outras necessidades apareceram, porque outros alunos vieram depois nas matrículas mais tardias, mas a gente já poderia ter tido esse espaço de conversar no encontro pedagógico, poderia ter usado essa pauta. Na verdade, a gente poderia estar levando um banho de imersão sobre isso, e não é só o professor que está no momento ali, porque a gente não sabe o dia de amanhã, quanto melhor estivermos preparados com antecedência, melhor a gente fica. A colocação no PIT de atendimento ao aluno é de 15min por semana, não existe isso, a gente sabe que é uma aula específica para ele, dependendo da necessidade, ainda não caiu a ficha da Instituição da importância de estarmos preparados para recebermos esses alunos (Professora Gonçalves).

Mediante o exposto, serão apresentadas a seguir as condições de efetivação de um ensino técnico inclusivo na visão dos participantes da pesquisa:

- capacitar e apoiar os profissionais;
- atentar-se para o comportamento ético de humanidade (buscar meios de ser atencioso “dar um olhar diferenciado” para a turma toda);
- otimizar o tempo do docente, evitando o acúmulo de exigências de atividades administrativas;
- ampliar a visão da função social da escola;
- repensar as matrizes curriculares, as ementas;
- estudar possibilidades de colocar em prática a flexibilização curricular;
- valorizar o esforço do NAPNE;
- saber, em tempo hábil, que tem um EcD na turma e qual passo a realizar;
- considerar o engajamento não só do docente, mas o apoio familiar, do próprio aluno e da Instituição;
- tocar os docentes para a causa inclusiva sem imposição, mas pela percepção de que é necessário e importante para todos;
- ir à raiz do problema que impede a inclusão, citam a carga horária exaustiva no curso integrado em tempo integral.

Isso posto, tem-se que as colocações indicam que as possibilidades de inclusão dos EcD são uma realidade, desde que as condições para efetivação sejam enfrentadas.

O Professor Campos defendeu que:

estamos no início do processo, os EcD de hoje podem não ter um atendimento satisfatório, ideal, mas esse processo, ainda com falhas, precisa ser valorizado enquanto uma ponte que ajudará a percorrer vai contribuir para um futuro onde a inclusão educacional estará mais consistente.

Não se pode deixar de considerar os esforços e as realizações que se relataram realizar para inclusão educacional de EcD, todavia o tom de desabafo, as inquietações diversas demonstram que muito ainda tem que ser feito. Um dos docentes (Professora Souza) afirmou que ainda não há um ensino inclusivo, mas caminha-se para existir; dessa forma, o que tem acontecido no IFNMG e no CTAI se equipara ao que acontece no país, a inclusão educacional enquanto uma constante luta porque é humano, inevitável, direito.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível, a partir dos dados da pesquisa, que a inclusão educacional tem acontecido no IFNMG Campus Januária, como acontece no país, em meio a aplicação das orientações, decretos e leis, que muitas vezes não teve a participação dos profissionais da educação que estão diretamente no trabalho pedagógico. Sem deixar de lembrar que as leis com a função de regra, norma, orientação acaba por forçar uma um pensamento ou ação e não se preocupam com o engajamento ou concepção dos sujeitos, impõe seu cumprimento. Dessa forma, a proposta de educação inclusiva tem acontecido por meio de documentos legais inesperados fazendo desestruturar o pensamento e as ações dos que vivenciam a oportunidade única de ministrar aulas para EcD, pois as vezes com uma visão legal inclusiva, outras vezes, excludente. A LDB atual continua com o termo “preferencialmente” quando orienta a inclusão de PcD, preferencialmente, no ensino comum. Nesse contexto de desafios e falta de firmeza em defesa da educação inclusiva, a construção da concepção docente sobre a formação dos EcD do CTAI do IFNMG Campus Januária tem se mostrado árdua e insegura.

A pesquisa traz como resultado a concepção docente de inclusão e a formação dos EcD como um desafio, uma nova proposta que tem gerado preocupações pela exigência de tempo para estudo, para troca de informações, para oferecer a esse público não só a oportunidade de estar junto, mas o acesso ao conhecimento em igualdade de condições. Entretanto, a insegurança e o medo junto com a vontade de vencer o desafio da inclusão acompanham e decorrem de saber que o estudante está ali; de saber que é essencial saber atendê-lo com maestria, “realizar o conserto do avião em pleno vôo”. Esta expressão (realizar o conserto do avião em pleno vôo) com o significado de conceber a inclusão como uma realidade e entender a falta de preparo para exercitá-la. Então, enquanto a proposta da educação especial na escola comum caminha (voa), os profissionais buscam (em pleno vôo), corrigir as lacunas de uma formação docente voltada para uma pedagogia da diversidade e/ou inclusiva. A pedagogia da diversidade é a “[...] maneira de fazer educação comum e educação especial” (MANTOAN, 2015, p. 87).

Também são fatores dificultadores nos processos inclusivo no CTAI do IFNMG, conforme participantes da pesquisa, a mencionada falta de uma formação docente na área especial e inclusiva e a carga-horária do curso atual por ser bastante extensa (sobrecarga de estudos para o aluno). Dessa forma, quando o discente não aprende, pode ter como motivo a falta de preparo docente e/ou a quantidade de disciplinas para a qual ele está exposto. Esses

dois fatores (falta de formação docente e jornada de estudos extenuante) resultam em desorganização do ambiente escolar como uma barreira ao processo de ensino. Nesse sentido, vale saber que a aprendizagem ocorre quando o discente e o meio ambiente estão propícios à interação com o objeto do conhecimento. Sem um desses elementos, a construção do conhecimento pelo sujeito fica comprometida, de acordo com a teoria interacionista do processo de desenvolvimento humano.

Quanto à maneira como são tratadas as especificidades dos estudantes com deficiência no trabalho pedagógico desenvolvido no CTAI, de acordo os entrevistados durante a pesquisa, vai depender do (re)conhecimento docente: se o docente não sabe que o estudante tem uma deficiência, o discente pode ser invisibilizado na classe. Foi citado o estudante surdo, por exemplo, que foi negligenciado e ignorado na classe, enquanto não tinha intérprete. A partir do momento que o professor sabe que tem um o EcD matriculado na turma, este representa uma preocupação que está começando a ser transformada por busca de atendimento a partir de atividades de motivação advindas do NAPNE. Em contrapartida, o atendimento ao EcD também se caracterizou pelas adaptações de materiais para estudo pelo discente, aproximação professor-aluno e acolhimento. Para alguns docentes participantes da pesquisa, os EcD ingressam para socialização, e, portanto, devem ser aceitos pelos professores e colegas. Com essa ideia, a aprendizagem do conteúdo não seria uma exigência prioritária, o que contraia a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva que requer todos os esforços para a aprendizagem dos estudantes. Para outros, os discentes com deficiência no CTAI estão usufruindo do seu direito à educação porque buscam uma formação, por terem sonhos e por querer melhorar de vida por meio da educação profissional. Essa visão impulsiona conhecer o estudante, verificar os impedimentos e buscar meios que eliminem as barreiras de aprendizagem.

Diante dessas percepções, chega-se à conclusão de que o ensino inclusivo no CTAI, a partir da visão dos entrevistados, ainda está, como diz Fávero e Costa (2014), em um estágio embrionário e precisa do engajamento de parcelas de profissionais na Instituição. Essa afirmativa tem relação com a falta de investimentos estruturais para um funcionamento do NAPNE e paralelamente, à percepção da grande expectativa do docente quanto às iniciativas e apoios do núcleo. De certa forma, o NAPNE sendo visto ou esperado como o centro do processo, ao passo que o envolvimento precisa ser do coletivo dos segmentos do educandário. De acordo com Mantoan (2015), Fávero e Costa (2014), Voltolini, (2020), Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2010), sem o engajamento dos que deverão estar envolvidos no processo inclusivo

(professores, gestores, servidores em geral, estudantes, famílias) “qualquer proposta perder o seu valor”.

Outra ação que suscita como os EcD têm sido tratados em suas especificidades diz respeito, novamente, à atuação do NAPNE para promoção da cultura e do pensamento inclusivo, mas os relatos o definem como um núcleo que trabalha com falta de profissionais especializados no ensino inclusivo, falta apoio administrativo e fortalecimento. Porém, de acordo com a pesquisa, já existe uma visão ampliada de que a inclusão não é só para os estudantes atendidos pelo NAPNE, mas para todo o público da educação especial. Falta aliar esse conceito de educação inclusiva considerada pelos docentes, a visão crítica das expressões que tem sido utilizadas ao se referirem às PcD, de forma a evitar termos como “aluno normal, os que chegam e os daqui”. Embora os termos não determinem ou dizem sobre os esforços para inclusão dos alunos, transformam-se em rótulos, estigmas e estereótipos que podem permanecer e disseminar no meio escolar e acadêmico.

Nesse ponto, não se pode deixar de realçar a formação docente:

[...] a formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. [...] além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial (MANTOAN, 2015, p. 81).

Embora se avance a cada dia nas orientações sobre a inclusão educacional, ela se vê atropelada na prática porque depende de mudanças profundas em que a escola deverá ser apenas participante, requer transformações de ordem socioeconômica que envolve um comportamento ético e político. As leis, ao ampararem a inclusão, também colocam o poder público com suas obrigações de implementá-la; para que se cumpra esses deveres do Estado, percebe-se que muita participação social ainda precisa ser feita. E, cada vez que um estudante é incluído, concepções pedagógicas de resistência à exclusão são sinalizadas. Incluir faz parte da prática de um comportamento ético de pensar no outro e não apenas em si mesmo.

Nesse caminho, a pesquisa considera a existência de lacunas no processo inclusivo do IFNMG, já que os esforços do NAPNE destinam-se para somente uma parcela do público que faz parte da educação escolar inclusiva (PcD, transtorno do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação). Os demais discentes que tenham necessidades específicas (não participantes do NAPNE) recebem atendimentos comuns, inclusive dos docentes que se dizem despreparados, precisando ser incluídos também. Assim, se justificou a perplexidade e dificuldade verificadas nos professores participantes da pesquisa em razão de assumirem como

um educador numa instituição inclusiva, na realidade sociocultural brasileira, que impõe desafios de várias ordens. Podendo ser a perplexidade, a geradora de parcelas que não se ver motivadas ao engajamento em prol da inclusão educacional.

Nesse sentido, defende-se que este trabalho venha contribuir para as reflexões em busca do caminho mais curto de atender esses estudantes. Em concordância com a afirmação advinda dos próprios docentes, é preciso ir à raiz dos problemas, para que não se “enxugue gelo”. Dessa forma, preocupou-se em descrever entraves que podem gerar dificuldades em abrir-se para a inclusão educacional contribuindo com mais humanização e menos exclusão de pessoas reais. É importante destacar como dificultador que chama atenção e que tem ligação com a formação dos estudantes no CTAI: a necessidade de rever a carga horária do curso e a valorização da temática dentro da instituição, compreendendo que a inclusão é inerente à educação, inconstitucional e desumana a sua negação.

Não se pretendeu chegar à concepção completa e definitiva dos docentes sobre a inclusão e formação dos EcD, pois é algo sempre em construção. Espera-se uma contribuição para o debate e o reconhecimento de que a inquietação pode gerar a inclusão que se espera, que essa efervescência, não esteja somente no pensamento docente ou do EcD que deseja seu direito humano considerado, mas que a comunidade acadêmica, como disse a docente Gonçalves, “acorde”, como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 14 maio 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.
- BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D.; ALMEIDA, J. D. F. de; FERREIRA, A. L.; BARROS, P. C. S. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305–318, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>. Acesso em: 24 out. 2021.
- BARROSO, L. R. **A Educação Básica no Brasil**: do atraso prolongado à conquista do futuro. *Direitos Fundamentais & Justiça*, Belo Horizonte, ano 13, n. 41, p. 117-155, jul./dez. 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**: aprender com o índio. 21 ed.. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 out. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 9034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de abril de 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 05 jul.2022.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 de dezembro de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 22 out.2021.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/> Acesso em: 22 out.2021.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 jul. /2022.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 05 jul. /2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Reformulação Ensino Médio. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Decreto nº 10.502/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2.º grau na Lei nº 5.692/71.

BRASIL. Portaria nº 2736 de 30 de setembro de 2003. Ministério da Educação. Revoga a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que regulamentou a implantação da Educação Profissional. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Portaria nº 646/97 de 14 de maio de 1997. Ministério da Educação. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Ver. Bras. Enferm. Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). 201 p. il. V. 2 ISBN 978-85-99703-70-0. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714199_EDUCACAO_INCLUSIVA_FUNDAMENTOS_HISTORICOS_CONCEITUAIS_E_LEGAIS Acesso em: 16 jun 2022.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Editora Mediação, 6 ed. Porto Alegre, 2014.

CAVALCANTE, J. J. **A educação profissional e tecnológica no Paraná**: da ET-UFPR UFPR ao IFPR, uma trajetória de intermitências e disputas, Revista Espaço Acadêmico. Nº 228. maio/jun 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/57992-Texto%20do%20artigo-751375224428-1-10-20210427.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/45-134-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

CONGRESSO – III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO CRICIÚMA, 2018. (Anais eletrônicos). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/capa/index/718>. Acesso em: 20 de set. 2021.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. ISSN: 1519-9029. Disponível em: DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905. Acesso em: 23 out. 2021

CREMONESE, D. **Ética e moral na contemporaneidade**. Campos Neutrais – Revista Latino-Americana de Relações Internacionais v. 1, n. 1, Janeiro – Abril de 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/cn.v1i1.8618>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos e mistos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DECRETO Nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 04 mai. 2022.

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

DUQUE, E.; JF DURÁN. **O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva**. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 27-49, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1321>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ESQUINSANI, R. S. S. SOBRINHO, S. C. (2020). **O retrocesso da reforma do ensino médio, a bncc, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFs**. Revista Inter Ação, 45(1), 151–168. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61630>. Acesso em: 23 out. 2021

FÁVERO, E. A. G. **Direito à educação das pessoas com deficiência**. 23-25 junho 2004. Seminário sobre Direito da Educação. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/621/801>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FERREIRA, R. A. dos R. **As Perspectivas Da Educação Inclusiva**. (Monografia) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 18 fl, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/galoa-proceedings-cbee-2018--93209.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Revista Paidéia, v. 14, n. 28, pp. 138-152, 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE. P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Ver. Atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 jun. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C., 1946. **Como laborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; CRUZ, G. C. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, apr./june. 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.32950. Acesso em 08 de fev. 2020.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. **Inclusão Escolar**: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 3, 2007, pp. 406-417 Conselho Federal de Psicologia Brasília, Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004>. Acesso em 28 jan. 2022.

GOMES, N. L. **Políticas Públicas para Diversidade**. Sapereaude – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun.2017 – ISSN: 2177 – 6342. Disponível em:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>. Acesso em: 17 jun. 2022.

GUIMARÃES, M. C.; BORGES, A. A. A. P. **Política Nacional de Educação Especial 2008-2018**: a inclusão escolar entre o texto e os contextos. [Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial] Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Faculdade de Educação Agência: Capes. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/galoa-proceedings--cbee-2018--93209.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

IFNMG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais: **Relatório do NAPNE: 2015 a 2017**. Disponível nos arquivos dos materiais do NAPNE do IFNMG – Campus Januária. Acesso em: 06 dez. 2021.

IFNMG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais: **Regulamento do NAPNE: 2012 atualizado em 2014**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/napneifnmg>. Acesso em: 06 dez. 2020.

IFNMG – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais: **Histórico Completo**. 2011. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-januario/historico>. Acesso em 11 junho de 2021.

IFNMG. **Relatório de Gestão**. 2021. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/relatorio-gestao>. Acesso em: 6 jun. 2022.

IFNMG–Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais: **Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino no do IFNMG Campus Januária**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-janu1/cursos-tecnicos/283-portal/januario/januario-cursos-tecnicos/tecnico-em-agropecuaria-integrado>. Acesso em: 30 jul. 2022.

JANNUZZI, G. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Ver. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.3, p. 9-25, maio 2004.

KHATER E.; SOUZA, K. C. S. de. **Diversidade x Inclusão**: Conceito, teoria e prática na educação infantil. *Revista Educação em Foco – Edição nº 10 – Ano: 2018*. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp/uploads/sites10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INLUS%C3%830.pdf. Acesso em:05 nov.2019

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre a reforma do Ensino Profissional. Curitiba: Editora SINDOCEFET/PR, 1999.

KUENZER, A. Z. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas**. Curitiba, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>. Acesso em 04 set. 2021.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Artigos Educ. Soc. 28 (100) Out 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 23 out. 2021.

KUENZER, A. Z. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** (Nov. 2007). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>. Acesso em: 31 maio 2021.

LANGHI, Rodolfo. **Análise de conteúdo. YouTube, 21 de jul. 2020**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qylu8-qB1s>. Acesso em: 31 ago. 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. **Educação profissional no Brasil: expansão para quem? Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701647>. Acesso em: 04 de st. 2021.

MANFREDI, S. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Versão digital.

MANTOAN, M. T. **Em defesa da Política Nacional a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**.

Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. Educ. Form., [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uec.br/index.php/redufor/article/view/111/94>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

MENDES, M. A. A. C. Universidade federal do Rio Grande do Sul. Tese doutorado – 268 páginas. Racionalidades, Cidadania e desenvolvimento rural: a formação do técnico em agropecuária no norte de minas gerais. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://ufrgs.br/handle/10183/87376>. Acesso em: 04 dez. 2019

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Artigo Ciênc. saúde coletiva 17 (3) Mar 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021.

MIRANDA, A. A. B. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: As práticas pedagógicas do professor de alunos com deficiência mental,** Unicampi– 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** 2007.

Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 23 out. 2021.

NOGUEIRA, G. Artigo 1 - Propósito. In: RESENDE, A. P.C.; VITAL, F.M.P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

OLIVEIRA, *et al.* O ENEM e as transformações na educação do país. **VI Seminário Científico do UNIFACIG,** 2020.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, 2011.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações.** In: Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE). 2020.

PASQUALINI, M. **Fordismo: uma análise aplicada aos casos do Brasil e Japão.** UFSC. Curso de Graduação em Ciências Econômicas. Florianópolis. 2004. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Economia296364.PDF>. Acesso em 28 out. 2021.

PEREIRA, C. F. G. **Políticas neoliberais e acesso à educação superior: [manuscrito]: uma análise do PROUNI.** Dissertação - 2020. 110 f.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

REGO, A.; CUNHA, M. P. e; MEYER JR., V. Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa,** Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 2, p. 43–57, 2019. DOI: 10.12660/rgplp.v 17, n. 2, 2018.

RESENDE, A. P. C. de; VITAL, F. M. de P. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Organização: Brasília; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em 15 jun. 2022.

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RODRIGUES ARAÚJO, E. *et al.* **Avanços da Educação Profissional no Brasil e sua subordinação histórica ao sistema capitalista**. Research, Society and Development, v. 8, n. 8. Universidade Federal de Itajubá, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima e MOREIRA, Jefferson da Silva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. A “Nova” Política De Educação Especial Como Afronta Aos Direitos Humanos: Análise Crítica Do Decreto Nº 10.502/2020.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo. Disponível em: https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamar_as_pessoas.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 8 ed. 2010.

SASSAKI, R. K. **Acessibilidade**: A chave para a inclusão social. Entrevista concedida a Guilherme Braga. Youtube da Igualitê Inclusão & Diversidade, abril 2020. Disponível em: <https://www.sociedadeinclusiva.com.br/category/temas-transversais/acessibilidades/acessibilidade-instrumental/>.

SILVA, A. H. S.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 v 17. n. 1 (2015). Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em 04 set. 2021.

SILVA, M. R. da. **A BNCC da reforma do ensino médio**: o resgate de um empoeirado discurso. Universidade Federal do Paraná. Educação em Revista, v. 34, e214130, 2018. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: DOI10.1590/0102-4698214130. Acesso em: 22 out. 2021.

SOUZA, D. P. de. **Políticas Públicas e a Visibilidade da Pessoa com Deficiência**: estudo de caso do Projeto Curupira. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Disponível em: <https://ted.ufam.edu.br/bitstream/tede/4131/2/Tese%20-%20Dalmir%20Pacheco%20Souza.pdf> f. Acesso em 04 fev. 2020.

SOUZA, W. C. de. **Inclusão e Formação de Professores**: Utopia Ou Sonho? Revista Humanidades e Inovação v. 6, n.6 – 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidades_e_inovacao/artocle/view/1321. Acesso em: 21 jan. 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Tradução: Magda França Lopes. Art Med Editora, Porto Alegre, 1999.

TALARICO, C. A.; SAMPAIO, R. A. O novo conceito de pessoa com deficiência e sua aplicabilidade por órgãos fiscalizadores ou reconhecedores de direitos estatais. **Revista Digital Constituição e Garantia De Direitos**. v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/17891>, Acesso em: 13 mar.2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VASQUES, C. K. *et al.* **Seção Temática**: Educação Especial, Psicanálise e Experiência Democrática.

VIEIRA-RODRIGUES, M. M. de; SANCHES-FERREIRA, M. M. M. P. **A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal**: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D9XTB8vPXhXQjQ6zWddXLnq/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2019..

VOLTOLINI, R. **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva**. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684847>. Acesso em: 04 nov 2021

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 02 jun. 2020

APÊNDICE

Instrumento de Pesquisa

Protocolo da entrevista ou questionário

Protocolo de entrevista adaptado de CRESWEL (2010, p. 136)

Hora da entrevista:

Data:

Local:

Entrevistador:

Entrevistado:

Gênero:

Etnia declarada:

Possui algum tipo de deficiência, transtorno, altas habilidades ou superdotação?
Qual?

Formação:

Disciplina (s) que ministra:

Quais cursos que ministram as disciplinas?

Tempo de atuação no CTAI:

Tempo de atuação no IFNMG:

Tempo de atuação no Campus Januária:

O entrevistado atua no NAPNE do IFNMG Campus Januária? ()sim ()não

Cargo atual do entrevistado:

Recorda se trabalhou nos anos de 2016 a 2022 em mais de uma turma que possuiu estudantes com deficiência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG Campus Januária?

Roteiro da entrevista ou questões do questionário.

(O questionário será utilizado caso o docente não aceite gravar a entrevista)

1. O que você pensa sobre a educação inclusiva? Trata-se de um assunto sobre o qual tem interesse?
2. Na sua trajetória acadêmica, você teve disciplinas ou participou de alguma atividade de formação na área de educação inclusiva?
 - a) Se sim, entende que essas atividades facilitam o trabalho com alunos que possuem deficiência ou necessidades educacionais especiais?
 - b) Se não, pensa que participar dessas atividades poderia auxiliá-lo no trabalho com alunos que possuem deficiência ou necessidades educacionais especiais?
3. Como você lidou com os estudantes com deficiência que cursaram disciplinas sob sua responsabilidade no CTAI? Como se sentiu/sente em relação à formação desses estudantes? Quais desafios esses estudantes trouxeram para você, como professor?

4. Trabalhar diretamente com os estudantes com deficiência provocou, em você, algum questionamento sobre a função social da escola e a sua própria atuação, como docente, em relação a estes estudantes?
5. No seu entendimento, e considerando a sua experiência, é possível incluir estudantes com deficiência nas salas de aula de ensino comum? São necessárias adaptações relevantes para que a aprendizagem destes estudantes aconteça? Você pensa que estes estudantes desenvolvem aprendizagens satisfatórias na escola comum?
6. Você acredita na possibilidade de um ensino técnico inclusivo no CTAI? Quais condições são necessárias para que se desenvolva, no CTAI, uma educação inclusiva? O que é uma educação inclusiva na sua opinião?
7. O ensino técnico tem alguma especificidade que precisa ser considerada quando se trata de estudantes com deficiência? Você pensa que é possível formar estudantes com deficiência no curso técnico em agropecuária com a mesma qualidade dos estudantes sem deficiência?
8. Fale dos desafios que você encontra para o seu exercício profissional no CTAI ao ter estudantes com deficiência em sua sala de aula.
9. Lembra de quantos estudantes com deficiência desse curso você teve nesses anos?
10. Recorda o nome desses estudantes? Qual nome de cada um deles?

(Algo mais que deseja dialogar sobre o assunto? O quê?)