



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – IFPE – *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA – PROFEPT**

JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE INTEGRAÇÃO,
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Recife***

Olinda-PE

2020

JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE INTEGRAÇÃO,
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Recife***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus Olinda* do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues

Olinda-PE

2020

A162p	<p>Abreu, Juliane Marque Santiago de. Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife. / Juliane Marques Santiago de Abreu. – Olinda, PE: O autor, 2020. 143 f.: il., color. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.</p> <p>Inclui Referências, Apêndices e Anexos.</p> <p>1. Educação – Estudante com Deficiência. 2. Acessibilidade. 3. Inclusão. 4. Integração. 5. Direito – Estudante com Deficiência. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">371.9 CDD (22 Ed.)</p>
-------	--

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE INTEGRAÇÃO,
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Recife***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 21 de outubro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE INTEGRAÇÃO,
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Recife***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 21 de outubro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Dedico este trabalho ao meu pequeno Samuel, por compreender (na maioria das vezes) minhas ausências e privações, pelas reconfortantes pausas em sua companhia e por renovar diariamente meu estoque de razões para continuar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela concretização de cada etapa desta caminhada, desde a seleção para ingresso no Programa até o desfecho deste trabalho dissertativo. Sem dúvida, a experiência foi extremamente enriquecedora e prazerosa, ainda que atravessada por períodos de angústia e exaustão. Principalmente nesses momentos, pude sentir o Seu cuidado.

Aos meus pais, Alba e Alcides, heróis da minha história, que, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas, estabeleceram a educação como prioridade, repetindo incansavelmente que esse era o único caminho. À minha irmã Katarina, pelo exemplo de mulher e profissional, cuja força e resiliência sempre me serviram de inspiração.

A Jackson, esposo e amigo de longa data, por todo amor, doação, incentivo, suporte e paciência, sobretudo quando o meu nível de estresse atingia marcos elevados. Sou grata pela família que construímos, lugar para o qual anseio retornar ao final de cada dia.

Ao professor Kleber Fernando Rodrigues, pela competência e sensibilidade que lhe são próprias. Foi um enorme privilégio tê-lo como professor, orientador e facilitador desse processo. Agradeço pelo seu profissionalismo e pela disponibilidade na condução da pesquisa.

Aos demais docentes do ProfEPT, pelos momentos ímpares vivenciados durante as aulas e à secretária Eveline, pelo atendimento sempre carinhoso.

Às professoras Tânia Bazante e Edlamar dos Santos, membros da banca do Exame de Qualificação, pelas valiosas contribuições oferecidas ao projeto de pesquisa.

Aos servidores do IFPE-*Campus* Recife, nas pessoas de Maria Zivaneide e do professor Antonio Soares, os quais foram extremamente solícitos no decorrer da pesquisa de campo.

Às estudantes que concordaram em participar da pesquisa, pela confiança em permitir-me adentrar e desvelar suas realidades.

À maravilhosa “Turma ProfEPT 2018.2”, da qual tenho orgulho de fazer parte, pelas longas e felizes sextas-feiras compartilhadas. Em especial, agradeço à Ada, Catarina, Dayana e Marilene, que tornaram essa jornada mais leve e divertida. Também a Carlos, Johana e Patrícia, que comigo formaram o grupo de orientandos do Prof. Kleber, por caminharmos juntos, dividindo nossos avanços e dificuldades.

À Universidade Federal de Pernambuco, instituição à qual sou vinculada, por oferecer todas as condições necessárias à realização do curso. E a todos os que fazem (ou já fizeram) parte da família da Diretoria de Qualidade de Vida, pelo estímulo, apoio e pelos revigorantes momentos de descontração que contornam nossa rotina.

[...] a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (FREIRE, 2014, p. 52).

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão materializado no IFPE - *Campus* Recife, a partir das percepções de estudantes com deficiência. Inicialmente, foi delineada a trajetória sócio-histórica da pessoa com deficiência (PcD), predominantemente marcada pela exclusão. Também foram perpassadas as conquistas alcançadas em meio a lutas sociais, as quais se concretizaram em um extenso aparato legal visando à garantia de direitos específicos para essa parcela da população, possibilitando o acesso aos variados âmbitos da sociedade, ainda que em condições adversas. Na contramão dos avanços, observou-se a perpetuação de processos excludentes, expressos pela reprodução de estigmas, pela instauração da violência simbólica, assim como pela consolidação de relações de subjugação (estabelecidos e *outsiders*). Ao adentrar a esfera educacional, foi evidenciado que a inserção dessas pessoas nos espaços regulares orientou-se por paradigmas antagônicos (integração/inclusão), não se abstendo dessa realidade a Educação Profissional e Tecnológica e seus Institutos Federais, cujo compromisso anunciado é com a promoção de uma formação humana, integral e emancipatória. A abordagem, de ordem qualitativa, buscou interpretar os fenômenos a partir de uma perspectiva dialética, considerando que estes não podem ser dissociados de suas influências históricas, políticas, culturais, entre outras. No que tange aos procedimentos técnicos para a obtenção de dados, foram adotados a pesquisa bibliográfica e o levantamento documental, além da observação simples, com registro em diário de campo. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência regularmente matriculadas nos cursos técnicos integrados e subsequentes do mencionado *Campus*. O exame do material coletado foi desenvolvido com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo eleita a modalidade categorial temática, que permitiu identificar a presença de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, revelando que o percurso formativo desses discentes é atravessado por violações, omissões e retrocessos. Foram reconhecidos no ambiente analisado, a partir das percepções das entrevistadas, elementos que ora evocam a lógica integracionista, ora reafirmam a exclusão da PcD, alertando para a imediata necessidade de reformulação das ações e estratégias inclusivas adotadas pelo Instituto, nas quais a heterogeneidade precisa fazer-se valorizada, como fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana. Os achados da pesquisa deram origem a um produto educacional, elaborado em formato de cartilha educativa, destinado a socializar informações sistematizadas e sensibilizar toda a comunidade acadêmica, com vistas ao combate de práticas excludentes no cotidiano escolar do público em foco.

Palavras-Chave: Estudantes com Deficiência. Integração. Acessibilidade. Inclusão. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This research aims to understand the accessibility conditions and the process of integration and / or inclusion materialized at IFPE - Campus Recife, from the perceptions of students with disabilities. Initially, the socio-historical trajectory of people with disabilities (PwD) was delineated, predominantly marked by exclusion. The achievements arising from social struggles were also studied, which materialized in an extensive legal apparatus aimed at guaranteeing specific rights for this portion of the population, allowing access to the various spheres of society, even under adverse conditions. In the other hand, the perpetuation of exclusionary processes was observed, expressed by the reproduction of stigmas, by the establishment of symbolic violence, as well as by the consolidation of subjugation relations (established and outsiders). In the educational environment, it was evidenced that the insertion of these people in regular spaces was guided by antagonistic paradigms (integration / inclusion), not abstaining from this reality Professional and Technological Education and its Federal Institutes, whose announced commitment is with the promotion of a human, integral and emancipatory formation. The qualitative approach sought to interpret the phenomena from a dialectical perspective, considering that they cannot be dissociated from their historical, political, cultural influences, among others. Regarding the technical procedures for obtaining data, a bibliographic research and a documentary survey were adopted, in addition to simple observation, recorded in a field diary. Semi-structured interviews were also carried out with students with disabilities regularly enrolled in the integrated and subsequent technical courses of the mentioned Campus. The examination of the collected material was developed based on the Bardin Content Analysis technique (2011), being chosen the thematic category modality, which allowed to identify the presence of architectural, communicational, pedagogical and attitudinal barriers, revealing that the formative path of these students it is plagued by violations, omissions and setbacks. From the perceptions of the interviewees, elements that sometimes evoke the integrationist logic, sometimes reaffirm the exclusion of PwD were recognized in the analyzed environment, alerting to the immediate need to reformulate the actions and inclusive strategies adopted by the Institute, in which heterogeneity needs to make to be valued, as a factor in raising quality and social and human wealth. The research findings gave rise to an educational product, prepared in an educational booklet format, aimed at socializing systematized information and sensitizing the entire academic community, with a view to combating exclusionary practices in the school routine of the target audience.

Keywords: Students with Disabilities. Integration. Accessibility. Inclusion. Professional and Technological Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2014 e 2018 - Educação Profissional e Estudantes com Deficiência.....	50
Quadro 2 – Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2014 e 2018 - Educação Profissional e Necessidades Educacionais Específicas.....	51
Quadro 3 – Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2014 e 2018 - Educação Profissional e Inclusão.....	51
Quadro 4 – Perfil das Entrevistadas.....	60
Quadro 5 – Descrição das Categorias Analíticas.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do IFPE – <i>Campus Recife</i>	56
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DIEX - Divisão de Extensão

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETFPE - Escola Técnica Federal de Pernambuco

FACEPE - Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFFAR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NTA - Núcleo de Tecnologia Assistiva

ONU - Organização das Nações Unidas

PcD - Pessoa com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProfEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	19
2.1 TRAJETÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD) – DO INDIVÍDUO REJEITADO AO SUJEITO DE DIREITOS.....	19
2.2 A PERSPECTIVA DO DIREITO – PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS E CONQUISTAS SOCIAIS.....	26
2.3 RESSONÂNCIAS DA EXCLUSÃO – ESTIGMA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	36
2.4 PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	40
2.5 MOVIMENTO PELA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	45
2.6 ESTADO DA ARTE.....	50
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	55
3.1 TIPO DE PESQUISA	55
3.2 AMBIENTE DA PESQUISA.....	55
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	60
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	62
3.6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	64
3.6.1 Desenvolvimento do Produto Educacional.....	65
3.6.2 Testagem do Produto Educacional.....	66
3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	67
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA.....	69
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL.....	71
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA.....	75
4.4 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE ATITUDINAL.....	79
4.5 PERCEPÇÕES SOBRE EFETIVAÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
6. REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIORES DE 18 ANOS).....	133
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES DE 18 ANOS).....	136
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	139
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	140
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	141

1 INTRODUÇÃO

O último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, revelou que 23,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), o que correspondem a 45.606.048 (quarenta e cinco milhões, seiscentos e seis mil e quarenta e oito) pessoas. A pesquisa também indicou uma maior concentração desse segmento na Região Nordeste do país (26,63%). Nessa área, a taxa de alfabetização da população em geral registra 81,4%. Se forem consideradas apenas as pessoas com deficiência, o percentual é reduzido para 69,7%. Em todo o país, apenas 6,7% desse grupo possuem o Ensino Superior completo. Não há menção ao percentual daqueles que conseguem atingir a pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*). Também em relação ao mundo do trabalho e empregabilidade, os números são preocupantes. Dentre as 44.073.377 (quarenta e quatro milhões, setenta e três mil, trezentos e setenta e sete) pessoas com pelo menos uma deficiência em idade ativa, 23,7 milhões não estavam ocupadas quando foram questionadas (OLIVEIRA, 2012).

Os dados evidenciados pela pesquisa apontam para a manutenção de uma inaceitável realidade, construída a partir de várias formas de negação. Historicamente, as pessoas com deficiência (PcD) são submetidas a práticas sociais excludentes, sendo associadas a sentimentos de “rejeição, estranheza, piedade, tolerância, superproteção, entre outros” (RIBEIRO D., 2016, p. 55). A trajetória percorrida por esse grupo, em diferentes períodos, passa pelo extermínio, abandono, segregação e isolamento, até alcançar, mais adiante, tentativas de integração e de inclusão nos diversos sistemas e serviços sociais.

Em descompasso, as concepções coletivas a respeito da PcD não acompanharam as mudanças de paradigmas, haja vista que algumas crenças equivocadas seguiram arraigadas a essa parcela da população, a qual ainda carrega um forte estigma, sendo alvo de discriminação e preconceitos. A esse respeito, Fante (2005) afirma que crianças com necessidades educacionais especiais “correm maiores riscos de se tornarem vítimas de *bullying*, riscos estes duas a três vezes maiores do que as crianças consideradas normais” (FANTE, 2005, p. 64).

Ademais, a violência direcionada a essas pessoas foi reinventada e adentrou os espaços institucionalizados, de forma sutil e silenciosa, quase imperceptível, infiltrando-se nos discursos e nas relações de poder. Essa nova conformação, conhecida como violência simbólica, utiliza-se dos aparelhos ideológicos para reproduzir visões negativas e legitimar a subjugação da PcD, sem que esta sequer tenha consciência da opressão que a circunda (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Por outro lado, inúmeros instrumentos legislativos, nacionais e internacionais, impõem a inserção do segmento nos variados setores da sociedade, sem que haja a garantia da completa eliminação de entraves de diversas naturezas (arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicos, atitudinais, dentre outros). Nessa dinâmica, torna-se recorrente a presença de lacunas que inviabilizam a inclusão social da PcD, as quais não podem vir a ser ignoradas, tampouco relativizadas. Acerca dessa constatação, Bazante (2002, p. 102) ratifica que “a dimensão legal delimita o tipo de tratamento, mas não define propostas capazes de efetivar o que reza a lei”.

Foi exatamente a partir da observação de situações controversas e intoleráveis envolvendo a participação de pessoas com deficiência nos ambientes regulares que o interesse pela temática me foi despertado e gradativamente aguçado. Além disso, a motivação em realizar a pesquisa está diretamente relacionada à minha formação acadêmica, considerando que um dos princípios fundamentais do Serviço Social, conforme estabelece o seu Código de Ética, refere-se ao “empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (CFESS, 1993, s.p.). Dessa forma, é dever de todo profissional da área posicionar-se, incansavelmente, em defesa das minorias, com vistas à garantia do pleno exercício dos seus direitos civis, políticos e sociais.

Diante desse panorama, configura-se a imprescindibilidade da criação/manutenção de políticas e práticas inclusivas que venham a combater/eliminar a marginalização da PcD, assegurando-lhe igualdade de oportunidades em relação aos demais. A ideia de inclusão adotada neste trabalho incorpora o entendimento de Sasaki (2005, 2010), de que os diversos sistemas sociais precisam adequar-se, continuamente, a fim de permanecerem capazes de atender as particularidades de todos os seus membros. O sistema educacional, obviamente, não se exclui dessa ótica.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o movimento nesse sentido teve início nos anos 2000, com a criação do Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, destinado a incluir o público em foco na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Particularmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *Campus* Recife, a inclusão da pessoa com deficiência institucionalizou-se em 2005, ano em que foi criado o Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), acompanhado de adequações arquitetônicas na sede, como também da adoção de medidas de combate a barreiras atitudinais no vestibular e no processo de matrícula (AZEVEDO, 2007).

Transcorrida mais de uma década desde a implementação da política inclusiva no referido *locus*, e tendo em vista a importância de incentivar a participação social desse grupo minoritário, a questão de pesquisa que se apresenta é: quais são as percepções dos estudantes com deficiência sobre as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão desenvolvido atualmente no IFPE-*Campus* Recife?

Batista (2013, p. 540) afirma que “dar espaço para que os alunos com deficiência possam se manifestar e contribuir para a escrita de sua própria história é algo que deve ser acolhido e estimulado quando se discursa sobre inclusão social e escolar”. Nesse sentido, considerar a percepção dos referidos estudantes permitirá fortalecer ou redirecionar as práticas inclusivas que vêm sendo adotadas pela instituição, além de contribuir para o protagonismo da PcD, na luta pela consolidação dos seus direitos e pela integralidade da sua formação.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é compreender, a partir das percepções de estudantes com deficiência, as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão materializado no IFPE - *Campus* Recife. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Delinear a trajetória histórica e legal destinada à inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica;
- b) Identificar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, percebidas pelos estudantes com deficiência nas suas interações socioeducacionais;
- c) Desenvolver um produto educacional, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa, que auxilie no direcionamento das ações e estratégias de inclusão adotadas pelo Instituto, e concorra para a adoção de práticas inclusivas por todos os membros que compõem o *locus* estudado.

A fim de alcançar o propósito estabelecido, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, buscando-se a compreensão dos fatos numa perspectiva dialética, isto é, levando-se em consideração as variáveis políticas, econômicas, culturais, entre outras, que sobre eles exercem influência (GIL, 2008; MINAYO, 2002).

Os dados foram obtidos por meio de diferentes procedimentos técnicos: a) pesquisa bibliográfica, a partir de livros, dissertações, teses e artigos científicos sobre os diversos assuntos que perpassam a temática em investigação; b) levantamento documental, com foco na legislação nacional e nos documentos norteadores internacionais, a fim de identificar os principais direitos e conquistas do grupo; assim como nas normas que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, especificamente, o Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, buscando-se observar as diretrizes internas relativas à inclusão da PcD; c) entrevistas semiestruturadas com 5 estudantes com deficiência, com matrícula regular nos cursos técnicos do IFPE - *Campus* Recife; d) observação simples, realizada nas dependências do Instituto, com o devido registro em diário de campo.

A análise de dados foi desenvolvida com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), elegendo-se a modalidade categorial temática, que abrange as etapas de pré-análise (organização e transcrição das entrevistas realizadas), exploração do material (desmembramento dos dados e reagrupamento por categorias) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação dos conteúdos, à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa) (HOFFMAN-CÂMARA, 2013).

O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo esta Introdução o primeiro deles. Os demais serão brevemente apresentados a partir de então.

O segundo capítulo consiste na fundamentação teórica da pesquisa: delinea a trajetória da pessoa com deficiência, atravessando os paradigmas da rejeição e da segregação; elenca os principais marcos legais e conquistas sociais alcançados pelo segmento, evidenciando avanços na perspectiva do Direito; discute as ressonâncias da lógica excludente, versando sobre o estigma e a violência simbólica, enquanto elementos que permanecem atrelados ao percurso da PcD; aborda os paradigmas da integração e da inclusão da pessoa com deficiência nos sistemas educacionais regulares; perpassa o movimento pela inclusão da PcD realizado no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e retrata o estado da arte, com a seleção de dissertações e teses relacionadas à temática em pauta, defendidas em um recorte temporal de 5 anos.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico, com a especificação do tipo de pesquisa e a contextualização do objeto de estudo. São caracterizados o *locus* e o perfil das participantes, com o detalhamento do processo de seleção e abordagem de cada entrevistada. Discorre também sobre os dispositivos técnicos adotados para a coleta e a análise dos dados. Neste capítulo, são ainda relatadas as etapas de desenvolvimento e testagem do produto educacional, seguidas da explanação sobre os procedimentos éticos que nortearam o planejamento e a execução da pesquisa.

O quarto capítulo diz respeito ao processo de análise e interpretação dos dados coletados e dos diferentes significados empíricos que emergiram das falas, relatos e vivências observáveis e registradas através de entrevistas realizadas com estudantes com deficiência do IFPE-*Campus* Recife. Dessa forma, ancorando-se nos fundamentos teóricos que sustentam a investigação científica, construiu-se um diálogo entre a epistemologia da pesquisa e a empiria, como uma

espécie de olhares cruzados e pluridimensionais entre o pensar o objeto, problematizar o tema da pesquisa e desenvolver de forma prática o estudo científico em suas dinâmicas e múltiplas descobertas. Assim, de forma dialética, foram produzidas interações entre teoria e empiria, em diálogo com os participantes e colaboradores do trabalho de pesquisa.

Os resultados estão organizados em cinco categorias, quais sejam: a) Percepções sobre acessibilidade arquitetônica; b) Percepções sobre acessibilidade comunicacional; c) Percepções sobre acessibilidade pedagógica; d) Percepções sobre acessibilidade atitudinal; e) Percepções sobre efetivação do processo inclusivo no contexto institucional.

Ademais, são elaboradas as considerações finais, sendo retomados os principais apontamentos da pesquisa, assim como as barreiras identificadas em cada categoria de análise, recomendando-se intervenções e reordenamentos estruturais, pedagógicos, comunicacionais e atitudinais, orientados pela valorização das diferenças no ambiente institucional.

Por fim, reconhece-se o caráter inconcluso deste percurso investigativo, haja vista a complexidade e a dinâmica processual do movimento que visa à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, esperando-se, a partir desta, impulsionar novas incursões no campo da Educação Especial e Inclusiva, apoiadas em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que venham a concorrer para a promoção de uma cultura de inclusão nas variadas instâncias formativas da sociedade.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 TRAJETÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD) – DO INDIVÍDUO REJEITADO AO SUJEITO DE DIREITOS

Os variados períodos históricos retratam a existência de diferentes concepções acerca da deficiência¹, construídas a partir do grau de conhecimento alcançado sobre o assunto em cada época, perante a influência da cultura, da religião, da economia, da política e dos valores de cada sociedade. Ao analisarmos o tratamento dispensado pelos diversos grupos sociais à referida questão, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, deparamo-nos com uma trajetória marcada pela exclusão, a qual se expressa sob múltiplas facetas, conforme será explanado no decorrer deste tópico.

De acordo com Silva (1987), exterminar crianças e adultos com deficiência era uma prática comum da maior parte dos povos primitivos, tendo como alegações o desconhecimento sobre as causas desses “males”, a crença de que espíritos malignos estariam envolvidos com os casos, ou ainda o julgamento de que essas pessoas eram incapazes de contribuir para a subsistência e para a defesa de seus grupos.

Dentre os diversos exemplos mencionados pelo autor, importa citar o costume dos Ajores, comunidade indígena habitante de regiões pantanosas da Bolívia e do Paraguai, habituada a enterrar os bebês que nascessem com algum tipo de deficiência, juntamente com a placenta. Em sendo o indivíduo adulto (aquele que adquiriu a deficiência ao longo da vida), este deveria ser enterrado vivo. O ato tinha uma conotação positiva para o grupo, pois este acreditava que a terra, em troca, conferiria proteção ao seu povo.

Na Roma Antiga, a lei previa a morte de crianças com deformações, logo após o nascimento. Aquelas que escapavam do sacrifício eram abandonadas às margens do Rio Tibre, na esperança de serem adotadas por pessoas pobres e escravos, os quais, mais tarde, iriam explorá-las como pedintes de esmolas. Da mesma forma, na Grécia Antiga, os deficientes² eram sacrificados ou escondidos, levando-se em consideração que tal sociedade venerava o corpo

¹ Em sua origem, o termo deficiência já se encontra imbuído de um “conceito-julgamento-de-valor”, a fim de designar o improdutivo, o negativo (PUPPIN, 1999).

² A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela ONU em 2006, o termo utilizado para referir-se ao público estudado é “pessoa com deficiência” (MAIOR, 2017). No decorrer do trabalho, serão utilizados termos distintos, quando for necessário fazer referência a períodos históricos anteriores à adoção do referido vocábulo.

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, Art. 2º, “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).

perfeito e os ideais atléticos (CORRÊA, 2010; SILVA, 1987), indicativo de que a visão apolínea (bela, harmônica) sobrepuja-se à dionisíaca (caótica, desmesurada), em referência à dicotomia nietzschiana (VIANNA, 1995).

Dessa forma, observa-se que o primeiro elemento a compor a sinuosa trilha desses sujeitos é a rejeição. A esse respeito, Mazzotta (2011, p. 16) destaca que

[...] a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Cabe ainda registrar que os babilônios, assim como outros povos antigos, realizavam mutilações físicas com o fim de sinalizar para a sociedade que determinados indivíduos eram criminosos, traidores ou escravos. Essa prática concorreu para que a deficiência fosse vinculada à maldade e ao pecado, fazendo com que essas pessoas viessem a ser ainda mais estigmatizadas (MARTINS, 2015).

Ao final da Antiguidade, com o advento da Era Cristã, surge uma nova visão acerca da pessoa com deficiência. De acordo com Silva (1987), em menos de três séculos, o Cristianismo tornou-se uma crença dominante na Europa e no Oriente Médio, com a defesa de princípios que incluíam o respeito à vida e reconheciam cada pessoa como criatura de Deus e detentora de alma. Diante disso, as corriqueiras práticas de extermínio passaram a ser tidas como inaceitáveis e até mesmo passíveis de punição³.

No decorrer da Idade Média, as deficiências passam a ser apontadas como desígnios divinos, sendo correlacionadas ao sobrenatural. Medicamentos naturais e benzeduras são as formas encontradas para saná-las. A respeito desse período, Silva (1987) exemplifica que as crises epiléticas costumavam ser compreendidas como episódios de possessão demoníaca, sendo “tratadas” por meio do exorcismo ou da tortura.

Em contrapartida, Corrêa (2010, p. 15) reitera que, “com a ética cristã, o deficiente não podia mais ser assassinado. Ele tinha que ser mantido e cuidado. Assim, a rejeição da Antiguidade se transformou, na Idade Média, na ambiguidade proteção-segregação, graças ao cristianismo”. Dessa forma, paulatinamente, a família e a Igreja passaram a assumir a responsabilidade de prestar cuidados e acolhimento aos excluídos.

³ Como exemplo de uma alteração substancial provocada pelo Cristianismo sobre a mentalidade vigente à época, Silva (1987) cita uma lei editada pelo Imperador Constantino, em 315 d.C., por meio da qual o costume de pais eliminarem seus filhos recém-nascidos, ao constatarem alguma deficiência, passou a ser julgado como parricídio (anteriormente, a prática não só era permitida, mas era uma exigência em toda Roma e Esparta).

Aranha (2003, p.11) , todavia, destaca que “a atitude principal da sociedade com relação à pessoa com deficiência era de intolerância e de punição, representada por ações de confinamento e de castigos severos”, deixando bem claro que o redirecionamento de algumas práticas não foi suficiente para mudar a concepção socialmente construída acerca dessas pessoas, observando-se a manutenção de condutas discriminatórias e desumanas.

Apesar de degradante, o enclausuramento era tido como uma atitude caridosa, uma vez que buscava garantir moradia e alimentação para os desvalidos, além de livrar suas almas da perdição. Ademais, evitava, para a sociedade, o inconveniente de conviver com esses sujeitos, sobretudo indesejados. A segregação surge, portanto, como o segundo elemento bem marcado na trajetória da PcD.

Importa registrar que, contraditoriamente ao avanço trazido pelo Cristianismo (nos primeiros séculos da Era Cristã), a Inquisição Católica promoveu, a partir do século XII, a eliminação de inúmeras pessoas com deficiência, protagonizando um grave retrocesso nessa trajetória. Nesse período, “eram frequentes os apedrejamentos ou a morte nas fogueiras da Inquisição das pessoas com deficiência, pois eram consideradas como possuídas pelo demônio” (GIL, 2002, p. 5 apud BAZANTE, 2002, p. 49).

Somente a partir do século XVI, a deficiência deixa de ser um problema teológico e passa a ser uma questão médica, compreendida como fenômeno biológico. Essa ótica, vinculada às práticas já citadas de confinamento, deu origem, no século XVIII, à fase da institucionalização; por meio desta, efetivou-se o isolamento (muitas vezes absoluto) em instituições residenciais, o que contribuiu para solidificar a visão preconceituosa da sociedade em relação a esses sujeitos. Tal paradigma iria resistir por, pelo menos, 150 anos (ARANHA, 2003).

Outro dado relevante apontado por Corrêa (2010), ainda referente ao século XVII, é que os estudos da época acabaram por demonstrar que a mente humana seria similar a uma página em branco (visão naturalista da atividade intelectual). Desse modo, deduziu-se que, por meio do ensino, seria possível suprir o seu déficit. Essa noção iria contribuir, mais adiante, para a inserção de pessoas com deficiência intelectual nos sistemas de ensino.

Apesar das importantes descobertas, a população em geral permanecia sem acesso a essas informações, estando arraigada às antigas concepções sobre deficiência. Continuava a ser reproduzida a ideia de que “a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável” (MAZZOTTA, 2011, p. 16), fato que fez perdurar a omissão social quanto à organização dos meios (serviços e instrumentos) para atender as necessidades específicas desse grupo.

Apenas a partir do século XVIII assiste-se a uma intensa mobilização social provocada por algumas lideranças, em busca de melhores condições de vida para o segmento em foco. Mazzotta (2011, p. 17) destaca que o clima social favoreceu o movimento, entendendo esse clima como “o conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico”. As primeiras lutas eclodiram na Europa, gerando mudanças atitudinais e avanços na área educacional, e adentraram outros países como os Estados Unidos, o Canadá e, posteriormente, o Brasil.

Foi no século XIX que surgiram, no Brasil, os primeiros interessados em prestar atendimento educacional específico às pessoas com deficiência (cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos). Não se tratava ainda de uma política pública, uma vez que, no período compreendido entre 1854 e 1956, há apenas registros de iniciativas isoladas (oficiais e particulares), as quais possuíam caráter meramente assistencialista.

O autor supracitado sinaliza para o uso de termos considerados impróprios para denominar o atendimento educacional das PcD nesse período, tais como: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 2011, p. 18).

Foi exatamente no dia 12 de setembro de 1854 que o Imperador D. Pedro II criou a primeira instituição educacional para pessoas com deficiência no país, através do Decreto Imperial nº 1428. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado devido à influência de um cego brasileiro, sr. José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e, posteriormente, educara com êxito a filha cega do médico da família imperial. Mais tarde, o estabelecimento teria o seu nome alterado para Instituto Nacional dos Cegos e, em seguida, para Instituto Benjamin Constant. Três anos depois, em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, sob a direção de Edouard Huet; cem anos depois, ele passaria a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com base na Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957 (MARTINS, 2015; MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2010).

Apesar dessas iniciativas, e de outras que as sucederam, o Poder Público não assumiu de maneira efetiva a responsabilidade sobre a educação da PcD, transferindo essa incumbência ao setor privado, conforme declara Magalhães (2002):

Até 1950, foram criados mais de cinquenta estabelecimentos no País que atendiam a pessoas consideradas deficientes. É importante salientar que o poder público nunca se ocupou, de fato, com a melhoria e ampliação da educação especializada, ficando tal responsabilidade a cargo da iniciativa privada. As duas entidades privadas que, com o passar do tempo, obtiveram um maior alcance nacional foram as sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) criadas nas

décadas de 30 e 50, respectivamente, que mantêm, até hoje, escolas especiais. (MAGALHÃES, 2002, p. 62).

A responsabilização estatal viria a ocorrer somente a partir de 1957, no contexto da República Populista, cujo governo caracterizava-se por uma atuação ambígua: por um lado, reconhecia as insatisfações populares, ganhando a simpatia da maioria; e, por outro, procurava fazer uso dessa relação para exercer o controle e a manipulação da massa. Nessa conjuntura, por força de decreto, o governo federal instituiu diversas campanhas oficiais, com vistas à ampliação do atendimento educacional especializado em todo o território nacional: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB (1957), instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (RJ), cuja ação dava-se de forma direta ou através de convênios com entidades públicas e privadas; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant (RJ); e a Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (1960), sob a influência de movimentos vinculados à Sociedade Pestalozzi e à APAE (MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2010).

Em 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61), estando nela contemplada a “educação de excepcionais”, a qual deveria estar enquadrada no sistema geral de educação, no que fosse possível. A mesma lei previa a destinação de subsídios públicos para instituições privadas, especializadas nessa modalidade educacional, por meio de empréstimos, bolsas e subvenções. Este pode ser considerado o ponto de partida das ações oficiais governamentais relativas a essa modalidade de ensino (MAZZOTTA, 1990 apud MENDES, 2010).

No decorrer da década de 1960, observou-se uma enorme ampliação do número de escolas de educação especial. O I Plano Nacional de Educação, lançado em 1962, estabeleceu a destinação de 5% (cinco por cento) da verba do Fundo Nacional de Ensino Primário para a denominada educação de excepcionais, além de conceder bolsas de estudos para crianças que apresentassem algum tipo de deficiência. Miranda (2004, p. 5), ao analisar os estudos de Jannuzzi (1992), relata que “em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960”.

Já na década de 1970, surge a preocupação com o planejamento das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, resultando na criação de um órgão central vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, para expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) era um órgão autônomo administrativa e

financeiramente, sendo posteriormente (em 1986) transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), com a sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Nesse mesmo ano, criou-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) foi sancionada em 11 de agosto de 1971, e estabeleceu que deveriam ser atendidos pela Educação Especial os alunos que apresentassem deficiência física ou mental, superdotação, ou, ainda, aqueles com atraso na relação idade-série. Ocorre que a repetência figurava como um dos principais problemas relacionados à educação pública brasileira, problema esse que perdurou até meados da década de 1990: “cerca da metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano” (MENDES, 2010, p. 102). Ademais, mais da metade dos brasileiros vivia em situação de miséria ou de extrema pobreza.

Essa realidade acabou acarretando a associação da referida modalidade de ensino ao baixo rendimento acadêmico, rebatendo diretamente na concepção social sobre a PcD, conforme conclui Mendes (2010, p. 103):

[...] o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que era a clientela composta por alunos pobres e com história de repetência, e que vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país.

Em 1977, com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, surgem portarias interministeriais relacionadas à educação, à previdência e à ação social, nas quais eram estabelecidas diretrizes para o atendimento dos excepcionais, com o intuito de integrar intervenções biopsicossociais e Educação Especial, reiterando o forte viés assistencialista dos serviços públicos educacionais prestados ao segmento em questão (MENDES, 2010).

Importa registrar que, a despeito de todos os esforços empreendidos para a estruturação da política em epígrafe, em 1986, somente 3% (três por cento) da população com deficiência era atendida. A ONU estimou que o país contava com um total de 15 milhões de pessoas nessa condição. Além disso, a maior parcela de matriculados estava concentrada na rede privada de ensino (MARTINS, 2015).

Em 1990, a SESPE foi extinta e as suas atribuições foram absorvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Ao final de 1992, a partir de uma reorganização dos

Ministérios, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ligada ao Ministério da Educação e do Desporto. No ano de 2011, as atividades da SEESP são encerradas, com o repasse de suas responsabilidades à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo objetivo era desenvolver “programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos” (DAHER, 2019, s.p.).

No início de 2019, logo após a posse do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, o então Ministro da Educação, Ricardo Vélez, dissolveu a SECADI. A medida gerou tensões e incertezas não só no que tange à política de Educação Especial, mas também em relação às demais modalidades englobadas pela antiga Secretaria. Posteriormente, por meio do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, foi aprovada a reestruturação organizacional do Ministério da Educação, tendo sido criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), composta pelas diretorias de Educação Especial, de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

São competências atribuídas à nova Secretaria, de acordo com o Art. 31 do Decreto nº 10.195/2019:

[...] I - planejar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, a educação especial, a educação bilíngue de surdos e a educação escolar indígena e quilombola; II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, em apoio à implementação de políticas educacionais nas modalidades especializadas; III - fomentar ações educacionais destinadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão social, com vistas à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades; e IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos. (BRASIL, 2019b).

No mesmo ano, ocorreu a tentativa de dissolução do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), importante órgão deliberativo criado em 1999, com o intuito de monitorar e avaliar a política nacional de inclusão da PcD, assim como todas as demais políticas direcionadas ao segmento, tais como saúde, educação, trabalho, cultura, assistência social, entre outras. O Decreto nº 9.759/2019 (alterado posteriormente pelo Decreto nº 9.812/2019), de fato, acarreta a extinção não apenas do CONADE, mas atinge aproximadamente 700 (setecentos) conselhos criados a partir da Política Nacional de Participação Social, durante o governo de Dilma Rousseff. A decisão, além de provocar o repúdio de diversos atores sociais, foi alvo de uma liminar no Supremo Tribunal Federal (STF),

que suspendeu parcialmente sua eficácia, mantendo o Conselho em funcionamento⁴ (PUTTI, 2019; MAZZA, 2019).

É importante registrar que o CONADE é responsável pela organização das Conferências dos Direitos da Pessoa com Deficiência, espaço de profícuas discussões e deliberações, as quais vem sendo realizadas desde 2006, com a participação de familiares, profissionais e ativistas da inclusão social. O Conselho também atuou no fortalecimento da CORDE, que, no ano de 2010, alcançou o *status* de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com a função de “propor e avaliar as leis e decretos, articular as políticas setoriais, implementar a agenda de inclusão e dar apoio aos entes federados e organizações não governamentais” (MAIOR, 2017, p. 32).

No governo Dilma, a Secretaria Nacional foi alocada no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, no entanto, o referido Ministério foi extinto, em 2016, pelo Presidente interino Michel Temer. As políticas para as pessoas com deficiência foram, então, atribuídas ao Ministério da Justiça e Cidadania. Com base na Lei nº 13.502/17, a pasta passou a integrar o Ministério de Direitos Humanos, que, em 2019, seria transformado em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, ao qual a Secretaria encontra-se vinculada atualmente.

Analisando o exposto, é possível afirmar que determinantes históricos, sociais, políticos, religiosos, culturais, entre outros, atuaram diretamente sobre a concepção e sobre o tratamento dispensado à pessoa com deficiência, em cada sociedade. O avanço da ciência, as pressões sociais nacionais e internacionais e, por fim, a responsabilização estatal foram fatores preponderantes para o alcance de melhorias nas condições de vida dessa parcela da população, ainda que insuficientes.

A trajetória dessas pessoas, na busca pela sua efetiva inclusão nos mais diversos âmbitos da sociedade, não se esgota aqui. Na verdade, ela não se esgota, mas permanece em constante processo, ora vivenciando conquistas, ora retrocessos. Adiante, serão conhecidos os principais avanços sociais e as ferramentas legais que visam garantir o cumprimento dos direitos até então conquistados por esse grupo.

2.2 A PERSPECTIVA DO DIREITO – PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS E CONQUISTAS SOCIAIS

⁴ No dia 16 de dezembro de 2019, foi publicado o Decreto nº 10.177, dispondo sobre a nova constituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), instituído no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019c).

No campo das conquistas, diversos instrumentos foram (e continuam sendo) construídos, visando assegurar a inclusão da PcD nos variados setores da sociedade. A seguir, serão relacionados alguns dos eventos, documentos e marcos legais⁵, de âmbito nacional e internacional, considerados basilares para a evolução dos direitos da pessoa com deficiência.

O primeiro documento a ser destacado é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, validada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Trata-se de um texto que estabelece a igualdade de direitos fundamentais para todos os seres humanos, sem distinção. Dentre os direitos proclamados, observa-se a universalização do acesso à instrução técnico-profissional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

No Brasil, a proteção específica dirigida à pessoa com deficiência é inaugurada na Ementa nº 1 à Constituição de 1967, que, além de estabelecer a igualdade (já citada nas constituições anteriores), determina a tutela do Estado em relação a essas pessoas, conforme descrito em seu Artigo 175, parágrafo 4º: “lei especial existirá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (MARTINS, 2015, p. 101). Três anos depois, teriam início os primeiros cursos superiores de formação de docentes para a Educação Especial, assim como os primeiros programas de pós-graduação nessa área.

No ano de 1975, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em Assembleia Geral da ONU, a qual conceituou deficiente como sendo “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975, p. 1). O texto declara que as pessoas com deficiência terão seus direitos garantidos, como qualquer outro ser humano, sem distinção nem discriminação, devendo desfrutar de uma vida decente e plena, tão normal quanto possível.

Um ano depois, a Assembleia Geral da ONU proclamou que 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Utilizando o slogan “Igualdade e Participação Plena”, esse marco colocou as PcD no centro das atenções no Brasil e no mundo. Dentre os objetivos do AIPD, vale ressaltar: o incentivo a estudos e pesquisas com vistas à integração às atividades cotidianas, com acesso facilitado aos transportes e aos edifícios públicos; e a

⁵ Os principais instrumentos legislativos que norteiam a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, e particularmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, serão abordados no item 2.5 deste capítulo, assim como no decorrer dos capítulos posteriores.

divulgação pública acerca dos direitos das pessoas deficientes de vivenciar e cooperar com os vários aspectos da vida social, econômica e política (LANNA JÚNIOR, 2010).

Na sequência, a ONU promulgou a Carta dos Anos 80, com metas de integração e participação social das PcD, contemplando o acesso à educação e ao mercado de trabalho. Quanto ao texto da Carta, merece destaque o seguinte ordenamento, o qual aponta para uma problemática que ainda precisa ser combatida: “devem ser eliminados obstáculos, de ordem comportamental e atitudinal, que impedem a integração do deficiente à vida social. A ignorância e a desinformação criaram, durante séculos, em torno do deficiente, um estigma marcado por uma aura de temor e mistério” (BRASIL, 1981, p. 47).

Foi também no ano de 1980 que ocorreu, em Brasília-DF, o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, sendo, a partir deste, consolidadas diversas entidades representativas da categoria no país (MENDES, 2010).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reúne diversos artigos que tratam particularmente do segmento estudado. Dentre esses, cumpre destacar: Art. 23 - determina a competência da União, dos Estados e dos Municípios quanto aos cuidados com a saúde e a assistência, assim como com a proteção e a garantia das pessoas com deficiência; Art. 203 - concede um benefício de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que não possua meios de prover o próprio sustento, nem de tê-lo provido pela família; Art. 227 – visa à integração social do adolescente e do jovem com deficiência, por meio da preparação para o trabalho e para a vida em sociedade, com o acesso facilitado aos bens e aos serviços sociais, e a eliminação de quaisquer formas de discriminação e de barreiras arquitetônicas (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à educação, a Carta Magna estabelece:

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

O Artigo 205 reitera, portanto, a noção de educação como sendo um direito de todos, já mencionada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa concepção irá fomentar a luta pela inserção dos excluídos nos diferentes níveis de ensino, observando-se a preferência pelo atendimento na rede regular, o que reforça o direito ao convívio social e ao tratamento igualitário de todos os cidadãos.

Outra referência nesse campo é a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. O vigésimo terceiro artigo dessa Convenção explicita os direitos das crianças com deficiência, determinando que a assistência a elas prestada garanta:

[...] o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual. (BRASIL, 2013b, p. 208).

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, a Lei nº 8.213/1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, constituiu a reserva de 2 a 5% dos cargos nas empresas com 100 ou mais empregados, para beneficiários reabilitados e pessoas com deficiência habilitadas (BRASIL, 1991). Entretanto, Maior (2017, p. 33) sinaliza que “apesar da fiscalização, de ações de esclarecimento e a aplicação de multas, ainda há grande resistência dos empresários em contratar trabalhadores com deficiência, por discriminação e por se recusarem a tornar os ambientes de trabalho acessíveis”.

Em junho de 1994, a cidade de Salamanca, na Espanha, sediou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a partir da qual foi construído um documento de extrema relevância para a área: a Declaração de Salamanca. De acordo com Corrêa (2010), a Conferência objetivou a promoção da educação para todos, visando ao preparo das instituições de ensino para receber todas as crianças, sobretudo aquelas com necessidades educacionais especiais, defendendo uma pedagogia centrada no aluno.

Dentre as muitas contribuições trazidas pela Declaração, podem-se destacar as noções de que: todas as diferenças são normais; as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam acessar as escolas comuns; todas as crianças devem aprender juntas, sendo as classes especiais uma exceção; os sistemas educativos precisam adequar-se às diferenças e necessidades de cada aluno, e não o contrário; a integração de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares é um mecanismo de combate à discriminação (UNESCO, 1994).

A Declaração apresenta, ainda, uma Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, visando à instrução para o planejamento das ações governamentais, não governamentais e demais instituições; aborda, entre outras temáticas: a formação do pessoal docente, os serviços externos de apoio, a participação da comunidade e os recursos necessários à sua execução.

Ainda em 1994, o MEC emitiu a Portaria nº 1.793, visando à complementação curricular da formação de docentes e outros profissionais na matéria em discussão, tendo resolvido:

[...] Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (BRASIL, 1994, p. 1).

O atendimento educacional da pessoa com deficiência está garantido na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e será ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, deverá dispor de serviços especializados, de acordo com as peculiaridades dos educandos, sempre que não for possível integrá-los nas classes comuns do ensino regular. De acordo com o Decreto nº 3.298/1999, a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996, 1999).

No ano de 2001, o Brasil ratificou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ficou conhecida como a Convenção da Guatemala. Nesse documento, a deficiência é conceituada como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2013b, p. 299-300). É importante destacar a dimensão de deficiência abarcada nesse conceito, que aponta para as condições do meio (social e econômico), enquanto elementos que atuam sobre as restrições enfrentadas pela PcD.

Outro importante marco foi a aprovação, em 2002, da Lei nº 10.436, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, passando o português escrito a ser a língua secundária desse segmento (MAIOR, 2017). No mesmo ano, o MEC publicou a Portaria nº 2.678, aprovando a grafia Braille para a língua portuguesa e recomendando o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Também em 2002, durante o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, realizado na Espanha, com a participação de mais de 600 pessoas, foi aprovado o texto da Declaração de Madri, em comemoração à proclamação de 2003 como sendo o Ano Europeu das Pessoas com

Deficiência. No documento, ficou estabelecida a visão que iria nortear as atividades desenvolvidas durante o referido ano. Além disso, nele está posta a frase "Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência", em alusão ao lema "Nada sobre Nós sem Nós", o qual já vinha sendo utilizado internacionalmente por ativistas e organizações da área, demandando a participação de representantes das PcD nas decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito (SASSAKI, 2011). Tal reivindicação está prescrita no seguinte trecho da Declaração:

Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações. (CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2002, s.p.).

A Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, promovida pela Organização Mundial de Saúde e pela Organização Pan-Americana da Saúde, em 2004, no Canadá, deu origem a outro importante documento: a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual; a partir desta, disseminou-se mundialmente o uso da terminologia deficiência intelectual, em detrimento de deficiência mental. O documento situa a referida deficiência como parte da experiência e da diversidade humana, além de reforçar o direito de essas pessoas tomarem suas próprias decisões, excetuadas as circunstâncias extraordinárias (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004).

Em 2005, foi sancionada a Lei nº 11.133, que proclamou o dia 21 de setembro como Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2005b). A data já havia sido instituída pelos movimentos sociais desde 1982, no entanto, demorou mais de vinte anos para ser oficializada. Internacionalmente, comemora-se o Dia da Pessoa com Deficiência em 03 de dezembro, data adotada em Assembleia Geral da ONU, em 1992.

A partir de uma forte mobilização internacional, a ONU homologou, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No Brasil, o tratado e seu Protocolo Facultativo foram assinados em 30 de março de 2007, sendo ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgados através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Trata-se da primeira convenção internacional sobre direitos humanos a alcançar o patamar de Emenda Constitucional (MAIOR, 2017).

Dentre os avanços trazidos pela Convenção, frisa-se a introdução da terminologia “pessoa com deficiência”, em detrimento dos termos “deficiente” ou “portador de deficiência”, de modo a enfatizar que a existência do sujeito se sobrepõe ao fato de apresentar qualquer limitação funcional.

O documento também conceitua a deficiência como resultante da interação entre a pessoa e o ambiente:

[...] o conceito de pessoa com deficiência presente na convenção supera as leis tradicionais que normalmente baseiam-se no aspecto clínico da deficiência. As limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são consideradas atributos das pessoas, os que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais e culturais que impeçam a participação dos cidadãos com tais limitações. (FONSECA, 2007, s.p. apud MAIOR, 2017, p. 32).

Nesse sentido, aponta para a responsabilidade social e pública, no que diz respeito ao provimento dos instrumentos e das adequações que se fizerem necessárias à equiparação das oportunidades para todos os cidadãos. Significa dizer que todos os serviços, produtos, programas e políticas precisam ser (re)pensados, de modo a eliminar quaisquer obstáculos à participação social plena dessas pessoas. Maior (2017) salienta que, a partir desse marco, os Estados ampliaram suas obrigações, assim como o terceiro setor, as famílias e as próprias PcD.

Por outro lado, vale salientar que as alterações das terminologias utilizadas para fazer referência a pessoas com deficiência não foram necessariamente traduzidas no redirecionamento das práticas voltadas a esse público. Bazante (2012, p. 121) considera que “em algumas situações, o termo não garantiu o tratamento, nem redimensionou ações, uma vez que a credibilidade na capacidade e na condição de ser social, do sujeito chamado deficiente, muitas vezes não foi ressignificada”.

No ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reiterou a preferência pelo Ensino Especial na rede regular, sendo indicada a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais. Destaca-se, ainda, a recomendação pelo atendimento educacional especializado em turno oposto ao da classe comum, além da acessibilidade ao mobiliário, transporte escolar e material didático (BRASIL, 2008b).

Na sequência, houve a publicação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser ofertado de forma complementar ou suplementar. O AEE deve

integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação), e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O Decreto também determina a prestação de apoio técnico e financeiro da União, com vistas à adequação dos espaços físicos, formação de profissionais, produção de recursos de acessibilidade, estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior, entre outros (BRASIL, 2011b).

Simultaneamente, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, objetivando o irrestrito exercício dos direitos das pessoas com deficiência, através da articulação de diversas políticas, programas e ações relacionadas à saúde, à educação, à inclusão social e à acessibilidade (BRASIL, 2011a).

Formulado a partir de contribuições do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e de mais de 15 (quinze) ministérios, o plano reafirma o compromisso brasileiro com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, e conclama, para sua execução, a União, os Estados, os Municípios e a sociedade.

Dentre as ações propostas no campo da educação, estão contempladas a acessibilidade nas escolas e nos transportes escolares, a formação de recursos humanos para atendimento especializado e a introdução das Salas de Recursos Multifuncionais. No que diz respeito à formação para o trabalho, estabelece como prioritárias as matrículas de pessoas com deficiência nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (SÚMULA DO PROGRAMA "VIVER SEM LIMITE", 2014).

A Lei Federal nº 13.146/2015, denominada Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016, e pode ser considerada a maior conquista obtida pelo segmento até então. Destinada, conforme o seu Art. 1º, “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), a lei está pautada nas determinações da Convenção de 2006, da ONU, explanada anteriormente.

O conceito de PcD trazido pelo instrumento consolida aquele já apresentado pela referida Convenção, destacando que o impedimento à participação social plena desse grupo encontra-se no espaço externo:

Art. 2º 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).

As mencionadas barreiras, capazes de interferir na vida social da PcD, são classificadas como:

Art. 3º [...] a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...]. (BRASIL, 2015).

Os dispositivos que integram a lei indicam que estes obstáculos precisam ser eliminados, a fim de promover a acessibilidade, isto é, o acesso seguro e autônomo aos diversos bens e serviços sociais, de modo que a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida possa viver com independência e exercer plenamente os seus direitos, sem serem discriminadas.

Dentre os avanços trazidos pelo Estatuto, cabe mencionar: a punição de atos discriminatórios, em razão da deficiência, com previsão de multa e detenção; o reconhecimento das PcD como pessoas legalmente capazes, ainda que possuam um representante (curador); o direito de votar e de ser votada, em iguais condições com os demais cidadãos; a proibição da recusa de matrícula de crianças e adolescentes com deficiência ou da cobrança de qualquer taxa extra para o atendimento desses alunos, inclusive por parte de instituições privadas.

No âmbito educacional, além de assegurar o atendimento em todos os níveis às pessoas com deficiência, almeja atingir “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 6).

Também em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.409, que tornou obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de Ensino Superior federais, em igualdade de condições com os demais estudantes (BRASIL, 2016a).

De acordo com Maior (2017), o atual conjunto de leis brasileiras que versam sobre os direitos desses cidadãos é um dos mais amplos do mundo. No entanto, apesar de reiteradas

determinações legais que apontam para a ressignificação da deficiência e para a superação de barreiras à inclusão desse grupo no meio social, são constantes as tentativas de retroceder na linha do tempo, demonstrando que, nessa matéria, há interesses divergentes que permanecem em disputa.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) explicam que, no que diz respeito à concepção sobre a educação dessas pessoas, a polarização se expressa nos discursos antagônicos quanto ao lugar em que as PcD devem ser escolarizadas (se na classe regular ou especial). No entanto, há uma dimensão que permanece implícita nessas discussões e que está relacionada à captação de recursos públicos por entidades privadas, uma vez que a inclusão de estudantes com deficiência na escola pública regular incide diretamente na diminuição da demanda das instituições particulares, com a consequente redução dos repasses de verbas públicas para esse fim.

Nesse contexto, o Ministério da Educação abriu, em novembro de 2018, uma consulta pública com a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008. Dentre o que se pretendia “atualizar”, encontrava-se o retorno dos alunos às escolas e classes especiais. O documento foi alvo de diversas críticas daqueles que apoiam a luta pela inclusão das pessoas com deficiência, tendo gerado a reação pública de diversos atores, dentre eles, universidades, pesquisadores, movimentos sociais, e até mesmo o Ministério Público Federal, que recomendou ao MEC que:

[...] antes da submissão de qualquer proposta de alteração da PNEEPEI à consulta pública, sejam previamente ouvidos, de forma direta, os estudantes com deficiência, em seus diversos recortes: gênero, raça, orientação sexual, classe, região geográfica e nível de ensino, entre outros, visando a mais ampla participação no processo de construção da política pública. (BRASIL, 2018, p. 5).

Apesar das pressões sociais, a proposta foi incorporada à pauta do governo Bolsonaro, que sinalizou, ao final de 2019, a iminente publicação de um decreto com alterações na PNEEPEI. A informação foi confirmada pela então diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC, Sra. Nídia de Sá (BOND, 2019).

Ainda nesse ano, foi submetido ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 6.159/2019, que prevê a alteração da Lei 8.213/1991, a qual dispõe sobre a reserva de cargos nas empresas com 100 ou mais empregados, para beneficiários reabilitados e pessoas com deficiência habilitadas. O PL desobriga a contratação da PcD, ao instituir, como alternativa à admissão, um pagamento equivalente a dois salários mínimos por cargo não preenchido, que deverá ser

recolhido ao Programa de Habilitação e Reabilitação Física e Profissional, Prevenção e Redução de Acidentes de Trabalho, do Ministério da Economia (BRASIL, 2019d).

É notória, portanto, a tentativa de subtração de significativas conquistas acumuladas ao longo da história. Trata-se de uma conjuntura na qual é preciso robustecer a luta em prol dos direitos desse grupo, por meio da mobilização dos diversos atores sociais envolvidos, não só em busca da ampliação, mas da manutenção daquilo que foi arduamente alcançado.

Outrossim, é importante reiterar que a imposição da lei, apesar de necessária, não é suficiente para eliminar as ressonâncias de uma história fundamentada na exclusão, subsistindo, nesse processo, ideias retrógradas que continuam a fomentar estigmas e preconceitos. Muitas das barreiras encontradas pela pessoa com deficiência, nas suas diversas interações sociais, demonstram que as práticas violentas não foram interrompidas, apenas assumiram outras formas de expressão, conforme será abordado a seguir.

2.3 RESSONÂNCIAS DA EXCLUSÃO - ESTIGMA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

É possível afirmar, de acordo com o que foi explanado até então, que a inclusão da pessoa com deficiência na esfera social é um processo em andamento, que vem sendo construído ao longo dos anos num contexto de avanços, resistências e retrocessos. Durante séculos, essas pessoas foram vítimas de exclusão nos mais variados níveis, tendo sido eliminadas, segregadas ou consideradas impróprias para os padrões de normalidade vigentes na sociedade.

Embora a cultura de violência real direcionada a esse segmento tenha cessado na maioria das sociedades⁶, as concepções sociais acerca desses sujeitos ainda permanecem vinculadas ao passado, reverberando na perpetuação de práticas excludentes que insistem em reafirmar a incapacidade de ser, de saber e de agir da pessoa com deficiência. Se, de um lado, a letra da lei abre novos espaços e possibilidades ao excluído, do outro, subsistem elementos como o estigma e o preconceito, os quais fazem emergir novas formas de violência, por vezes desconhecidas ou ignoradas.

De acordo com Goffman (1988, p. 4), o indivíduo estigmatizado é concebido como “inabilitado para aceitação social plena”, em razão da presença de um atributo que atrai para si

⁶ De acordo com Martins (2015), algumas comunidades indígenas brasileiras continuam a praticar sacrifícios com crianças, ao constatarem a presença de deficiências. Apesar de não existirem números oficiais publicados sobre esses casos, alguns autores, como Faria e Salles (2015, p.133), referem ocorrências dessa natureza em comunidades isoladas, “como os suruwahas, ianomâmis e camairás”.

atenção, ao passo que promove o distanciamento dos sujeitos que o rodeiam. O termo estigma foi criado pelos gregos, em alusão a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1988, p. 5). Dessa forma, escravos, traidores e criminosos tinham seus corpos cortados ou queimados, de modo a facilitar a identificação – pelos demais membros da sociedade – desses que deveriam ser evitados, sobretudo publicamente.

O autor aponta a existência de três tipos de estigma, sendo o primeiro deles “as deformidades físicas”, seguidas pelo que ele denomina de “culpas de caráter individual” (nesse grupo, encontram-se sinalizados os alcoolistas, homoafetivos, desempregados, pessoas que tentaram cometer suicídio, entre outros) e, por fim, há os estigmas relacionados à raça, nação e religião. Em todos os três casos, o indivíduo “possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1988, p. 7). Logo, o estigmatizado passa a ser identificado somente pelo estigma que carrega, reduzindo-se ao traço que o diferencia dos demais.

Puppin (1999), ao explorar a produção de Goffman (1988), destaca a vinculação existente entre estigma e descrédito. Essa relação é concretizada quando um sinal estigmatizante é identificado no sujeito, fazendo deste uma pessoa desacreditada. Nas situações em que a deficiência não é visível, o referido julgamento torna-se potencial, caracterizando o indivíduo como desacreditável. Nessa circunstância, é provável que o sujeito opte por omitir a existência do sinal estigmatizante, de modo a evitar o constrangimento causado pela revelação. De toda forma, os efeitos negativos acarretados pelas interações instáveis das pessoas que vivenciam esse papel são extremamente profundos.

Elias e Scotson (2000), ao discutirem as diferentes configurações sociais desenvolvidas entre estabelecidos e *outsiders*, explicam que o ato de classificar um grupo como humanamente inferior (*outsider*) consiste numa poderosa arma utilizada pelos grupos ditos superiores (estabelecidos), com o fim de manterem-se numa posição dominante. Nesse processo, aqueles que são estigmatizados passam a acreditar que, de fato, são seres de menor valor, interiorizando o estigma de tal modo que esse passa a interferir na concepção que o sujeito possui acerca de si mesmo, consoante descrevem os autores:

[...] os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, vêem-se como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

A esse respeito, Fernandes e Denari (2017, p. 86) ratificam que “a pessoa com deficiência é vítima dessa dominação preconceituosa, sendo capaz de ser privada de sua conquista diária e até mesmo sendo extirpada de si e do meio social”. Na mesma linha, Williams (2003) alerta que o indivíduo com qualquer tipo de deficiência é tido como vulnerável em relação àqueles que não a possuem. É a partir dessa condição preestabelecida que se fundamentam as relações desiguais de poder. À medida em que a deficiência é mais severa, a desigualdade é ainda mais gritante, e, se esta for somada a outras diferenças (de gênero, de raça, de classe social), a assimetria pode tornar-se abissal.

Embasados nos estudos de Pierre Bourdieu, Silva e Oliveira (2017) esclarecem sobre um tipo de violência silenciosa e invisível, decorrente das relações discrepantes de poder entre os indivíduos e/ou instituições, que visa assegurar a manutenção da subjugação-submissão de uns pelos outros. Nesse tipo de conduta, denominada violência simbólica, é característico o elemento da cumplicidade procedente do dominado, que, por falta de consciência daquilo que o acomete, naturaliza a realidade na qual está imerso.

A violência simbólica não pressupõe o uso da força, mas impregna-se na cultura, sendo reproduzida por meio da disseminação de crenças que levam os atores sociais a ocupar espaços de acordo com o que dita o discurso dominante, que acreditam ser legítimo. Como não há reconhecimento da opressão, o oprimido permanece inerte, completamente submisso: “Em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela” (BOURDIEU; EAGLETON, 2007, p. 270 apud SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 165).

Nesse contexto, a escola, tradicionalmente encarregada de transmitir a herança cultural acumulada pelas sociedades nos diversos momentos da história, num processo eivado de intencionalidade, acaba por torna-se uma forte aliada dos opressores, na medida em que reproduz o pensamento dominante, perpetuando, de forma legítima, as relações de subjugação.

Nogueira e Nogueira (2002), baseados no pensamento de Bourdieu, afirmam não se tratar de um processo involuntário, mas de uma ação deliberada, uma vez que

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Solange Ribeiro (2016) ressalta que as tentativas de incorporar a diversidade nos currículos e nas práticas pedagógicas desenvolvem-se num movimento cercado por tensões e por um “estranhamento ao diferente”, explicitando que por detrás de discursos bem intencionados estão encobertos interesses conflitantes. A violência, da forma como vem sendo apresentada, pode ser observada no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência, “quando o grupo dominante ignora a presença, os direitos e as necessidades desses alunos, além de outros mecanismos de eliminação que são usados no percurso da vida estudantil” (RIBEIRO S., 2016, p. 1095-1096).

A violência da escola corresponde, portanto, a:

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p. 435).

Também França *et al.* (2010, p. 965), ao discutirem sobre a representação da referida violência, sob a forma de barreiras físicas e de interação, apontam duas variáveis potencializadoras do fenômeno: “as barreiras arquitetônicas e atitudinais são representações da violência simbólica instituída, em parte, pela naturalização da ação dos atores sociais e das instituições e, em parte, pelo desconhecimento do ordenamento jurídico que ampara esses indivíduos”.

Assim sendo, acatar ou promover, em seu interior, atitudes discriminatórias e degradantes ou qualquer ação/omissão que negue à pessoa com deficiência o efetivo exercício dos seus direitos – seja pelo impedimento de acesso aos espaços educacionais e áreas comuns, pela não adaptação dos conteúdos escolares, pela ausência de formação devida dos profissionais, ou, ainda, pela impossibilidade de convivência num ambiente livre de preconceitos – faz com que a escola participe ativamente do ciclo de violência que permeia a trajetória da PcD.

É, no mínimo, contraditório que um espaço concebido para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e conscientes, que deveria perseguir a emancipação para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, venha a atuar na contramão dessa lógica, negando direitos e sancionando desigualdades. Tal afirmação não minimiza a responsabilidade dos atores sociais (os ditos estabelecidos), os quais, seja dentro ou fora dos limites do ambiente educacional, insistem em estigmatizar e subjugar o grupo estudado (*outsider*), a despeito de todo o amparo legal que lhe é conferido, o qual prevê, inclusive, sanções penais aos agressores.

Outrossim, importa enfatizar que os processos discriminatórios e segregacionistas praticados por colegas, e até mesmo por professores, ferem subjetivamente a pessoa com deficiência, não deixando vestígios físicos ou materiais, mas consequências de cunho emocional e psicossocial, que têm rebatimentos na autoestima/autoaceitação, bem como na interação com seus pares e superiores, e comprometem o desenvolvimento intelectual e profissional dessas pessoas.

Desse modo, compreende-se que há um contínuo e legitimado processo de violação da pessoa com deficiência, ainda que de forma velada, demandando continuadas lutas pela conquista e manutenção de espaços, pela produção e a disseminação de conhecimentos que dizem respeito às deficiências, bem como pela afirmação e concretização de direitos, numa perspectiva de ruptura definitiva com o legado histórico de violência e exclusão.

Ao mesmo tempo, faz-se necessária a busca constante de estratégias de combate a condutas discriminatórias ou a qualquer forma de tratamento degradante dispensado a essas pessoas, por meio de ações de sensibilização e informação que permitam ressignificar a deficiência e o olhar sobre a PcD, valendo lembrar que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p.60).

É nesse cenário, o qual reclama inúmeras medidas para o enfrentamento de sólidas barreiras, que coexistem os paradigmas da integração e da inclusão enquanto tentativas polarizadas de inserção da PcD no meio coletivo. Ambas as visões estão intrinsecamente relacionadas às concepções socialmente construídas acerca da deficiência e serão objeto de análise no próximo tópico.

2.4 PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A trajetória histórica apresentada no início deste trabalho tornou evidente que a pessoa com deficiência permaneceu por um longo período distanciada do seio social, sendo-lhe subtraído, além de tantos outros, o direito à interação comunitária. A princípio, esse segmento foi mantido enclausurado/escondido em residências, asilos, manicômios e, posteriormente, limitado às escolas e classes especiais. O atendimento dispensado até então frisava que a PcD deveria permanecer à parte, que não pertencia aos ambientes comuns nem podia desempenhar os papéis assumidos pelos demais membros da sociedade.

A primeira tentativa de reverter a lógica segregadora, de acordo com Sasaki (2010), surgiu no final da década de 1960 e visava inserir as pessoas com deficiência nos diversos sistemas e serviços disponíveis na sociedade, tais como educação, trabalho e lazer, num movimento denominado integração social. Essa perspectiva baseia-se em alguns princípios, tais como o da normalização, segundo o qual as PcD precisam viver da maneira mais normal possível ou de forma mais parecida com os demais membros da comunidade. Para o autor, “fica evidente que se trata de criar um mundo – moradia, escola, trabalho, lazer etc. – separado, embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa” (SASSAKI, 2010, p. 31).

Mendes (2006) expõe os três principais argumentos que ajudaram a consolidar a perspectiva integradora. O primeiro deles está relacionado a questões morais, que, sob forte influência dos movimentos sociais de direitos humanos, apontavam para a necessidade de as práticas segregacionistas serem cessadas. O segundo é de natureza racional, e apoia-se na crença em uma série de benefícios que poderiam vir a ser gerados pela proximidade entre alunos com e sem deficiência. São eles:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006, p. 388).

O terceiro argumento é de base científica e está pautado em pesquisas que inauguraram novas formas de educar esse público (antes considerado ineducável), além de avaliarem os ambientes segregados como inapropriados para o desenvolvimento da PcD. Buscava-se, a partir de então, autonomia, independência e uma maior qualidade de vida para esse educando, em ambientes mais normalizantes, “a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura” (MENDES, 2006, p. 388). Aos referidos argumentos, somaram-se as pressões de grupos sociais ligados à PcD, que lutavam pela efetivação dos seus direitos, além de questões de cunho econômico, dado que a manutenção dos programas segregados tinha um alto custo.

A autora supracitada assinala que, ao longo das décadas de 1960 e 1970, o princípio passou a ser utilizado de forma generalizada para o planejamento dos serviços, “ocasionando

grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade” (MENDES, 2006, p. 389).

Nesse cenário, desenvolveu-se no âmbito da Educação Especial, a partir de uma lei aprovada nos Estados Unidos, em 1977, o princípio de *mainstreaming*, o qual tinha o propósito de introduzir os educandos com deficiência nas salas comuns, abrangendo atividades curriculares e extracurriculares. Buscava-se superar a lógica das classes especiais, as quais funcionavam com o intento de evitar que os estudantes com algum tipo de deficiência viessem a atrapalhar os processos de ensino regular, ou mesmo levar os professores ao esgotamento físico e psíquico. Com base nesse princípio, por meio da verificação de testes de inteligência, somente os alunos considerados potencialmente capazes eram selecionados e introduzidos nos ambientes comuns (MENDES, 2006; SASSAKI, 2010).

Foi também pautada na realidade norte-americana que a pesquisadora Evelyn Deno criou o sistema em cascata, segundo o qual o aluno com deficiência poderia avançar em níveis cada vez maiores de integração, a depender do seu desempenho e progresso individual. Os graus de integração, em ordem decrescente, que compunham o referido sistema eram: “1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais” (MENDES, 2006, p. 390).

Martins (2015) explica que a integração escolar passou a ser considerada de grande importância para a integração social da PcD, sendo recomendada, inclusive, a proximidade entre a escola e a residência da criança, a fim de que esta pudesse integrar-se também à comunidade na qual estava inserida. A proposta, todavia, não contava com aceitação social plena. A maioria dos professores considerava “inconcebível a presença, numa instituição comum de ensino, de educandos que fugissem ao padrão de normalidade estabelecido” (MARTINS, 2015, p. 105).

Esse processo, ainda que permeado de dificuldades, era frequentemente mais exitoso para aqueles que apresentavam deficiências físicas ou sensoriais. As crianças com déficits cognitivos enfrentavam barreiras bem mais severas, sobretudo relacionadas ao preconceito, e acabavam permanecendo no isolamento, em suas residências ou instituições. Além do mais, essa lógica não permitia ao aluno o estabelecimento de vínculos no espaço escolar, conforme é observado no exemplo a seguir: “com frequência, o mesmo estudante era colocado em várias classes. Por exemplo, esse estudante poderia estar colocado na aula de matemática da 3ª série, na aula de leitura da 2ª série e na aula de educação física da 4ª série. Assim, ele nunca pertencia

realmente a nenhuma turma” (ROBERTSON; BAROUSSE; SQUIRES, 1995, p. 1 apud SASSAKI, 2010, p. 32).

Foi no contexto da efervescência das lutas sociais da década de 1980 que o movimento visando à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência ganhou forças e ampliou seus conhecimentos e experiências acerca da questão. A partir de então, diversos estudiosos da área, instituições sociais e organizações de PcD começaram a perceber que as referidas práticas integradoras não davam conta de promover a participação social plena desses sujeitos, tampouco de eliminar a discriminação que eles sofriam. Mendes (2006, p. 391) assegura que “em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial”.

Em estudo mais recente, ao fazer um balanço da política de integração escolar brasileira, a mesma autora conclui que as classes especiais continuaram a expandir-se, em meio a um processo que consolidava a exclusão desses educandos nas escolas comuns. Ancorada na pesquisa de Ferreira (1989), ela também destaca, dentre as consequências trazidas pela educação ofertada na perspectiva em pauta, a manutenção do estigma e a subestimação das potencialidades do aluno com deficiência, o qual recebia um tratamento equivalente aos pré-escolares (MENDES, 2010).

A integração exigia da pessoa com deficiência uma capacitação, de modo a habilitá-la a exercer as diversas funções existentes na sociedade e a superar, por si só, as inúmeras barreiras postas. As estruturas sociais permaneciam inalteradas e inquestionadas. Tratava-se, pois, de “um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 33).

Essa ótica refletia o modelo médico da deficiência, segundo o qual as PcD são vistas como doentes, inválidas, dependentes e passivas, necessitando de tratamento, cura e reabilitação. Sasaki (2010) explica que o dito modelo reforça a ideia de que o “problema” está centrado no indivíduo, cabendo à sociedade oferecer serviços adequados para saná-lo. Há, portanto, uma tentativa de aprimoramento dessas pessoas, numa perspectiva de adequação aos padrões socialmente exigidos, sem reclamar nenhuma adaptação por parte da sociedade.

Em contrapartida, na virada do século XX para o século XXI, vivenciou-se a passagem da perspectiva de integração para a inclusão social. Diferentemente da primeira, esta última compreende a necessidade de transformar a sociedade, no que tange aos seus espaços físicos e ao pensamento de cada um dos seus membros, a fim de possibilitar as condições para que as

PcD sejam incluídas. Ao mesmo tempo, aponta para a responsabilidade desses sujeitos (PcD) no que diz respeito à preparação, no decorrer do processo, para assumirem suas atribuições no meio social (SASSAKI, 2010).

Dessa forma, a inclusão caracteriza-se como um movimento multilateral, por meio do qual sociedade e pessoa com deficiência, em suas múltiplas dimensões, se aliam para encontrar caminhos que levem à superação das práticas excludentes. Pautada em princípios como “aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através da cooperação”, essa ótica está atrelada ao modelo social da deficiência, o qual assegura que “os problemas da pessoa com deficiência não estão nela tanto quanto estão na sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 40, 44).

Logo, são os obstáculos postos na sociedade que geram impedimentos à inclusão, tais como os padrões de normalidade, a falta de informação sobre as deficiências, as políticas discriminatórias, entre tantos outros.

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (SASSAKI, 2010, p. 45).

A filosofia da educação inclusiva foi mundialmente difundida a partir da Declaração de Salamanca, publicada em 1994. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, é um dos principais documentos norteadores do paradigma, havendo instituído a garantia de acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, em todos os níveis, com a oferta de atendimento especializado de forma complementar ou suplementar, em turno oposto à classe comum (BRASIL, 2008b).

Mantoan (2003, p. 16) ressalta que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Torna-se, portanto, indispensável aos sistemas de ensino a realização de todas as adequações que se fizerem necessárias, de modo a contemplar as especificidades de cada discente, garantindo condições que possibilitem o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, assim como a promoção de uma cultura inclusiva, livre de práticas discriminatórias.

Martins (2015) também contribui para a discussão, ao resgatar os estudos de Correia (2006) sobre a importância da diversidade para a composição do ambiente educacional. Nesse sentido, afirma que a inclusão escolar “não pretende posicionar o aluno com N.E.E. em uma

‘curva normal’, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas” (CORREIA, 2006, p. 253 apud MARTINS, 2015, p. 68). Esse pensamento é corroborado por Garcez (2011, p. 7), a qual acredita na melhoria da “qualidade social” da educação, quando abarcadas as diferenças humanas na escola, afirmando ser a inclusão “uma questão ético-política experienciada como sentimento, pensamento e ação”.

Serra (2017) ainda ressalta a imprescindibilidade de reorganizar currículos, métodos de ensino e de avaliação, analisar de que forma a inclusão estará contemplada nos projetos-político-pedagógicos, assim como na proposta pedagógica de cada escola, e arremata: “a inclusão precisa representar um movimento político da escola como parte da sua filosofia de educação e não algo que precisa cumprir sob a forma da lei para evitar as sanções legais” (SERRA, 2017, p. 30).

Por fim, urge a necessidade de revisitar, ressignificar e superar “pré-conceitos”, por meio da difusão da diferença como parte essencial da humanidade. Trata-se de uma ação de caráter continuado e incessante, até que possamos vivenciar uma realidade na qual o indivíduo não seja mais estigmatizado por aquilo que o diferencia, mas torne-se reconhecidamente parte da multiplicidade humana e social, mediante o respeito e a valorização das suas singularidades e especificidades.

Uma vez conhecido o atual paradigma que norteia a educação das pessoas com deficiência, em todos os níveis, importa compreender o percurso realizado com destino à inclusão desse grupo na Educação Profissional e Tecnológica, particularmente em sua Rede Federal, com vistas a uma maior aproximação e contextualização do ambiente escolhido para a realização da pesquisa.

2.5 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi iniciada em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, com a pretensão de oferecer aos desvalidos a oportunidade de terem uma profissão e não sucumbirem à criminalidade. Com o avanço da industrialização, em 1940, os ensinos secundário (até então reservado apenas às elites) e profissionalizante foram equiparados. Trinta anos depois, em 1970, a educação profissional tornava-se obrigatória, ocasião em que a Rede Federal passou a desfrutar de um *status* de excelência na modalidade de ensino em questão. Já nos anos de 1980 e 1990, a

integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, no âmbito da Rede, promoveu a busca pelo desenvolvimento local, regional e nacional. É nesse contexto que surge a preocupação com a inclusão social da população circunvizinha (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

No ano de 1999, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), realizou um diagnóstico das instituições que já vinham desenvolvendo ações voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas (ANJOS, 2006). Naquela ocasião, “das 135 escolas da RFEPCT, apenas 30% afirmaram realizar cursos ou ações para pessoas com deficiência”, o que revelou a necessidade de ampliar tais iniciativas (BRASIL, 2000 apud CUNHA, 2015, p. 18).

Seguiram-se diversas reuniões de trabalho envolvendo a SEESP, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), as instituições da Rede, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como entidades representativas das PcD, até que, em 2000, a política de inclusão de estudantes com deficiência institucionalizou-se na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O marco consistiu na criação, por meio da SETEC e da SEESP, do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, cujo objetivo anunciado foi:

[...] inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da RFEPCT, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (BRASIL, 2013 apud CUNHA, 2015, p. 130).

Anjos (2006) destaca que a gênese do TEC NEP estava fundamentada em três concepções básicas: 1) a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país; 2) a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania; 3) a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos. Em seu documento base, o Programa (que em 2010 passaria a ser denominado Ação TEC NEP) previa a realização de parcerias entre “famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios, com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais” (ANJOS, 2006, p. 40).

O período de 2000 a 2003 compreendeu a fase de mobilização e de sensibilização das instituições da Rede, no sentido de promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas no projeto-político-pedagógico das escolas, com base no lema da solidariedade para com a diversidade.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabeleceu, em seu Artigo 17, as obrigações das escolas de educação profissional, no que concerne ao atendimento de estudantes com deficiência. O documento faz alusão aos princípios da educação inclusiva, em harmonia com o paradigma vigente, que deverão ser concretizados por meio da “promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho” (BRASIL, 2001, p. 4).

Entre 2003 e 2006, foi organizada a gestão descentralizada do Programa, contando com um grupo gestor central, cinco polos gestores regionais, sendo o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) o representante da Região Nordeste, além dos gestores estaduais e coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).

No interior das instituições, os núcleos supracitados passaram a ser criados e estabeleceram-se como o principal espaço de promoção das ações inclusivas. Em sua estrutura organizacional estão previstos um(a) coordenador(a), designado(a) pelo(a) Reitor(a) ou pelo(a) Diretor(a)-Geral do *campus*, um corpo de apoio formado por docentes, técnicos, psicólogos e sociólogos da instituição, além de pais, discentes e demais membros da sociedade civil organizada (ALENCAR, 2017).

São objetivos dos NAPNEs:

[...] definir as diretrizes de inclusão; promover a cultura da educação para a convivência e a aceitação da diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do Campus; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição; adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar. (BRASIL, 2010 apud ALENCAR, 2017, p. 48).

O terceiro período abrangido pela expansão ocorreu entre 2007 e 2009, e diz respeito à formação de recursos humanos e ao desenvolvimento de tecnologias assistivas. Nessa fase, o CEFET Mato Grosso, em parceria com a SETEC e outras instituições, desenvolveu o Curso de Especialização em “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, voltado para profissionais da Rede e de órgãos externos. O maior desafio encontrado para a concretização do curso estava relacionado à carência de pessoal especializado para assumir as disciplinas, bem como à escassez de referencial teórico para embasá-las. Ademais, foram ofertados cursos de Libras,

Braille, Tecnologia Assistiva, entre outros, com vistas à instrumentalização da Rede (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Em meio a essa etapa, foi sancionada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Definidos, no Artigo 2º da referida Lei, enquanto “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008a), os Institutos apresentam alguns elementos inovadores, tais como:

a. A verticalidade, atuando em todos os níveis do ensino; b. A certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; c. A formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d. A capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos; e. O compromisso com as políticas públicas. (PACHECO, 2015, p. 12).

Pacheco (2015) enfatiza a peculiaridade desses complexos, concebidos enquanto modelo institucional totalmente inovador, com oferta de cursos que vão desde os técnicos integrados ao Ensino Médio, passando por graduações e especializações, até chegar às modalidades *stricto sensu*. Esses espaços possibilitam ao seu corpo docente a atuação em níveis de ensino distintos, assim como aos discentes a vivência em múltiplos espaços de aprendizagem, permitindo que se construa uma completa trajetória formativa em um único *locus*.

Retomando o percurso do TEC NEP, Nascimento e Faria (2013) relatam que as ações tiveram que ser interrompidas em 2011⁷, em razão da extinção da Coordenação de Ações Inclusivas junto à SETEC. A próxima etapa prevista seria “a instrumentalização dos Napnes (com recursos multifuncionais e formação de RH) para um melhor atendimento” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 22), contudo,

[...] com o fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC, houve um ‘vácuo’ no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo. (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 9).

⁷ Importa registrar que a ausência de documentos oficiais relacionados ao Programa TEC NEP dificultou a realização de uma análise acerca das ações por ele desenvolvidas. Os arquivos pertinentes não se encontravam disponíveis no Portal do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/>), em busca realizada no mês de março de 2020, restando apenas os registros de fontes secundárias.

A respeito desse momento, Costa (2018) detalha que as referidas atividades foram absorvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), hoje também já extinta, eliminando-se, dessa forma, a gestão central da Ação TEC NEP. Sem a condução nacional, os trabalhos ficaram restritos às iniciativas dos gestores estaduais e locais, conformando-se à postura adotada por cada instituição/NAPNE.

Posteriormente, o Ministério da Educação emitiu a Nota Técnica nº 106/2013, com o intuito de orientar a implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O documento reitera a responsabilidade das instituições quanto à garantia da acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes, assim como ao provimento dos recursos e serviços de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos.

Destaca, ainda, que o financiamento dessas condições precisa compor os custos gerais destinados ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao passo que a acessibilidade deve permanecer contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no planejamento e na execução orçamentária, no planejamento e composição do quadro de profissionais, nos projetos pedagógicos dos diversos cursos oferecidos, na infraestrutura arquitetônica, na prestação e serviço de atendimento ao público, no acesso à informação em sítios eletrônicos, no acervo pedagógico e cultural e em materiais pedagógicos e outros recursos (BRASIL, 2013a).

Com base nas informações disponibilizadas na página oficial do Ministério da Educação⁸, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 38 (trinta e oito) Institutos Federais, distribuídos por todos os estados brasileiros. Todos possuem NAPNEs implantados. Essa informação, entretanto, não se traduz necessariamente em avanços nos quesitos acessibilidade e inclusão. Os Institutos Federais têm enfrentado diversos obstáculos e entraves que perpassam o acesso, a permanência e o êxito do processo educacional da pessoa com deficiência, muitos dos quais estão retratados nas pesquisas acadêmicas acerca dessa temática.

Na próxima seção, será apresentada uma breve descrição dos trabalhos científicos (teses e dissertações), cujo escopo aproxima-se dos objetivos desta pesquisa. Os achados empíricos são de grande valia para a compreensão da realidade vivenciada nos IFs, no que tange à inclusão de estudantes com deficiência, além de evidenciarem que ainda há um longo trajeto a ser percorrido nesse campo.

⁸ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 28 mar. 2020.

2.6 ESTADO DA ARTE

A fim de conhecer os estudos já realizados acerca do objeto desta pesquisa, efetuou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, sendo selecionados os trabalhos que, na etapa da coleta de dados, consideraram o ponto de vista dos estudantes com deficiência.

O levantamento foi realizado no mês de maio de 2019 (fase da pesquisa bibliográfica), restringindo-se os resultados às produções intelectuais defendidas nos cinco anos anteriores ao referido período, isto é, de 2014 a 2018. Importa salientar que, uma vez que o conhecimento científico se encontra em constante elaboração, num movimento ininterrupto, esse tipo de mapeamento possui um caráter permanentemente inconcluso, face a sua necessária delimitação no tempo e no espaço geográfico.

Utilizando-se os descritores “educação profissional” e “estudantes com deficiência”, de forma combinada, foram apresentados 216 resultados correlacionados aos termos. Após um breve exame do conteúdo das referidas produções (título e resumo), observou-se que apenas 7 aproximavam-se do escopo deste estudo (Quadro 1).

QUADRO 1 – Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2014 e 2018 - Educação Profissional e Estudantes com Deficiência

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Tese	2018	Formação Profissional da Pessoa com Deficiência: Uma Experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)	José Adelmo Menezes de Oliveira	Universidade Federal de Sergipe
Tese	2017	Qualidade do Atendimento Educacional Especializado: A Instituição, o Estudante e sua Família	Fernanda Pereira Santos	Universidade Católica de Salvador
Dissertação	2017	Inclusão e Educação Tecnológica em Foco: Percepções de uma Aluna com Deficiência Visual, de seus Professores e de seus Colegas	Amabriane da Silva Oliveira Shimite	Universidade Estadual Paulista
Dissertação	2016	Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica	Maria Heloisa de Melo Cardoso	Universidade Federal de Sergipe

⁹ Pesquisa realizada no site <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>, no mês de maio de 2019, utilizando-se a ferramenta “Busca Avançada”.

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Dissertação	2014	Educação Profissional: O Ingresso, as Tecnologias e a Permanência dos Alunos com Deficiência no Instituto Federal de Brasília	Claudia Luíza Marques	Universidade de Brasília
Dissertação	2014	Inclusão de Estudantes com Deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da Implantação da Ação TEC NEP	Rivânia de Sousa Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dissertação	2014	Desafios e Possibilidades na Inclusão de Alunos com Deficiência no PROEJA IFES Campus Vitória no NAPNE	Rosilene Gonçalves da Silva	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT

Em seguida, combinou-se o termo “educação profissional” com “necessidades educacionais específicas”, havendo o banco de dados retornado 149 resultados, dos quais somente 1 articulou-se com a temática em questão (Quadro 2).

QUADRO 2 – Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2014 e 2018 - Educação Profissional e Necessidades Educacionais Específicas

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Tese	2017	Do Direito à Educação: O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a Inclusão Escolar no IFES	Sanandrea Torezani Perinni	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT

Posteriormente, a partir da busca pelas palavras-chave “educação profissional” e “inclusão”, 71 produções foram filtradas. Excluídos os resultados já selecionados nas buscas anteriores, foi identificado mais 1 trabalho na área de interesse (Quadro 3).

QUADRO 3 – Seleção de Dissertações/Teses defendidas entre 2014 e 2018 - Educação Profissional e Inclusão

Natureza	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
Dissertação	2017	Ação TECNEP: Movimentos, Mediações e Implementação da Política de Inclusão no IFFAR, Campus São Vicente do Sul	Lizandra Falcão Gonçalves	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD/IBICT

No total, foram obtidos 9 resultados compatíveis, sendo 3 teses e 6 dissertações. O teor das produções selecionadas será brevemente explanado a seguir:

A tese de Oliveira (2018) versa sobre processo de implantação/implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, entre os anos de 2001 e 2007. O autor evidenciou que as práticas institucionais delineavam mais um movimento de segregação do que propriamente de inclusão, ao passo que enalteceu as iniciativas do NAPNE, de docentes e dos próprios estudantes com deficiência, enquanto propulsoras de uma cultura escolar menos excludente.

A pesquisa de Santos (2017) analisou a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestado por dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, localizados no Estado da Bahia, a partir da percepção dos estudantes com deficiência, suas famílias, dos coordenadores dos NAPNEs e de outros profissionais que atuavam diretamente com esses alunos. Foi identificado que um dos principais problemas enfrentados no processo de inclusão está relacionado ao déficit de profissionais qualificados, havendo a autora concluído que o acompanhamento familiar e a atuação do NAPNE são dois fatores essenciais para a permanência dos alunos com deficiência no ambiente educacional.

Shimite (2017) teve como propósito descrever o percurso formativo profissional de uma estudante cega, a partir das percepções da aluna, dos seus professores e colegas de classe. A estudante com deficiência expôs suas dificuldades para ingressar e permanecer no curso, as quais foram relacionadas sobretudo às formas de acesso aos conteúdos teóricos e às atividades práticas, à realização das avaliações e aos relacionamentos interpessoais. Os professores, apesar de expressarem disponibilidade, citaram os obstáculos relativos ao processo formativo, principalmente no que tange às estratégias pedagógicas da educação inclusiva. Os colegas de classe, por sua vez, destacaram o empenho e a superação da aluna. De modo geral, foram identificadas barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, destacando-se a permanência do estigma da deficiência.

Cardoso (2016) buscou conhecer, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, *Campus Aracaju*, a forma de ingresso de estudantes com deficiência, as dificuldades e facilidades encontradas, bem como as condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e de comunicação situadas no ambiente institucional. A partir dos resultados encontrados, a autora assegura que a inclusão não se concretiza pelo ingresso desses estudantes e aponta que a transformação do espaço escolar ainda é um desafio. Além disso, também refere que a formação profissional não é suficiente para incluir esses alunos no mundo do trabalho.

O trabalho de Marques (2014) analisou as estratégias utilizadas por uma instituição federal de educação profissional para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência, bem como o uso de recursos tecnológicos para apoiar esse processo. Dentre os achados, foi referida a falta de planejamento da implementação das ações inclusivas, assim como a ausência de infraestrutura adequada (recursos humanos e físicos). A autora também identificou a presença de barreiras atitudinais, além de diversos obstáculos atrelados à atuação docente e ao uso de tecnologias.

A dissertação de Rivânia Silva (2014) discutiu o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* João Pessoa, a partir da implantação da Ação TEC NEP. Os estudantes em foco avaliaram seu processo de inclusão escolar como positivo, embora existam entraves, como as barreiras arquitetônicas. A autora ressalta a importância do NAPNE para dar visibilidade às demandas dos estudantes com deficiência, bem como para manter em foco as discussões sobre a referida temática.

Foram objeto de estudo de Rosilene Silva (2014) as práticas inclusivas promovidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, *Campus* Vitória, dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os atores envolvidos (docentes, discentes e profissionais do NAPNE) consideraram a inclusão como positiva, embora reconheçam os obstáculos. Dentre os aspectos destacados pelos docentes, encontra-se o anseio por uma formação continuada, concebida como espaço de trocas e de construção de saberes, além de ser um meio para sensibilização dos envolvidos. Por fim, foi ressaltada pela autora a importância do NAPNE, enquanto instrumento de fortalecimento da inclusão, apoiando o acesso, a permanência e a conclusão do curso do aluno com deficiência, apesar da escassez de profissionais capacitados.

A tese de Perinni (2017) avaliou se as ações desenvolvidas pelo NAPNE dos *campi* Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas. Os estudantes afirmaram que o Núcleo se preocupa com o atendimento das demandas específicas, possibilitando o acesso e a aprendizagem; os profissionais que atuam dentro dos Núcleos referem que as restrições orçamentárias e a escassez de recursos humanos são os principais entraves à sua atuação. A autora arremata que as ações do NAPNE estão alinhadas à política proposta pelo TEC NEP, e que este vem buscando adequar-se às novas demandas do processo inclusivo.

Por fim, Gonçalves (2017) discorre sobre a implementação da Ação TEC NEP no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* São Vicente do Sul. A pesquisa avaliou o movimento como bastante significativo para a instituição, com implicações positivas em diversos aspectos (reserva de vagas, adaptação do processo seletivo, mediação de barreiras). Ao mesmo tempo, apresentou os limites e incertezas decorrentes da descontinuidade da Ação TEC NEP em âmbito nacional, mas situou a inclusão enquanto um processo institucional contínuo, eivado de possibilidades. Por fim, afirmou que a implementação da Ação TEC NEP propiciou experiências que poderão contribuir para a implementação de outras políticas inclusivas.

Diante desse cenário, pode-se inferir que as lacunas existentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência são múltiplas e recorrentes nos Institutos Federais do país. As pesquisas realizadas sugerem a continuidade dos estudos nessa área, a fim de (re)pensar caminhos que apontem não só para o êxito das trajetórias formativas desses educandos, mas para a permanência em um ambiente escolar que lhes garanta dignidade e integralidade, em todas as dimensões humanas.

A este capítulo, segue-se a descrição do percurso metodológico realizado, no qual serão conhecidos o ambiente e os participantes da pesquisa, como também os procedimentos para a coleta e a análise dos dados. Serão explicitados, ainda, o tipo de abordagem e os procedimentos éticos que nortearam o planejamento e a execução deste trabalho, além das etapas que contemplaram o desenvolvimento e a testagem do produto educacional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE PESQUISA

Minayo (2002, p. 16) afirma que a metodologia da pesquisa pode ser compreendida enquanto “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. De acordo com a autora, são constituintes desse conceito o arcabouço teórico inerente aos métodos, assim como os procedimentos técnicos e a criatividade do pesquisador.

Do ponto de vista da abordagem do problema, a investigação em pauta identifica-se como pesquisa qualitativa. Esse tipo de estudo está voltado para uma dimensão da realidade não quantificável, posto que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A análise dos fenômenos, por sua vez, está ancorada numa perspectiva dialética, segundo a qual “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14). Acerca dessa ótica, Minayo (2002, p. 25) assinala que se trata de uma concepção que pretende localizar “na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

Pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) possui 16 *campi* distribuídos do litoral ao sertão do estado, além de 11 polos de educação a distância, que conferem à instituição um papel de grande relevância para o desenvolvimento socioeconômico local¹⁰. Almejando ser uma referência nacional em formação profissional, o Instituto tem como missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a

¹⁰ Dados disponíveis em: <https://portal.ifpe.edu.br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE, 2014, p. 28).

O *Campus* Recife do IFPE, eleito como espaço para o desenvolvimento desta pesquisa, foi fundado em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, ofertando o ensino profissional primário e gratuito com foco na formação de operários e contramestres. No decorrer da história, a unidade recebeu diferentes denominações: Liceu Industrial de Pernambuco, Escola de Ensino Industrial do Recife, Escola Técnica do Recife, Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), passando à condição de Instituto em 2008, por força da Lei nº 11.892, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sua sede está localizada no bairro da Cidade Universitária, zona oeste da capital pernambucana.

FIGURA 1 – Fachada do IFPE – *Campus* Recife



Fonte: Site do IFPE (2020)

Atualmente, o *Campus* oferece 22 cursos em áreas diversas, organizados nos níveis Técnico (integrado ao Ensino Médio, subsequente e PROEJA), Superior (tecnólogo, bacharelado e licenciatura) e de pós-graduação *lato* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado).

Cerca de 6 mil estudantes e 500 servidores estão concentrados nesse ambiente educacional, compondo, assim, a maior comunidade acadêmica do IFPE. Para tanto, dispõe de uma infraestrutura formada por laboratórios, salas de aula e de idiomas, biblioteca, quadra poliesportiva, piscina e instalações afins, consultório odontológico e médico para atendimento ambulatorial, bem como setores administrativos de atendimento ao aluno.

No que concerne à política de inclusão de estudantes com deficiência, Azevedo (2007) refere que o Programa TEC NEP foi institucionalizado no IFPE-*Campus* Recife (na época, ainda denominado CEFET-PE) no ano de 2005, por meio da criação do NAPNE em sua sede. Nesse mesmo ano, foi desenvolvida a pesquisa intitulada “Identificando os Pontos Críticos de Acessibilidade Arquitetônica nas Instalações Físicas do CEFET-PE de Acordo com os Padrões Fixados na NBR 9050”, com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), que contou com a participação de alunos com e sem deficiência vinculados à escola. Em seguida, foram realizadas diversas adequações arquitetônicas para a melhoria da acessibilidade física do *Campus*:

[...] reformas nos banheiros do Bloco “A”, “B”, “C” e “F”; Construção de uma passarela unindo o Bloco “A” e o Bloco “F” via o primeiro andar; Criação da reserva de 03 (três) vagas de estacionamento para motoristas com deficiência física; Instalação de 01 (um) elevador no Bloco “A”; Construção de 02 (duas) rampas de acesso, respectivamente, na entrada do Bloco “A” e na entrada do Bloco “F”; Instalação de 01 (um) telefone público no Bloco “A” para cadeirantes e 01 (um) telefone público para surdos também no Bloco “A”. (AZEVEDO, 2007, p.56).

Promoveram-se, ainda, adaptações nos processos seletivos para admissão de novos alunos, com a disponibilização de provas em Braille, intérpretes de Libras, concessão de tempo adicional para conclusão do exame, entre outros. Foram também realizados alguns eventos internos, no intuito de informar a comunidade escolar acerca do Núcleo recém-criado, bem como das ações atreladas ao Programa TEC NEP que vinham sendo efetivadas no Instituto.

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI), o IFPE reafirmou a sua missão de contribuir com uma formação humana integral, além de ter se posicionado declaradamente como uma instituição inclusiva.

Nesse sentido, em novembro de 2014, foi aprovado o Regulamento dos Núcleos de apoio às pessoas com deficiência do Instituto, por meio da Resolução nº 82/2014, do Conselho Superior. O documento foi republicado em 2016 (Resolução nº 10/2016), com a alteração da nomenclatura “pessoas com necessidades específicas” para “pessoas com deficiência”. De acordo com o Regulamento, são competências do NAPNE:

I. Desenvolver programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com necessidades específicas, no âmbito do IFPE, contribuindo com o desenvolvimento de políticas que venham promover a inclusão. II. Promover na instituição uma cultura educativa que reconheça a importância da diversidade e pluralidade dos sujeitos, buscando a quebra das barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais. III. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software, material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas

educativas e estímulo à aquisição e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas; IV. Prestar assessoramento aos diversos setores do IFPE no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência. (IFPE, 2016, p. 3-4).

Em 2015, a Pró-Reitoria de Extensão do IFPE, através da Coordenação de Políticas Inclusivas, em conjunto com as Coordenações dos NAPNEs, deu início ao evento itinerante denominado “Inclusão em Ação”, que consiste na promoção de rodas de diálogos nos diferentes *campi* do Instituto sobre temas que perpassam a inclusão educacional da PcD. Desde então, o evento vem sendo realizado de forma sistêmica.

No ano de 2018, foi implementado o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), estando sob a sua responsabilidade “propor, orientar e executar ações de extensão, pesquisa e desenvolvimento de soluções inovadoras em recursos de tecnologia assistiva, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e atitudinal no IFPE” (IFPE, 2018, p. 3). O NTA atua no planejamento, organização e acompanhamento das ações relacionadas à temática, tanto na Reitoria quanto em cada um dos *campi* do Instituto.

No Relatório de Gestão 2019 (Ano-Base 2018), é possível verificar que a ampliação do atendimento às pessoas com deficiência é um dos objetivos estratégicos do IFPE. A reserva de vagas para PcD nos exames vestibulares foi instituída desde o 2º semestre de 2017, todavia, o documento aponta que a ausência de profissionais especializados tem sido uma das causas de evasão desses estudantes, no âmbito do Instituto (IFPE, 2019). Em novembro de 2019, havia o registro de 61 estudantes com algum tipo de deficiência regularmente matriculados no *Campus* Recife. O NAPNE funcionava com 1 técnica em assuntos educacionais, 2 profissionais intérpretes de Libras (servidores efetivos), 3 intérpretes de Libras (estagiários) e 1 leitor (estagiário).

A necessidade de contratação de profissionais especializados de nível Superior, de acordo com o referido Relatório, foi repassada ao MEC em tempo hábil, no entanto, a solicitação ainda não foi atendida e a instituição permanece aguardando a chegada de novos servidores.

No período em que a pesquisa de campo foi realizada, não havia coordenador nomeado para o NAPNE, estando este sob a responsabilidade da chefia da Divisão de Extensão (DIEX). Foi observado que algumas ações e procedimentos estavam sendo implementados, tais como: a organização de um arquivo com as fichas acadêmicas e os laudos médicos dos alunos com deficiência, visto que esses dados não são repassados automaticamente ao Núcleo; a realização de reuniões envolvendo docentes e gestores para discussão de alguns casos específicos, em busca de alternativas subsidiadas pelas tecnologias assistivas; e a articulação com outros

profissionais do Instituto, como pedagogos(as) e psicólogos(as), para o acompanhamento de demandas individuais. Ademais, o Núcleo atua no apoio ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiência, coordenando a alocação dos intérpretes de Libras/letores, conforme a necessidade existente.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram deste estudo estudantes com deficiência com matrícula regular nos cursos técnicos integrados e subsequentes do IFPE-*Campus* Recife, no período da coleta de dados. Para tanto, foi estabelecido o contato com uma servidora do NAPNE, a qual disponibilizou uma relação com os nomes, cursos e tipos de deficiência dos alunos vinculados ao referido *lócus* (naquele momento, esses dados estavam sendo levantados, não sendo possível obter a lista completa de alunos nessa condição).

A seleção dos participantes foi baseada em dois critérios: 1) tipo de deficiência, no intuito de compor um grupo o mais diversificado possível; 2) tempo de permanência no Instituto, sendo priorizados os mais antigos. Dessa forma, os alunos presentes na lista fornecida pelo NAPNE foram agrupados por tipo de deficiência e, em seguida, cada grupo teve seus integrantes classificados por ordem decrescente de antiguidade na instituição. Coincidentemente, as discentes que encabeçaram os grupos, após a classificação, eram do sexo feminino, de modo que essa variável não exerceu nenhuma influência sobre a escolha de quem viria a ser entrevistado.

A partir desse mapeamento, buscou-se a Coordenação dos cursos técnicos, a fim de verificar que disciplinas essas alunas estavam cursando, bem como a localização das suas salas de aula. Posteriormente, foi realizada a abordagem individual e, após uma breve explanação dos objetivos da pesquisa, cada estudante foi convidada a expor suas percepções, por meio de uma entrevista semiestruturada, sendo respeitados todos os preceitos éticos.

O grupo amostral foi constituído por 5 alunas do sexo feminino, com idades entre 18 e 23 anos, sendo uma vinculada ao curso de Eletrônica e as demais, ao curso de Segurança do Trabalho. O perfil das entrevistadas, cujas identidades serão resguardadas, está descrito no quadro abaixo:

QUADRO 4 – Perfil das Entrevistadas

Entrevistada	Cor (conforme autodeclaração)	Tipo de deficiência	Deficiência congênita (Sim/Não)	Ingressou pelo sistema de cotas para PcD
E1	Branca	Perda auditiva parcial	Não	Não quis
E2	Negra	Baixa visão	Sim	Não tinha essa opção
E3	Branca	Surdez	Sim	Não sabe informar
E4	Parda	Déficit de atenção	Não sabe	Sim
E5	Parda	Surdez	Sim	Não sabe informar

Fonte: Elaboração própria (2020)

As discentes participaram mediante anuência própria, expressa pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), elaborado consoante à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde.

Importa registrar que a priorização de estudantes com maior tempo de permanência na instituição partiu do pressuposto de que esses possuem um maior acúmulo de experiências e percepções acerca do espaço analisado. Da mesma forma, a pluralidade de deficiências contempladas na amostra visou permitir uma melhor compreensão das condições de acessibilidade e do processo de integração e/ou inclusão, uma vez que cada tipo de limitação demanda um conjunto específico de adaptações. Nessa perspectiva, o quantitativo de participantes estabelecido foi suficiente para o alcance dos objetivos, considerando-se o prazo regimental disponível para a conclusão da investigação.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

No que diz respeito aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas que perpassam o objeto estudado, a partir de livros, dissertações, teses e artigos científicos publicados em anais de congressos e periódicos. Buscou-se conhecer a produção intelectual acumulada acerca da trajetória da pessoa com deficiência, bem como das questões atreladas a esse percurso, quais sejam: exclusão, estigma, violência simbólica, integração, inclusão, Educação Especial e Inclusiva, culminando com a inserção da PcD na Educação Profissional e Tecnológica. Para Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a

cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Ainda nessa etapa, foi realizado um levantamento documental relacionado ao escopo do estudo, que abarcou a legislação nacional, assim como as declarações e tratados internacionais, a fim de delinear os principais direitos, marcos e conquistas sociais do segmento. Em seguida, foram observadas as normas que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobretudo no que tange à política de inclusão da pessoa com deficiência, seguidas da legislação interna e dos principais documentos norteadores do Instituto Federal de Pernambuco, dentre os quais se destacam: o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No estágio da pesquisa de campo¹¹, os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, de modo a apreender as percepções das participantes acerca da acessibilidade, da integração e/ou da inclusão que se processa no *lócus* analisado. A percepção pode ser compreendida enquanto o “processo de organização e interpretação dos dados sensoriais para desenvolver a consciência do meio ambiente e de nós mesmos” (DAVIDOFF, 2001, p. 141). Nessa perspectiva, o que se ensejou assimilar foram as elaborações e interpretações processadas pelas participantes da pesquisa acerca do ambiente educacional, espaço de interação com o outro, no qual se materializam as relações inerentes à integração e/ou à inclusão dessas estudantes.

A modalidade de entrevista semiestruturada agrupa perguntas abertas e outras previamente planejadas. Segundo Neto (2002, p. 57), “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Trata-se de um instrumento com finalidades bem delimitadas, sendo a forma mais utilizada para obtenção de dados tanto objetivos quanto subjetivos, os quais englobam valores, atitudes e opiniões dos entrevistados.

Preliminarmente, foi elaborado um roteiro para a condução das abordagens (Apêndice A), com questões que versaram sobre o perfil das entrevistadas e suas percepções sobre acessibilidade arquitetônica, adaptação de materiais e recursos pedagógicos, barreiras atitudinais e de comunicação, como também sobre a efetivação do processo inclusivo no contexto institucional.

¹¹ A pesquisa de campo foi iniciada no mês de novembro de 2019, período posterior à emissão do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas em uma sala restrita, sendo garantida a privacidade das entrevistadas. Nas entrevistas com as estudantes surdas, foi solicitada a mediação de um intérprete de Libras. A transcrição literal das informações coletadas foi diligentemente conferida, a fim de garantir a fidedignidade dos dados obtidos. Foram utilizados os períodos anteriores e/ou posteriores aos horários de aulas, de modo que as discentes não comprometeram a frequência escolar, tampouco necessitaram realizar deslocamentos adicionais.

Concomitantemente, foi realizada a observação simples nas dependências do Instituto, com o devido registro em diário de campo. De acordo com Gil (2008), ao fazer uso dessa técnica, o observador precisa manter-se alheio à comunidade analisada, permanecendo mais como espectador do ambiente, do que propriamente como ator. A observação ultrapassa a mera verificação dos acontecimentos, e, como qualquer outro procedimento científico, exige certo controle na obtenção dos dados, assim como na sua análise e interpretação.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram examinados com base no método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), o qual, para Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 80) “apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais”.

O referido método pode ser compreendido enquanto

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Dentre as técnicas englobadas pela análise de conteúdo, foi eleita a análise categorial temática, a qual

[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p. 201).

Com base nas orientações de Hoffman-Câmara (2013) acerca da análise proposta por Bardin, esta fase da pesquisa foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e

tratamento dos resultados. A primeira etapa consistiu na organização dos dados a serem analisados. As entrevistas foram transcritas e reunidas, resultando no material denominado “corpus da pesquisa” (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p. 183). Seguindo a recomendação de Gomes (2009), foi realizada uma leitura compreensiva (e exaustiva) de todo o material agrupado.

No segundo momento, conhecido como fase de exploração do material, foram definidas as unidades de codificação (unidades de registro e unidades de contexto) e delimitados os grupos relacionados a cada categoria. Gomes (2009) esclarece que a unidade de registro é resultante da decomposição dos dados, podendo ser representada por uma palavra, uma frase, uma oração, ou até mesmo por um tema. A unidade de contexto, por sua vez, diz respeito a uma referência mais ampla, isto é, ao contexto ao qual a mensagem analisada está atrelada e a partir do qual se constrói uma conclusão. Já as categorias compreendem, conforme Bardin (2011, p. 147), “um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Desse modo, as entrevistas foram desmembradas em trechos que, posteriormente, foram agrupados por temáticas análogas, sendo então definidos os títulos genéricos de cada grupo ou categoria:

QUADRO 5 – Descrição das Categorias Analíticas

Categorias	Aspectos abordados
Percepções sobre acessibilidade arquitetônica	Identificação de barreiras físicas presentes nas dependências do Instituto
Percepções sobre acessibilidade comunicacional	Identificação de barreiras que dificultam e/ou impedem a troca de mensagens e informações dentro da instituição
Percepções sobre acessibilidade pedagógica	Identificação de barreiras relacionadas aos métodos de ensino e aos recursos pedagógicos empregados no Instituto
Percepções sobre acessibilidade atitudinal	Identificação de barreiras nas interações sociais com outros membros da comunidade escolar (discentes, docentes e demais servidores/funcionários)

Categorias	Aspectos abordados
Percepções sobre efetivação do processo inclusivo no contexto institucional	Considerações sobre as ações institucionais e a efetivação do processo inclusivo no espaço analisado

Fonte: Elaboração própria (2020)

A terceira e última etapa consistiu no tratamento dos resultados, sendo realizadas a inferência e a interpretação dos conteúdos organizados em cada categoria, observando-se cuidadosamente os contextos aos quais os trechos analisados estavam vinculados. Esses procedimentos estão alicerçados na relação entre os dados empíricos e a fundamentação teórica, visando ultrapassar as aparências imediatas ou mais superficiais das expressões, e desnudar o real sentido e os fatores determinantes de cada um dos enunciados. Gil (2008, p. 178) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que “o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas”.

Por fim, de acordo com o que preceitua Gomes (2009), foi elaborada a síntese interpretativa, a qual será apresentada no capítulo posterior, buscando-se promover o diálogo das categorias definidas com a questão, os objetivos e os pressupostos teóricos da pesquisa.

3.6 PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração/validação de um produto educacional apresenta-se como um dos requisitos para a conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissionais da área de Ensino, conforme estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma produção técnica, concebida enquanto “o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional [...]” (BRASIL, 2019a, p. 16).

A respeito do material educativo, Káplun (2003, p. 46) enfatiza que:

[...] não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apóia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc.

Cumpra também destacar que o produto educacional necessita ultrapassar a condição de instrumento de ensino e aprendizagem, e assumir a configuração de ferramenta de transformação social, na medida em que venha a contribuir para a formação de “cidadãos reflexivos, críticos, para atuar na sociedade com compromisso e responsabilidade” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 7-8).

Com base nesses fundamentos, foi elaborado como produto da pesquisa um material textual, organizado em formato de cartilha educativa, cujo detalhamento das etapas de desenvolvimento e de testagem será apresentado a seguir.

3.6.1 Desenvolvimento do Produto Educacional

A análise dos dados levantados na pesquisa, conforme será conferido adiante, evidenciou a existência de entraves de diversas naturezas no percurso formativo do público estudado, sinalizando para a necessidade de estimular o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar no processo inclusivo. Nesse contexto, optou-se por desenvolver um material textual com a proposta de socializar informações sistematizadas e sensibilizar os partícipes do processo educativo acerca das problemáticas vivenciadas pelos estudantes com deficiência nos espaços pedagógicos.

A cartilha educativa (Apêndice A), intitulada: “Esse Lugar é Meu! Combatendo Práticas Excludentes no Cotidiano Escolar de Estudantes com Deficiência”, visa ao enfrentamento das mencionadas práticas, na medida em que discentes, docentes, gestores e demais servidores educacionais venham a alcançar a consciência de sua responsabilidade na viabilização do exercício dos direitos do segmento em foco.

No que diz respeito à sua aplicabilidade, considerando que a produção tem como público-alvo todos aqueles que compõem o processo educativo, esta poderá ser incorporada a diferentes atividades formativas, como aulas, cursos de capacitação, campanhas de sensibilização, rodas de conversa ou qualquer outro tipo de ação institucional correlata, voltada à temática da inclusão da PcD.

A diagramação do material foi realizada por meio do site Canva (www.canva.com), ferramenta *online* que permite a criação de conteúdos visuais, disponibilizando gratuitamente variadas opções de *layouts*, planos de fundo, fontes e imagens.

O produto educacional está estruturado em cinco eixos principais, devidamente fundamentados no referencial teórico da pesquisa, quais sejam: a) A Deficiência – aborda as concepções sociais deturpadas, historicamente construídas em torno do termo, assim como o

conceito de pessoa com deficiência adotado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015; PUPPIN, 1999); b) A Trajetória – expõe o percurso histórico da pessoa com deficiência, no qual são retratadas as fases da rejeição e da segregação, permitindo identificar a gênese das práticas excludentes perpetuadas no tratamento dispensado a esse grupo (ARANHA, 2003; CORRÊA, 2010; SILVA, 1987); c) As Conquistas – aponta alguns dos principais direitos conquistados pela PcD, como resultado de diversas lutas e mobilizações sociais (BRASIL, 1988, 1991, 1996, 2015, 2016a; MAZZOTTA, 2011); d) A Aproximação – apresenta os paradigmas da integração e da inclusão, enquanto tentativas polarizadas de promover a participação social da PcD nos diversos setores e serviços sociais (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2010); e) As Barreiras – evidencia as barreiras encontradas pela PcD no ambiente educacional, classificando-as por categorias (arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais), sendo destacados nessa seção alguns dos relatos das participantes da pesquisa (BRASIL, 2005a, 2008b, 2015; GOFFMAN, 1988).

Ao final da cartilha, buscou-se enfatizar a relevância das diferenças para a melhoria da experiência educacional e humana (GARCEZ, 2011), como também foram elaboradas algumas recomendações que concorrem para a ressignificação de concepções e para o redirecionamento de atitudes em relação à pessoa com deficiência.

3.6.2 Testagem do Produto Educacional

O processo de testagem consistiu na aplicação de um questionário (Apêndice E), composto de questões abertas e fechadas, as quais buscaram avaliar o conteúdo, o *design*, a relevância e o impacto do produto educacional. Para elaboração desse instrumento, foi utilizada a ferramenta gratuita *Google* Formulários.

Foram convidados(as) a participar dessa etapa 9 pessoas, dentre discentes, docentes, técnicos e gestores vinculados ao IFPE-*Campus* Recife. Os convites, contendo a cartilha em formato PDF, o *link* para acessar o questionário e as orientações pertinentes, foram encaminhados através de e-mail ou aplicativo de troca de mensagens aos(às) potenciais colaboradores(as).

Após um prazo de 20 dias, foram devolvidos 8 questionários, devidamente respondidos. O perfil dos(as) participantes, assim como o resultado da testagem, serão explicitados a seguir:

Os(as) avaliadores(as) tinham entre 18 e 54 anos de idade, sendo 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Quanto ao nível de instrução, possuíam desde o Ensino Médio incompleto até o Mestrado completo. No que diz respeito ao vínculo com o IFPE-*Campus* Recife, o(a)

participante com maior tempo de permanência estava há 27 anos na instituição, enquanto o(a) com menor tempo, há 2 anos. Dentre os 8, havia 1 pessoa com deficiência física, 1 pessoa com deficiência auditiva e 1 pessoa com deficiência visual.

Todos os(as) participantes avaliaram o conteúdo da cartilha como sendo de fácil compreensão. Acerca do *design* (esquema de cores, imagens, tamanho da letra), 7 pessoas consideraram que este favoreceu totalmente a exposição do conteúdo, enquanto 1 pessoa considerou que favoreceu parcialmente. Todos(as) concordaram que a cartilha forneceu informações relevantes, como também afirmaram que a leitura os(as) levou a refletir sobre a necessidade de combater práticas excludentes no cotidiano escolar de estudantes com deficiência. A média das notas atribuídas ao produto educacional foi 9,68.

O último campo do questionário ficou reservado às sugestões de modificações no material, podendo ser preenchido a critério de cada avaliador(a). O espaço foi utilizado por 4 participantes, sendo que 2 se restringiram a elogiar o trabalho, enfatizando a relevância da abordagem e a didática empregada, enquanto os(as) 2 restantes propuseram melhorias relacionadas ao *design* (maior diagramação do texto corrido) e ao conteúdo (melhor articulação das falas das entrevistadas com as citações dos autores). Ambas as sugestões foram acolhidas, de modo que na revisão da cartilha, realizada ao final da testagem, buscou-se atender às duas recomendações.

A última etapa relacionada ao produto educacional diz respeito à sua validação por uma banca examinadora, e deverá acontecer concomitante à defesa da dissertação.

3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Pautando-se nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde, este estudo buscou atender aos fundamentos éticos e científicos inerentes às pesquisas envolvendo seres humanos, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes, conforme parecer consubstanciado de número 3.563.121 (Anexo A).

Foi também solicitada a anuência da Reitoria do IFPE para a realização da pesquisa no *Campus Recife*, além de ser requerida a autorização para o acesso, pela pesquisadora, aos dados de alunos com deficiência matriculados na Instituição (nome, data de nascimento, curso, turno, ano de ingresso e tipo de deficiência). Ambas as solicitações foram atendidas por meio do processo interno nº 23295.011915.2019-12.

Os dados levantados foram empregados unicamente para atingir os objetivos da pesquisa, de modo a contribuir para a produção de conhecimentos científicos acerca da temática estudada. Foi garantida a confidencialidade das informações coletadas e a preservação da identidade das participantes. Também foram preservadas a imagem e a voz das colaboradoras da pesquisa, as quais foram informadas, de antemão, sobre as finalidades da investigação, estando livres para recusar sua participação ou desistir a qualquer momento.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizou as principais informações sobre a pesquisa proposta, tais como: título, objetivos, justificativa, descrição dos procedimentos, riscos, benefícios e os aspectos legais que envolveram a participação das entrevistadas. O documento foi lido e assinado, em duas vias, pela pesquisadora e pela discente que concordou em realizá-la.

A pesquisa não acarretou riscos à saúde física, psíquica ou moral das participantes, tendo em vista sua proposta estritamente pedagógica. Conforme exposto anteriormente, a participação das colaboradoras se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e teve o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão que se processa no IFPE-*Campus* Recife. Assim sendo, o risco mínimo referia-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções das participantes no decorrer da entrevista, no entanto, nenhuma intercorrência foi registrada.

Os benefícios produzidos por este estudo poderão manifestar-se sob diferentes aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência contribuirá para um maior protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição. Além disso, o desenvolvimento de um produto com o objetivo de socializar informações sistematizadas e sensibilizar a comunidade escolar acerca das questões discutidas neste trabalho concorrerá para a promoção de uma cultura inclusiva, beneficiando não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), Artigo 3º, inciso I, o conceito de acessibilidade diz respeito à

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 privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

A mesma Lei apresenta, em seu Art. 3º, inciso IV, a seguinte definição de barreira:

[...] 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).

Uma vez compreendidos esses conceitos, serão discutidos nesta categoria os entraves presentes nas edificações, classificados pela referida legislação como barreiras arquitetônicas. Para tanto, buscou-se compilar as percepções das estudantes com deficiência relativas à acessibilidade física (ou arquitetônica) ao IFPE-*Campus* Recife, partindo do pressuposto de que obstáculos dessa natureza não apenas prejudicam a rotina, mas podem chegar a inviabilizar a permanência do público estudado no espaço institucional.

Atualmente, a principal norma técnica que regula os parâmetros de acessibilidade a serem observados nas edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, inclusive nos prédios públicos, é a NBR 9050:2004 (atualizada em 2015), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A matéria foi inicialmente contemplada na Lei nº 10.098/2000, regulamentada por meio do Decreto nº 5.296/2004, que estabeleceu critérios básicos e normas gerais para a promoção da acessibilidade. Ademais, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) também aborda esse conteúdo.

Considerando-se a existência de diferentes tipos de deficiência reunidos no grupo de participantes da pesquisa, observou-se que entraves dessa ordem afetam mais diretamente o cotidiano da aluna com baixa visão (E2), tendo sido apontadas dificuldades relacionadas à

localização e à mobilidade nas dependências do *Campus*, que podem ser conferidas no trecho a seguir, extraído da entrevista com a discente:

[...] as minhas dificuldades em relação à parte física, em relação a locomoção, foi com essa questão de eu aprender a me localizar, porque os corredores eram muito parecidos; enfim, eu tinha muita dificuldade em me localizar no começo [...]. Em relação à mobilidade, [...] tem umas escadas que ficam perto do Bloco F que elas têm uns degrauzinhos muito pequenos e elas não têm marcação de fim, porque a escada tem uma marcação com cor. Então, eu preciso descer com um pouquinho mais de cuidado, pra não acabar descendo muito rápido e não perceber que tem um degrau a mais. Mas nas outras escadas, elas têm um tamanho padrão normal, dá pra ver o desnível de uma pra outra e aí é mais tranquilo. (ENTREVISTADA E2).

A entrevistada também indicou a existência de barreiras decorrentes da falta de sinalização adequada das salas, corredores, banheiros e demais setores:

Essa questão das salas não terem uma numeração em Braille ou mais acessível, um pouquinho mais abaixo ou um pouquinho maior, mais chamativa [...] A sinalização das salas, a sinalização dos banheiros. Porque como a minha visão é periférica, eu não consigo focar. Então eu identifico que ali tem uma figura, então eu identifico que ali, por exemplo, no banheiro feminino tem um bonequinho e no banheiro masculino tem outro bonequinho, mas eu não consigo identificar se [...] o gênero do bonequinho, digamos assim, se é uma bonequinha ou se é um bonequinho. Então, eu tive que decorar a posição do banheiro feminino, o banheiro feminino fica sempre à direita ou em determinado local, eu sei que eu sempre sei onde é o banheiro feminino, talvez seja um instinto, mas, mesmo sem ver (identificar os bonequinhos), eu consigo achar o banheiro feminino. Por exemplo, no começo, é [...] como não tinham [...] porque aqui dentro do IF tem as setas indicando pra você os locais, só que eu não vejo essas setas, eu não tenho como me guiar por essas setas. Então, é [...] isso também dificulta bastante, é um pouquinho complicado pra você conseguir se achar aqui dentro no começo. É, por exemplo, tinha momentos que eu precisava ir na enfermaria e aí eu não sabia direito onde era, aí eu tinha que sempre ir com alguém pra saber onde era a enfermaria. Mas, hoje em dia, acho que eu já decorei os locais e acho que não me perco mais, mas foi um processo que eu tive que aprender a ter macetes pra conseguir me localizar. Por exemplo, a sala, pra eu saber se eu tô na sala certa, eu tiro foto da quina da sala, em cima, onde tá a numeração, pra saber a numeração da sala, mas até eu ter essa ideia eu dependia que alguém me dissesse onde era a sala. (ENTREVISTADA E2).

Torna-se evidente que a infraestrutura da instituição, no que concerne aos aspectos abordados na fala da aluna, não oferece autonomia e independência ao estudante com deficiência visual, uma vez que, sem a presença de outrem, torna-se impraticável locomover-se efetivamente entre salas de aula, banheiros e outros setores dos quais venha a necessitar. No caso da aluna que tem baixa visão, esta criou mecanismos, denominados por ela como “macetes”, fazendo uso de recursos próprios (como o aparelho celular, por exemplo), os quais a permitiram transitar com maior liberdade no interior do prédio. A alternativa, todavia, só foi

possível devido à visão periférica da estudante, sendo inviável a reprodução dessas estratégias por alunos com menor grau de acuidade visual.

Diante dessa explanação, cabe resgatar o entendimento de inclusão defendido por Sasaki (2010), segundo o qual a sociedade precisa adaptar-se às necessidades da PcD, e não o contrário. Não é o indivíduo que apresenta algum impedimento quem deve esforçar-se para desenvolver “macetes” que o permitam conviver nos ambientes ditos comuns. Essa é justamente a crítica dirigida à lógica da integração escolar, que exige o empenho unilateral do estudante com deficiência, mantendo inalteradas as estruturas.

Mantoan (2003) enfatiza que as escolas inclusivas precisam estruturar-se em função das necessidades de todos os seus alunos, razão pela qual as condições de acessibilidade precisam estar postas, de modo a garantir o efetivo exercício dos direitos da PcD, inclusive o de circular com independência nos diversos espaços físicos.

É sabido que a imperatividade da eliminação das barreiras arquitetônicas nos ambientes educacionais está explícita em diversos documentos e instrumentos legislativos, importando destacar o conteúdo da Nota Técnica n° 106/2013, do MEC, que orienta a Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

A acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia [...] O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2013a, p. 8).

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI), o IFPE assegurou que vinha realizando licitações para efetuar reformas e adaptações nos seus espaços físicos, no intuito de torná-los acessíveis, guiando-se por quatro frentes básicas: “orientação espacial, comunicação, deslocamento e uso” (IFPE, 2014, p. 169).

É certo que a execução de obras dessa natureza depende, dentre outros fatores, da disponibilidade de recursos financeiros. Contudo, espera-se que as lacunas apontadas na pesquisa possam subsidiar a tomada de decisão da gestão central e do *Campus*, quando da definição das ações prioritárias que venham a promover a acessibilidade no *locus* analisado.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Classifica-se como barreira comunicacional, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Art. 3º, inciso IV, alínea “d”, “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015).

A comunicação, por sua vez, conforme o inciso V do Art. 3º, compreende a

forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2015).

No decorrer das entrevistas, a ausência de acessibilidade comunicacional no IFPE-Campus Recife foi identificada predominantemente nas colocações das estudantes surdas. No que tange a essa categoria, o primeiro aspecto destacado por uma das discentes, que faz uso da Língua Brasileira de Sinais, diz respeito à dificuldade de interagir com outras pessoas dentro do Instituto:

A comunicação é ruim, porque eu oralizo um pouco, né? E aí as pessoas fazem essa leitura, tem que falar com bastante calma, mas aí tem que ter bastante paciência. Tem uma mulher lá que sabe um pouco de Libras [...] ela faz o curso de Libras, então sempre eu fico aliviada porque ela que faz a intermediação dessa comunicação, mas é a única pessoa. E aí eu me sinto um pouco feliz e até grata porque tem alguém que vai me entender. (ENTREVISTADA E3).

A aluna refere que, dentre todas as pessoas com as quais precisou comunicar-se na Instituição, à exceção da sua intérprete, apenas uma servidora conseguiu estabelecer com ela um diálogo efetivo, em razão do seu conhecimento de Libras. É possível notar a satisfação da entrevistada ao relatar ter encontrado um ponto de apoio para comunicar-se com outros sujeitos, já que a referida servidora se dispôs a fazer a intermediação necessária. O sentimento de gratidão descrito ao encontrar alguém que “fala” a sua língua sugere o peso de conviver com uma barreira quase generalizada, a qual impede que a estudante interaja com colegas de classe, professores, técnicos administrativos, terceirizados, enfim, com a comunidade escolar como um todo.

A visão da outra entrevistada, também surda (E5), reitera que as barreiras de comunicação concorrem para o isolamento social, de modo que a figura do intérprete pode vir

a representar, para além do papel de mediador do processo educacional, um suporte emocional e afetivo:

Foi o ano passado que não tinha intérprete; eu esqueci o período que não tinha intérprete. Eu ficava sozinha; eu me sentia só, mas os alunos às vezes tentavam me ajudar a interpretar um pouco [...]. Poucos sabiam Libras, então, eu tive muita barreira. (ENTREVISTADA E5).

A entrevistada com perda auditiva parcial (E1) sinaliza a existência de barreiras na comunicação com estudantes cuja convivência não é diária, haja vista o descuido ao tentarem estabelecer com ela um diálogo. Em razão da sua deficiência, a aluna necessita que as palavras sejam proferidas de forma clara e pausada, o que requer bastante cautela por parte do interlocutor:

[...] algumas pessoas que não convivem comigo todos os dias não sabem como explicar para mim do jeito que eu entendo. Tem pessoas que fala como se fosse [...] acaba esquecendo que eu sou uma deficiente auditiva e fala comigo como se eu fosse uma pessoa normal. Isso é bom, mas é ruim por um lado porque às vezes eu acabo não escutando muita coisa, me distraíndo, e eu não sei como responder a ele depois de escutar uma coisa que eu não entendi ou não escutei por causa da distração, porque eu sou muito distraída. A pessoa fala, fala, fala e, tipo, se torna um som só, não se tornam palavras. Ai eu acabo confundindo, me distraíndo. Eu apenas falo: “Sim, tá tudo certo” [...] e, às vezes, a pessoa tem que repetir para mim umas três vezes [...], até eu entender. (ENTREVISTADA E1).

Em outro momento, uma das alunas surdas explica que a ausência de comunicação com os professores impede maiores avanços no seu processo de aprendizagem, visto que não há uma preocupação dos profissionais em conhecer suas necessidades e especificidades:

[...] na minha opinião, o que eu acho que é ruim é que falta, de fato, acessibilidade, falta um reforço nessa questão da comunicação. Não tem, né? As pessoas surdas, elas querem aprender assim como qualquer outro, né? A questão de leitura [...] todas as disciplinas, pra que a gente aprenda mais, às vezes é ruim porque falta essa questão, de uma comunicação, deles procurarem saber qual é a melhor forma pra gente aprender, como é que eles podem adaptar [...]. (ENTREVISTADA E3).

O estabelecimento de uma comunicação aluno-professor, ainda que mínima, poderia propiciar a discussão de possíveis estratégias de ensino e/ou de adaptações do material utilizado nas disciplinas, com vistas à melhoria do processo de aprendizagem. Isso não ocorre porque, segundo a aluna, há falta de interesse por parte dos educadores. Não se trata de exigir que o docente venha a tornar-se bilíngue (essa seria a condição ideal), mas é preciso que este busque meios para conseguir relacionar-se diretamente com o educando surdo, respeitando-se os

limites das atribuições do profissional intérprete de Libras, conforme direciona a cartilha de Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez, publicada pelo MEC/SEESP:

É absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior. Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas de forma direta, evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete. (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Vale salientar que, por força do Decreto nº 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais se tornou disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, englobando licenciaturas de todas as áreas, curso normal de nível médio, curso normal superior, curso de Pedagogia, curso de Educação Especial, além do curso de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005a). Obviamente, a carga horária de um único componente curricular não é suficiente para o aprendizado de outra língua, fazendo-se necessária a formação continuada desses profissionais.

O mesmo Decreto estabelece que as instituições de ensino devem apoiar o uso e a difusão da Libras por toda a comunidade escolar, envolvendo, além dos professores, os alunos, os funcionários, a direção e os familiares, inclusive por meio da promoção de cursos, evidenciando que a comunicação do estudante com deficiência auditiva não deve permanecer restrita às trocas com o seu intérprete. Nessa perspectiva, a inclusão educacional da pessoa com surdez passa pela disseminação da sua língua entre os diversos membros partícipes da rotina institucional, o que se configura como um mecanismo capaz de proporcionar, dentre outros ganhos, o fim do isolamento social desses educandos.

Conforme explanado no capítulo anterior, a insuficiência de profissionais intérpretes de Libras está apontada como uma das causas de evasão de estudantes surdos do IFPE, de acordo com o Relatório de Gestão 2014-2018. A demanda já foi repassada ao MEC e aguarda atendimento. No mesmo documento, foi registrada a oferta de cursos de Libras para o público interno, sinalizando que a instituição tem buscado meios para combater as barreiras comunicacionais. Faz-se necessário, contudo, enfatizar a importância da atuação do NAPNE nesse processo, no sentido de sensibilizar e estimular a participação de professores, alunos e demais servidores nas capacitações promovidas, com vistas a propiciar ao estudante com deficiência auditiva a ampliação de suas possibilidades de interação, aprendizagem e vinculação no referido espaço educacional.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

A inclusão da pessoa com deficiência nos sistemas educacionais regulares implica mudanças de diversas ordens no interior das instituições, sendo fundamental que os métodos de ensino e os recursos (materiais e humanos) utilizados nesse processo sejam adequados às necessidades daquele que se pretende incluir. De acordo com o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2008b, p. 13).

A Nota Técnica nº 106/2013, do MEC, que orienta a Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, descreve os aspectos a serem priorizados, no intuito de promover a acessibilidade pedagógica aos educandos com deficiência:

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade a serem disponibilizados destacam-se: tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, garantindo as condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência. (BRASIL, 2013a, p. 8).

A discussão da seção anterior, acerca da questão comunicacional, fez alusão à insuficiência de profissionais intérpretes de Libras frente ao quantitativo de estudantes surdos com matrícula regular no Instituto. Tal problemática, além de praticamente inviabilizar a troca de informações, impacta diretamente no rendimento escolar desses alunos.

Imersa nessa realidade, uma das estudantes surdas entrevistadas considera que a falta de intérprete foi o fator preponderante para a sua reprovação em diversas disciplinas, e avalia negativamente a sua passagem pela instituição:

[...] eu perdi muitas disciplinas porque, às vezes, não tinha intérprete. Tinha também as barreiras de comunicação [...]. O IF é muito ruim, eu não gosto. (ENTREVISTADA E5).

Da mesma forma, a estudante com baixa visão relata ter vivenciado um período sem profissional de apoio, durante o qual precisou contar com a ajuda dos demais alunos da sua turma:

Eu lembro que, no começo, quando eu entrei, eu acho que eu entrei em março e em abril chegou o apoio. Nesse período de março pra abril, eu tive ajuda dos colegas em sala de aula. (ENTREVISTADA E2).

No que concerne à metodologia empregada em sala de aula, a aluna com perda auditiva parcial afirma encontrar algumas dificuldades, haja vista que nem sempre há uma preocupação dos docentes em adaptar o formato da aula à sua necessidade, prejudicando, assim, a qualidade da recepção da informação e, conseqüentemente, a compreensão do conteúdo:

[...] eu não gosto que meus professores apenas falem. Tipo, eu gosto mais de anotação. Porque anotação, eu tenho mais facilidade de aprender na anotação. Ouvir, eu preciso que o professor fale de um jeito que eu entenda [...] Só que o problema é que eles não são acostumados com aluno com deficiência auditiva. Tanto no meu caso, tanto a pessoa surda. Então eles falam só como se fosse [...], que a gente é uma pessoa normal, então tem algum momento que eu não aprendo só escutando, eu aprendo mais com os professores mostrando para mim como funciona no quadro. Tipo, matemática, se falar para mim que 'x' mais alguma coisa dá igual isso, eu não consigo imaginar rapidamente, eu preciso que ele mostre para mim as formas [...], e fazer um cálculo pra eu compreender o que ele tá querendo dizer. Agora, sem anotação, sem demonstramento na prática, eu não consigo aprender. (ENTREVISTADA E1).

A ampliação da fonte utilizada no material didático impresso, inclusive nas provas, é de suma importância para garantir a acessibilidade da estudante com baixa visão. A aluna assegura que, de maneira geral, a sua solicitação costuma ser atendida, mas há situações em que se depara com o esquecimento de algum professor:

[...] em geral, eu peço que os professores tragam os textos ampliados em fonte 18. Porque aí, por mais que eu tenha o apoio em sala de aula, em casa eu posso reler. A prova, eu gosto muito de acompanhar a prova visualmente. Então para mim é muito bom não só alguém ler, mas eu também, eu ir lá dar uma olhada, dar uma lida na prova. Eu acho que eu fixo melhor. Então até nas provas eu preciso que elas também sejam ampliadas, por mais que o apoio esteja do meu lado. Eu uso uma lupa que me ajuda a ampliar alguns textos que não tem como ser ampliados [...] De vez em quando, tem um professor que acaba esquecendo. (ENTREVISTADA E2).

Outra discente, também com surdez, quando questionada sobre a adaptação dos materiais didáticos às suas necessidades, reage com uma expressão de surpresa e incredulidade, e sua intérprete dispara:

Não (risos), nunca, nada. [...] Ela só entende o básico, só o básico mesmo. (INTÉRPRETE DA ENTREVISTADA E5).

A reação da aluna (e da sua intérprete) revela o distanciamento entre aquilo que está posto como direito da pessoa com deficiência e o que, de fato, é garantido no dia a dia desses

sujeitos. Observa-se que a inserção dessas pessoas no espaço escolar se dá, muitas vezes, em meio a improvisos, com a oferta de um serviço educacional que disponibiliza tão somente o “mínimo” e o “básico”, exigindo um esforço individual da PcD infinitamente superior, em comparação aos demais alunos.

As barreiras pedagógicas acabam por restringir o desenvolvimento e afastar cada vez mais a possibilidade de acesso aos níveis mais aprofundados do saber, sendo resultantes, em grande medida, da postura assumida por alguns docentes, os quais, seja por insegurança, falta de conhecimento ou indiferença, preferem manter os seus planos de aula padronizados, a despeito das diferenças presentes em cada turma. A esse respeito, Bazante (2012, p. 141) reforça que “é preciso perceber que existem particularidades e o que deve determinar o espaço e a prática são as necessidades do próprio sujeito a quem se destina o trabalho”.

Por outro lado, há casos que demonstram o quanto a ação do docente é crucial para ampliar as perspectivas educacionais dos alunos com deficiência, mesmo diante de entraves de diversas naturezas. O interesse do profissional em, primeiramente, conhecer o seu educando e, a partir disso, buscar métodos e estratégias de ensino que melhor se adequem às suas especificidades, pode ser decisivo para o alcance de resultados satisfatórios, conforme aponta o relato da discente com baixa visão:

[...] lembro que no primeiro período eu tive muita dificuldade com a cadeira de Informática [...]. Como eu não conseguia ler, ficava muito difícil mexer; então, assim, a gente teve muita dificuldade de se adequar. Tanto eu, quanto a professora. A gente teve muita dificuldade de se adequar, a entender como era que a gente ia trabalhar juntas, pra que eu conseguisse pagar a cadeira. Mas, assim, ela me ajudou bastante também com essa questão, me deu várias dicas pra facilitar minha vida na área de computação que eu não tinha tido, e aí a gente foi descobrindo como trabalhar juntas. (ENTREVISTADA E2).

Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento de novas tecnologias assistivas¹² configura-se como um caminho profícuo, que pode contribuir sobremaneira para a objetivação do processo de aprendizagem da pessoa com deficiência. Mais uma vez, o olhar atento do professor é primordial para identificar os limites do estudante e buscar, em conjunto com os demais atores, e proporcionalmente aos recursos disponíveis, alternativas que concorram para a sua superação:

¹² De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Art. 3º, inciso III, as tecnologias assistivas também podem ser denominadas de Ajuda Técnica e dizem respeito a “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).

Por exemplo, minha aula de desenho que eu pago agora, a professora tá tentando fazer tudo que pode para tentar me ajudar, porque eu não consigo enxergar os milímetros. Eu não consigo fazer a medição de milímetros e a gente trabalha muito com milímetros. Então, ela pediu pro pessoal [...] tentar fazer uma régua com relevo numa impressora 3D, para que eu conseguisse ter essa dimensão dos milímetros, e aí a gente tá tentando se ajustar. Então eles estão tentando produzir essa régua, até mesmo pra deixar pra outras pessoas que venham com esse tipo de deficiência. Tão tentando deixar, produzir uma régua adaptada pra essa questão da cadeira de Desenho Técnico. (ENTREVISTADA E2).

Importa registrar que a Lei Brasileira de Inclusão aborda também, no Art. 3º, inciso II, o conceito de desenho universal, o qual propõe a “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” (BRASIL, 2015). Dessa forma, em respeito a esse conceito, a acessibilidade deve nortear a criação dos diversos objetos, serviços e espaços, de modo que não venha a ser necessário (re)adaptá-los, a posteriori.

Na perspectiva de Serra (2017), o Poder Público precisa estar mais presente, apoiando as instituições escolares com recursos e materiais de tecnologia assistiva, formação continuada e suporte às famílias, considerando que a inclusão é “fruto da articulação de Políticas Públicas em parceria com profissionais de educação e familiares envolvidos” (SERRA, 2017, p. 34). A autora também aponta algumas diretrizes a serem diligentemente perseguidas, a fim de que o educando com deficiência venha a tornar-se sujeito do processo educacional:

[...] é necessário ressignificar o que é currículo, o que entendemos por aprendizagem, fazer escolhas sobre quais conteúdos serão trabalhados, como serão ensinados e avaliados, se tais conteúdos são realmente importantes para os alunos, o número de alunos por turma e os profissionais que precisarão atuar. Além disso, como a inclusão se insere na proposta pedagógica da escola e no projeto político-pedagógico [...] (SERRA, 2017, p. 29-30).

Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), elaborado em 2012, o IFPE assume uma postura declaradamente inclusiva, propondo-se a formar apropriadamente os profissionais de educação e a adequar os recursos didático-pedagógicos, com vistas a atender com eficiência e eficácia os alunos com deficiência. Pretende, ainda, ampliar programas de inclusão, almejando a participação da PcD em todas as atividades pedagógicas promovidas pelo Instituto, inclusive com a previsão de atendimento às necessidades específicas de cada estudante nos planos de ensino. Além disso, está prevista a qualificação administrativa para o atendimento da PcD, assim como a valorização, o estímulo e o aprimoramento contínuo do professor, para que este possa ensinar a todos os alunos, sem exceções (IFPE, 2012).

É importante salientar que as ações (ou omissões) de alguns docentes, retratadas nas entrevistas, não representam a visão da categoria como um todo, havendo experiências tanto negativas quanto positivas, consoante expressa uma das alunas:

Então, assim, tem questões que são desconhecimento do professor, até mesmo má vontade, mas tem questões que tem um desconhecimento, um despreparo, mas que os professores tão tentando suprir. Então eles vão tentando ajudar de alguma maneira, da maneira que eles podem, pra conseguir, pra gente conseguir caminhar com algumas matérias. (ENTREVISTADA E2).

Em síntese, é pertinente recorrer ao pensamento de Mantoan (2003), para reafirmar a inclusão escolar enquanto um movimento que exige a reorganização pedagógica, por meio da ação conjunta dos diversos atores envolvidos no cotidiano escolar: docentes, funcionários, gestores, os próprios alunos (com e sem deficiência) e seus familiares, num exercício mútuo de cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico.

4.4 PERCEPÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Nesta categoria, foram reunidas as percepções das entrevistadas quanto às relações sociais estabelecidas com alunos, professores e demais servidores/terceirizados do IFPE-Campus Recife, a fim de reconhecer, nessas interações, a presença de barreiras atitudinais, cuja definição de Tavares (2012) remete a:

[...] barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (TAVARES, 2012, p. 104).

Com base no alicerce teórico dessa pesquisa, sabe-se que, historicamente, a pessoa com deficiência vem sendo alvo de práticas violadoras, as quais negam a condição de ser social e perpetuam a exclusão desse grupo. Gestadas nesse processo, as barreiras atitudinais alimentam-se dos “preconceitos, estereótipos e estigmas que definem e marcam a identidade da pessoa com deficiência” (RIBEIRO D., 2016, p. 56), na mesma medida em que reproduzem comportamentos discriminatórios e segregacionistas.

A Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 4º, preconiza a igualdade de oportunidades em relação aos demais membros da sociedade como um direito assegurado à pessoa com

deficiência. A pena prevista para quem praticar, induzir ou incitar atos discriminatórios em razão da deficiência de outrem é de reclusão, de 1 a 3 anos, além de multa. De acordo com esse instrumento,

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015).

Quando questionada sobre as relações estabelecidas com os alunos do Instituto, a discente com perda auditiva parcial refere que, diferentemente de outros espaços educacionais pelos quais passara, nos quais vivenciou situações discriminatórias, em sua atual sala de aula seus pares demonstram respeito e empatia:

[...] meus colegas da sala sempre é [...] entendeu que eu sou deficiente auditiva. Eles sempre pegam [...] deixam uma cadeira reservada pra mim, pra eu sentar na frente, pra poder escutar direito. Eles não são preconceituosos como algumas pessoas que eu passei. Eles me tratam como uma pessoa igual, só que com mais cuidados, pelo fato de eu ser deficiente auditiva. (ENTREVISTADA E1).

Da mesma forma, a participante com baixa visão avalia positivamente a relação com a sua turma, destacando que não há questionamentos quanto à presença do profissional de apoio¹³ em sala de aula. A referência é feita em virtude de uma memória resgatada do ambiente escolar anterior, no qual seus colegas acreditavam ser injusta a atuação do apoio durante a realização das provas, chegando a tal ponto que a diretora da instituição solicitou a retirada do profissional do momento das avaliações, violando claramente o direito da educanda.

[...] eu digo que essa turma que eu tô agora é a melhor turma que eu peguei, porque eles não questionam esse tipo de situação de apoio em sala de aula; pelo contrário, às vezes quando o apoio não pode vir, ou quando eu tô sem apoio, eles oferecem ajuda. (ENTREVISTADA E2).

Goffman (1988, p. 46), ao analisar as interações entre estigmatizados e os ditos normais, afirma que “na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente, essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades

¹³ Com base na Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, inciso XIII, o profissional de apoio escolar é a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015).

peçoais”. Todavia, a afirmação do autor é seguida de uma ressalva: a familiaridade nem sempre é razão suficiente para eliminar o preconceito e o menosprezo nutridos contra aqueles que carregam o estigma.

Apesar de sentir-se acolhida entre os colegas, a aluna relembra um episódio isolado, no qual voltou a experimentar o sofrimento de ser alvo de uma ação vexatória no ambiente escolar. Para Tavares (2012, p. 20), “o preconceito é uma atitude negativa cujo poder e força advém do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade, na dimensão dos afetos”. Essas ideias preconcebidas podem permanecer latentes por um longo período, até que se manifestam em ações, como a descrita pela discente:

[...] em relação a colegas, já tiveram casos que me deixaram um pouco constrangida, porque na época era uma pessoa que eu confiava bastante, e teve uma situação que ela se referiu a mim como: “Ela tem problemas”. Então, ela falou isso pra uma senhora, mas, assim, a tonalidade com que ela falou [...] e como ela sabia de toda essa questão relativa a essas dificuldades e [...] a dificuldade mesmo que você acaba tendo (você quando tem algum tipo de deficiência acaba tendo) em lidar com o fato de que tem coisas que, em relação a isso, acabam te ferindo. Então, assim, esse momento me feriu bastante, mas foi um momento isolado, com um aluno só. (ENTREVISTADA E2).

Diferentemente das anteriores, a entrevistada E3 (estudante com surdez) não tem o mesmo sentimento de acolhida em relação à turma na qual está inserida. A aluna explana que não existem vínculos estabelecidos, mencionando apenas contatos pontuais com alguns de seus pares:

Eu não me vejo, assim, interagindo. Tem uns ou outros que tem uma receptividade, mas a maioria, eles não têm tanta aproximação comigo. É um ou outro que se aproxima, que conversa, que me ajuda, mas a maioria não. (ENTREVISTADA E3).

Em relação à outra estudante surda (E5), é possível inferir que a sua permanência no Instituto se dá em meio a um completo isolamento social. De acordo com o que já foi exposto, a interação da aluna restringe-se tão somente às conversas com a sua intérprete. Quando questionada sobre a relação com os demais alunos, sua resposta é contundente:

Não tem relação. (ENTREVISTADA E5).

Elias e Scotson (2000, p. 26), ao discutirem as interações entre estabelecidos e *outsiders*, afirmam que os grupos que se acham superiores tendem a evitar um contato mais próximo com os inferiorizados, pelo que os autores denominam de “medo da poluição”. Para o estabelecido,

associar-se a um *outsider* significaria um risco de ser rebaixado, de perder a consideração dos demais membros do seu grupo, deixando, assim, de ser considerado superior.

As barreiras atitudinais também estão presentes no contato com servidores (e/ou funcionários terceirizados) do Instituto, razão pela qual a discente com perda auditiva parcial (que também apresenta dificuldades relacionadas à fala), quando necessita interagir, prefere encerrar o diálogo antes mesmo de obter a informação desejada, considerando o tipo de tratamento que costuma receber:

[...] eu tenho problema de fala, eu tenho a língua presa, aí tem alguns adultos que não conseguem entender o que eu tô falando e eu falo muito baixo também. Porque para mim eu acho que o que eu tô escutando é o nível do som que eu acho que a pessoa tá escutando, e eu simplesmente eu peço pra minha amiga explicar a ele por mim ou falar por mim. Aí, quando eu tô sozinha, eu tenho essa dificuldade também de pedir a ele pra repetir, é [...] e estressar ele, porque tem gente que não tem muita paciência. Eu peço a ele, e a pessoa já começa a se estressar, e depois é um pouco ignorante e eu fico com vergonha. E eu apenas saio, mesmo sem entender nada. (ENTREVISTADA E1).

No que tange à relação estabelecida com seus professores, a participante identifica apenas uma experiência positiva, destacando o desinteresse e a indiferença dos demais:

[...] até agora só teve só um professor que [...] ele me coloca na frente, e ele não gosta de anotar nada no quadro, mas ele senta na minha frente e explica para mim, é [...] fala uma coisa, eu tenho que anotar e, caso se eu não entender, ele repete de novo para mim. Só teve um professor até agora. Os outros me trata como se fosse uma aluna normal. Não se interessa em saber se eu entendi ou se eu tô compreendendo o assunto, ou se eu entendi o que é para fazer [...] (ENTREVISTADA E1).

O relato de E3 (estudante com surdez), de igual modo, explicita um distanciamento da maior parte dos docentes. Novamente, observam-se algumas ações positivas isoladas, daqueles que, na contramão da maioria, parecem compreender as implicações de receber um estudante com deficiência em sala de aula:

Eu não tenho relação, só tem uns três professores, né? [...] São os únicos que, de fato, se importaram um pouco mais de me explicar, esclarecer, pra que eu tivesse um pouco mais de acesso, mas dos demais eu não sentia essa empatia né? De não ter essa preocupação, essa estimulação, pra que, de fato, eu pudesse ter um progresso melhor e que fosse mais esclarecido pra mim os assuntos. (ENTREVISTADA E3).

A entrevistada E2 (com baixa visão), por sua vez, já vivenciou mais de uma situação preconceituosa ocasionada por docentes, cujos comentários revelam que os formadores precisam urgentemente de formação. Fernandes e Denari (2017, p. 86), ao discutirem o preconceito dirigido à PcD, afirmam ser “não apenas a ausência de igualdade pelo olhar daquele

que se considera perfeito e superior, mas também uma arma covarde de eliminação, de exclusão, de humor negro sobre a situação das pessoas com deficiência”.

Mas, assim, acontecem situações, por exemplo, é [...] aqui dentro da instituição, acho que foi período passado, eu tive é [...] eu pagava uma cadeira e [...] pagava eu e uma outra amiga minha. Essa minha amiga acabou indo pra final nessa cadeira, e aí uma das coisas que essa minha amiga ouviu da professora foi assim [...]: “Caraca, ‘fulana’, ‘E2’ conseguiu passar e tu foi pra final?”. Essas coisas acontecem, [...] eu não sabia na hora (quando ela me contou), eu não sabia se eu consolava ela, porque ela tava na final, ou se eu me consolava. (ENTREVISTADA E2).

[...] como eu escrevo com o rosto muito em cima, já teve um professor, que eu tava fazendo uma prova [...] ele não era meu professor, mas eu tava fazendo uma prova na coordenação, e aí o professor fez uma piada: se eu aprendia por osmose. E depois, [...] como tem coordenações aqui que são divididas, ele tava numa sala e eu tava na outra, ele veio se desculpar por isso, mas eu só soube que ele tinha falado isso quando ele veio se desculpar, porque eu não tinha ouvido. (ENTREVISTA E2).

E3 (aluna com surdez) também resgata um episódio no qual, além de passar por constrangimento diante de toda a turma, teve o seu direito cerceado por um docente. O Decreto nº 5.626/2005 impõe como responsabilidade da instituição de ensino a disponibilização dos serviços de um profissional intérprete de Libras, tanto em sala de aula quanto nos demais espaços pedagógicos, a fim de que o estudante surdo venha a ter acesso irrestrito à informação, à comunicação e à educação. Infelizmente, a referida garantia não é conhecida por todos os professores, havendo quem pense se tratar de uma vantagem:

[...] teve um episódio de um professor, né? Que aí ‘a intérprete’ pegou a prova, pra fazer a interpretação, e aí, diante da lei, né? Eu tenho esse direito de que ela passe pra minha língua, porque eu não tenho total domínio de português. Mas aí o professor não aceitou que ela interpretasse e proibiu que ela interpretasse a questão, que o problema era meu e que eu sabia ler. Então, pra mim, não houve um respeito da parte do professor quanto a minha língua; é um direito meu de que seja passado na Libras, né? Que é algo normal e algo que é dentro da lei. Não é uma questão de fila, é uma questão apenas de interpretação da prova. (ENTREVISTADA E3).

A análise dos relatos apresentados pelas discentes trazem à tona a continuidade do ciclo de violência atrelado à trajetória da pessoa com deficiência, corroborando que o extenso aparato legal conquistado não produz efeitos diretos sobre o olhar da sociedade para com esse segmento. Apesar da ampliação dos espaços possíveis de inserção da PcD, as experiências vivenciadas por esses sujeitos no interior das instituições expõem sólidas barreiras de interação, as quais limitam e por vezes inviabilizam o exercício dos seus direitos.

Somado a isso, a conjugação de diferenças encontrada no perfil do grupo entrevistado atua como catalisadora da exclusão, dado que

[...] mulheres com deficiência e pessoas com deficiência pertencentes a minorias étnicas frequentemente enfrentam discriminação dupla e até múltipla, resultante da interação entre a discriminação causada por suas deficiências e a discriminação por causa de seu gênero ou origem étnica. (CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2002, s.p.).

Destarte, os estigmas e preconceitos, fortemente arraigados às ideias concebidas historicamente pelos diversos atores sociais acerca da PcD, fomentam e revigoram as barreiras atitudinais, as quais se manifestam em práticas cotidianas cruéis e excludentes. No espaço educacional estudado, esses entraves assumem formas diversas: o distanciamento, a indiferença, o desinteresse, o tratamento rude e impaciente, a piada humilhante, a situação vexatória, a compreensão equivocada a respeito daquilo que é garantia legal, a negação de direitos, enfim, são inúmeros os atos que violam, segregam e discriminam, desnudando uma enorme contradição entre a postura institucional apregoada e aquela assumida por alguns de seus partícipes.

Consoante ao que salienta Tavares (2012), essas barreiras podem até ter um significado abstrato para aqueles que as produzem, mas os efeitos de quem as sofre são reais, com ressonâncias na autoestima e nos processos de (auto)aceitação e socialização, além de comprometerem, nesse contexto, o percurso formativo, com inevitáveis prejuízos à colocação e atuação profissional futura desses educandos.

No mesmo sentido, Fernandes e Denari (2017) enfatizam que o preconceito que acomete esse grupo o extirpa não só do meio social, mas também de si mesmo, em alusão aos rebatimentos de ordem identitária. Também Elias e Scotson (2000, p. 40) ratificam a relação existente entre a imagem socialmente construída e a autopercepção dos sujeitos, ao referirem que “a auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele”.

Tal vinculação pode ser claramente observada nas palavras da aluna com perda auditiva parcial (E1), que faz referência à sua autoaceitação como algo forçoso, deixando escapar na sua fala o desejo de “não ser”:

Eu tive uma baixa autoestima por fato de eu ser deficiente auditiva [...] porque eu nunca queria ser deficiente auditiva, mas eu acabei sendo, então eu tinha que aceitar a realidade [...]. Eu já passei por vários momentos de humilhação e de constrangimento e preconceito, de pessoas falarem sobre a minha deficiência auditiva. (ENTREVISTADA E1).

Curiosamente, a entrevistada com déficit cognitivo (E4) foi a única a não relatar o enfrentamento de nenhum tipo de barreira na sua passagem pelo Instituto, assegurando que a

interação com seus colegas, professores e demais servidores é “normal”. Ao final da entrevista, aparentando certo constrangimento, a aluna afirma esconder a sua deficiência, por receio daquilo que os outros podem vir a falar a seu respeito:

Eu não falei para ninguém não, o meu problema não [...] os professores sabem, porque é pra dar mais atenção, para perguntar se eu realmente entendi [...]. Eu prefiro não falar. Tipo, prefiro ser como os outros [...] porque vai que alguém fala de você, né? É melhor não falar. (ENTREVISTADA E4).

Goffman (1988) afirma que, quando o sinal estigmatizante não é visível, existe uma probabilidade de o indivíduo que o possui vir a omiti-lo, uma vez “que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (GOFFMAN, 1988, p. 15). O autor acrescenta que, após o estabelecimento de vínculos pessoais, a revelação do segredo pode ter efeitos desastrosos:

Pode-se supor que a posse de um defeito secreto desacreditável adquire um significado mais profundo quando as pessoas para quem o indivíduo ainda não se revelou não são estranhas para ele, mas sim suas amigas. A descoberta prejudica não só a situação social corrente, mas ainda as relações sociais estabelecidas; não apenas a imagem corrente que as outras pessoas têm dele, mas também a que terão no futuro; não só as aparências, mas ainda a reputação. O estigma e o esforço para escondê-lo ou consertá-lo fixam-se como parte da identidade pessoal. (GOFFMAN, 1988, p. 58).

No relato a seguir, a aluna com perda auditiva parcial explica o motivo pelo qual optou por não fazer uso do sistema de cotas para pessoas com deficiência, ao inscrever-se no processo seletivo do Instituto:

Minha mãe acreditou que eu tinha capacidade, sim, de eu passar como se eu fosse uma pessoa normal. Ela já olhou para mim e pensou que eu não precisava de cota porque eu já tinha acompanhamento dos médicos [...] eu era tipo uma pessoa normal. (ENTREVISTADA E1).

A associação entre estigma e descrédito, abordada por Goffman (1988), remete ao conceito socialmente construído de deficiência enquanto “algo que denota ausência de competências e habilidades” (RIBEIRO D., 2016, p. 74). A necessidade de afirmar que a filha era capaz parece ter sido o motivo que levou a mãe de E1 a fazê-la renunciar ao uso das cotas. A aluna enfatiza que a mãe acreditou na sua capacidade de ser aprovada como sendo uma pessoa “normal”, atrelando, indiretamente, à pessoa com deficiência (a quem as cotas são destinadas) a presunção de incapacidade.

Depreende-se, pois, das últimas colocações que a estigmatização sofrida pela PcD tem efeitos severos, deturpando a forma como ela mesma se vê na sociedade, forma essa que se

desnuda na expressão do desejo de “não ser”, na tentativa de encobrir a sua diferença, assim como no esforço em provar para o outro que também é capaz.

Diante dessa realidade, urge a implementação de medidas contínuas que disseminem informações pertinentes sobre a temática em foco e promovam a sensibilização/conscientização de todos os membros da comunidade escolar, a fim de atuarem ativamente em prol do processo inclusivo, combatendo-se, nesse movimento, estigmas, preconceitos, bem como todo e qualquer tipo de conduta discriminatória e excludente. Novamente, reitera-se que o processo inclusivo se configura como uma ação conjunta, que demanda a formação inicial e continuada de professores, a capacitação dos gestores e demais servidores/terceirizados, assim como a promoção de campanhas, eventos e atividades curriculares que venham a alcançar todo o corpo discente. Iniciativas isoladas e restritas não podem dar conta de ressignificar concepções coletivas, tampouco de redimensionar práticas institucionais.

Pacheco (2015), ao discorrer sobre os fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais, aponta para o necessário combate a todas as formas de preconceito por meio de uma educação humanista, atrelando o conceito de inclusão ao de emancipação, “quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história” (PACHECO, 2015, p.10). É, portanto, dever da instituição atuar incansavelmente no sentido de eliminar os obstáculos presentes nas interações dos estudantes com deficiência, propiciando a permanência do educando num ambiente livre de práticas que impeçam e/ou anulem o pleno desenvolvimento de suas dimensões humanas, e o irrestrito exercício de seus direitos individuais e coletivos.

4.5 PERCEPÇÕES SOBRE EFETIVAÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

A Lei Brasileira de Inclusão, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 27, reafirma a educação como sendo um direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado a esse público um sistema inclusivo, em todos os níveis de ensino, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Esse mesmo instrumento imputa ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade a responsabilidade de garantir à PcD um processo educacional de qualidade, livre de todas as formas de violência, negligência e discriminação.

Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco anunciou que sua função social consiste em:

[...] promover uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora, que atenda às demandas sociais e que impulse o desenvolvimento socioeconômico da região, considerando a formação para o trabalho a partir de uma relação sustentável com o meio ambiente. Para tanto, deve proporcionar condições igualitárias de êxito a todos os cidadãos que constituem a comunidade do IFPE, visando à inserção qualitativa no mundo socioambiental e profissional, fundamentado em valores que respeitem a formação, a ética, a diversidade, a dignidade humana e a cultura de paz. (IFPE, 2012, p. 36).

O PPPI é um documento que expressa a identidade institucional, tendo sido construído de forma democrática e participativa. Nele estão definidas a “filosofia educacional, a concepção de pessoa, de sociedade, currículo, planejamento, avaliação e outras concepções e princípios que devem nortear o cotidiano da instituição” (IFPE, 2012, p. 8). Dentre as políticas e ações que compõem o projeto, estão relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência as seguintes diretrizes:

[...] Instituir uma política de inclusão para o acesso, permanência e êxito dos discentes; [...] Estruturar os campi física, humana e pedagogicamente, para a implementação das políticas de inclusão; [...] Implementar mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações que visem à realização e à efetividade das políticas de inclusão, diversidade e igualdade do IFPE; [...] Ampliar programas de inclusão que superem a improvisação e as limitações da participação das pessoas com necessidades especiais na integralidade das atividades pedagógicas vivenciadas no Instituto; [...] Garantir atendimento especializado (apoio psicopedagógico, assistência social) condizente com a demanda do Instituto; [...] Promover eventos culturais e científicos, com temáticas que incluam as diversidades. (IFPE, 2012, p. 44-46).

No que tange à concepção curricular que fundamenta o projeto institucional, a política inclusiva está contemplada no que se refere:

[...] À consolidação do compromisso da instituição com uma prática cidadã e inclusiva, com a formação integral do ser humano e com o desenvolvimento sustentável da sociedade; [...] À valorização dos saberes vivenciais do indivíduo, das diversidades sociais, artísticas, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, de condições físicas, emocionais e mentais, de necessidades educacionais especiais, privilegiando a dimensão humanística. (IFPE, 2012, p. 79).

Não obstante, o Acordo de Metas e Compromissos celebrado entre o MEC (por intermédio da SETEC) e o IFPE, com vistas à estruturação, organização e atuação dos IFs criados por força da Lei nº 11.892/2008, já sinalizava que o compromisso desses complexos com a “diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com

necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (IFPE, 2010, p. 2).

Dessa forma, observa-se que a perspectiva inclusiva se encontra amplamente inserida nos documentos norteadores institucionais, estando estabelecidas as diretrizes de combate às barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que circundam o processo de absorção de estudantes com deficiência. O NAPNE, por sua vez, figura como a instância responsável pelo desenvolvimento de programas, projetos e ações que venham a garantir o acesso, a permanência e o êxito dessas pessoas no Instituto.

Na condição de membros da comunidade escolar e integrantes do cotidiano institucional, as entrevistadas foram questionadas quanto à participação em algum evento, ação, projeto e/ou programa promovido pelo IFPE-Campus Recife, voltado à promoção de práticas inclusivas. Em resposta, todas alegaram não ter conhecimento de nenhum trabalho desenvolvido pelo Instituto nesse sentido.

Na ocasião, E2, demonstrando interesse pela pauta, enfatizou a necessidade e a importância dessas atividades:

Não, que eu saiba não. Eu acharia muito interessante, porque eu acho que são questões muito legais de serem discutidas, não porque eu tenho, não só porque eu tenho, eu acho que, é claro que é também porque eu tenho uma deficiência, eu acabo, obviamente, tendo uma empatia maior por esse tipo de questão, mas até mesmo pela questão social, né? Porque se inscrevem vários alunos que, não só com deficiência visual, mas auditiva, enfim, inúmeros tipos de deficiência [...] Então seria bastante interessante ter algum tipo de projeto, algum tipo de projeto de extensão do gênero, que trouxesse campanhas que visassem conscientizar esse tipo de coisa, fazer algum tipo de campanha, acharia muito interessante. (ENTREVISTADA E2).

Não se pretende, com essa abordagem, afirmar que o projeto político pedagógico anunciado pela instituição não vem sendo cumprido, no entanto, diante do cenário desnudado, é plausível questionar a efetividade da política inclusiva empreendida no *lôcus* da pesquisa. A falta de visibilidade indica a restrição do alcance e a limitação do foco das ações desempenhadas, quando considerada a amplitude das barreiras que insistem em anular o processo educativo da PcD.

Ao final das entrevistas, foi solicitado às discentes que avaliassem se, de fato, percebiam-se incluídas no ambiente escolar, ao que a entrevistada E2 (com baixa visão), respondeu:

[...] eu acho assim, dentro da instituição, eu tenho muito mais sorte do que outras pessoas com deficiência visual. Eu conheci uma aluna de Química, que ela passou no vestibular uns seis meses depois que eu, ou foi um ano depois, uma coisa assim, acho

que foi um ano [...]. Ela tinha um problema nos bastonetes, então ela tinha muita sensibilidade à luz, e ela não conseguia, ela ia perdendo a visão gradualmente. O problema dela é que ela não tinha sido inserida no Braille, ela tava perdendo a visão e ela tinha toda essa questão da luz, e aí, por exemplo, um dos problemas que ela teve foi uma divergência com o apoio dela em sala de aula, com a estagiária. A estagiária queria ficar na frente, só que na frente tem muita incidência de luz, e aí, como ela tinha esse problema, ela não podia ficar na frente. Então, assim, já foi uma questão entre ela e a pessoa que acompanhava ela em sala de aula e tiveram outras questões que acabaram fazendo com que ela (o apoio) saísse e ela ficou sem apoio em sala de aula. E pra ela conseguir acompanhar as aulas ficou muito difícil e acabou que ela não teve outro apoio. Ela passou uns três períodos dentro do IF sem apoio em sala de aula. E aí, por conta de toda a dificuldade, ela acabou desistindo do colégio e ela voltou pro colégio normal, né [...], porque ela teve que desistir e [...] por causa de toda essa questão [...]. Então, assim, eu tive muita sorte, mas eu conheço pessoas que não tiveram a mesma sorte que eu dentro da instituição com essa questão de acessibilidade mesmo, porque aqui dentro as coisas são muito mais complicadas [...]. Aqui dentro tudo é muito burocrático, então qualquer coisa aqui requer uma burocracia muito grande. E eu conheço outras pessoas também que tiveram, tinham baixa visão, e que acabaram desistindo do Instituto por causa disso. (ENTREVISTADA E2).

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas por E2 na sua passagem pela instituição, que incluíram mais de uma situação em que foi alvo de discriminação e preconceito, ao fazer um comparativo entre a sua experiência e a vivência de outros estudantes com a mesma deficiência, cujos obstáculos culminaram com a evasão, a aluna refere ter tido sorte.

A fala da discente remete ao comportamento típico daqueles que sofrem violência simbólica, sendo possível identificar na narrativa elementos como a aceitação e a submissão diante da realidade na qual está inserida, sobretudo por haver constatado que existem situações mais críticas que a sua. De acordo com Silva e Oliveira (2017), com base nos estudos de Bourdieu, por se tratar de um tipo de relação de subjugação silenciosa, quase imperceptível, que se impregna naturalmente na cultura, nos discursos, no cotidiano institucional, a violência simbólica reproduz as relações de dominação sem que o dominado tenha a dimensão real daquilo que o acomete.

França *et al.* (2010) alertam que as barreiras arquitetônicas e atitudinais encontradas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência podem ser consideradas representações da violência simbólica instituída, tendo como esteio a naturalização das ações dos dominadores. Também Solange Ribeiro (2016) corrobora que, no processo educacional, essa violação é manifestada pelo desprezo do grupo dominante quanto aos direitos, às necessidades e à própria presença da PcD nos espaços pedagógicos.

A estudante E3 (surda), por sua vez, considera que a sua inclusão no espaço educacional estudado não é plena, vinculando a ausência de percepção de aceitação ao seu exíguo senso de pertencimento:

Eu acho que não totalmente, né? Eu acho que isso ainda vai demorar muito, infelizmente, pra que de fato eu me sinta dessa forma. Mas possa ser que futuramente, né? Assim, às vezes eu percebo que as pessoas não me aceitam, né? Tem alguns que me aceitam, mas não todos. Então isso talvez dificulte esse sentimento de pertencimento. (ENTREVISTADA E3).

Já a estudante E5 (surda) avalia sem pestanejar, resumindo em apenas uma palavra aquilo que já vinha sendo dito no decorrer de toda a entrevista:

Excluída. (ENTREVISTADA E5).

A partir desse panorama, pode-se depreender que a inclusão escolar sem a necessária formação específica dos docentes, sem as imperativas adaptações estruturais e curriculares, sem o redirecionamento das práticas e das relações sociais gestadas no ambiente educacional, significa tão somente a reafirmação da exclusão, além de configurar-se num terreno fértil para a potencialização de estigmas e preconceitos. Outrossim, a ausência do devido apoio institucional num processo cercado de entraves pode resultar na inviabilidade da conclusão do percurso formativo desses estudantes, ou ainda numa formação fragmentada, ao tornar acessível apenas uma ínfima parcela dos saberes técnicos e científicos.

Cumprе enfatizar que o rompimento com as práticas educacionais excludentes, segregacionistas e integracionistas impõe a preparação institucional para abarcar toda e qualquer diferença, num movimento em que a relevância da heterogeneidade precisa ser considerada enquanto fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca, importante marco documental da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, afirma que “a reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (UNESCO, 1994, p. 5).

É, portanto, impreterível que o corpo institucional, com o apoio do Estado e da sociedade civil, esteja disposto, convicto e comprometido com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, mediante a sistematização de ações contínuas que concorram para eliminação dos entraves arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais presentes nos espaços pedagógicos, de modo a viabilizar a esses sujeitos uma formação integral, equânime, transformadora e emancipatória, em igualdade de condições e oportunidades aos demais educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da pessoa com deficiência expõe inúmeras atrocidades cometidas e legitimadas por diversos grupos sociais contra o segmento, os quais justificaram reiteradas práticas de extermínio, rejeição e segregação, mediante o uso de argumentos religiosos, culturais, políticos, científicos, dentre outros. Esse cenário fomentou a mobilização de um conjunto de atores, no esforço de promover o reconhecimento e a participação social plena dessas pessoas, e resultou na materialização de um enorme acervo de direitos e garantias legais, os quais deveriam assegurar a igualdade de oportunidades para as PcD, em relação aos demais membros da sociedade.

No afimco de reverter a lógica excludente, passou-se a considerar a possibilidade de integrar as pessoas com deficiência aos ambientes ditos regulares, visando ajustá-las aos padrões de normalidade. Obviamente, a estratégia reforçou a noção de incompatibilidade entre a PcD e os diversos equipamentos e serviços sociais disponíveis, já que estes permaneceram inalterados e inacessíveis. Mais adiante, a perspectiva foi revista, inaugurando-se o entendimento que apontava para a necessária transformação das estruturas e das mentalidades, no intuito de incluir as múltiplas diferenças. No âmbito da educação, as escolas foram orientadas a promover adaptações, a fim de atenderem, indistintamente, as necessidades de todos os educandos.

Imersas nesse contexto, as instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciaram seus movimentos adaptativos, com vistas à inclusão de estudantes com deficiência. Obras para a acessibilidade, criação de núcleos de atendimento, promoção de cursos e eventos foram algumas das ações implementadas nesses espaços. Esperava-se, dessa forma, propiciar ao público em foco as condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em contraposição, as concepções sociais sobre a deficiência não sofreram alterações significativas, permanecendo cristalizadas no imaginário coletivo ideias negativas e deturpadas em torno desse assunto, as quais são responsáveis por reproduzir, ininterruptamente, estigmas e preconceitos. Da mesma forma, a violência dirigida ao grupo, outrora real e explícita, adquiriu novas roupagens, infiltrando-se, velada e sutilmente, nas relações, nos discursos e nos espaços institucionalizados. Não por acaso, a tentativa de inclusão educacional da PcD assume um caráter contraditório, no qual as instituições anunciam publicamente seu compromisso com o acolhimento do diverso, ao mesmo tempo em que reiteram práticas violadoras e excludentes no interior de seus muros.

No tocante ao IFPE-*Campus* Recife, cuja política inclusiva se encontra institucionalizada há cerca de quinze anos, os entraves identificados na pesquisa empírica reclamam a imediata reformulação das ações e estratégias adotadas internamente. Para tanto, faz-se premente canalizar recursos materiais e humanos, no intuito de preencher as diversas lacunas que tornam o percurso formativo de estudantes com deficiência uma experiência por vezes penosa, desumana e ultrajante.

Acerca das barreiras arquitetônicas, decerto, é preciso reconhecer que reformas e adequações estruturais de grande porte demandam tempo e disponibilidade orçamentária. Contudo, intervenções de menor escala, como a sinalização de corredores, salas e banheiros, com a adoção de caracteres/imagens ampliados e em Braille, são mais facilmente exequíveis e poderão contribuir sobretudo para o alcance da independência e da autonomia de estudantes com deficiência visual.

Paralelamente, os limites impostos pela ausência de comunicação com os discentes que possuem deficiência auditiva e fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) são múltiplos, cabendo enfatizar a restrição do acesso aos conteúdos formativos e às trocas com os docentes em sala de aula, o impedimento do estabelecimento de vínculos relacionais com seus pares, além da dificuldade para utilização dos serviços disponíveis no *Campus*. Disseminar o conhecimento da Libras entre os membros da instituição deve, portanto, tornar-se uma meta a ser perseguida. Conforme já relatado, o Instituto vem ofertando cursos básicos nessa área, mas é impreterível ampliar e intensificar as ações de modo a atingir níveis mais aprofundados da língua, assim como um universo cada vez maior de participantes.

Cumpra ainda registrar que a ausência de um sistema de sinalização adaptado às necessidades de pessoas com deficiência visual (em Braille e com caracteres/imagens ampliados) nas dependências do *Campus*, assim como a inacessibilidade a materiais textuais e aos recursos visuais utilizados pelos docentes, também consistem em barreiras à comunicação, uma vez que dificultam ou impossibilitam a recepção de informações por esse grupo.

Por sua vez, a ausência de acessibilidade pedagógica apresenta-se como uma barreira extremamente cruel, considerando que o discente com deficiência adentra uma sala de aula regular, mas é impedido de acessar e apreender os conteúdos disponibilizados aos demais, promovendo-se, dessa forma, o reforço e a difusão do estigma da incapacidade da PcD. Não é demasiado reiterar que o esforço de adaptação dos currículos e dos planos de ensino deve partir da instituição, exigindo o olhar atento do docente sobre cada uma de suas turmas. Fingir a inexistência da diversidade, seguindo rotinas de aulas e atividades padronizadas, vai de encontro à postura inclusiva adotada pelo Instituto, além de caracterizar uma conduta

discriminatória e, portanto, inaceitável. Faz-se, pois, imprescindível que a gestão resgate e priorize o compromisso assumido no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE quanto à formação apropriada dos seus profissionais e a adequação dos recursos didático-pedagógicos, no intuito de alcançar a equivalência entre os direitos proclamados e aqueles efetivamente assegurados ao segmento.

No que tange às barreiras atitudinais, fortemente visibilizadas na pesquisa, tendo em vista os severos rebatimentos que delas decorrem, é razoável afirmar que esses entraves constituem o principal impeditivo para a concretização do processo inclusivo dos estudantes em foco. Ainda que venham a ser atendidas as demandas relativas à estrutura física, aos recursos pedagógicos e à acessibilidade comunicacional, enquanto o olhar sobre a deficiência não for ressignificado, não será possível romper com o ciclo de práticas violadoras e excludentes dirigidas a essas pessoas.

Logo, o ponto crucial para superação dessa lógica diz respeito à aceitação e à valorização das diferenças enquanto valiosas manifestações da existência humana. Os currículos, os planos gestores, as capacitações profissionais, assim como os diálogos intra e extraclasse precisam fecundar essa visão ao mesmo tempo em que devem desmistificar ideias retrógradas maculadas pelo preconceito.

Em suma, levando-se em conta o que foi observado e fundamentado nos dados científicos levantados e analisados no presente trabalho de pesquisa, podemos afirmar que não foram encontrados subsídios que assegurem dizer que os estudantes com deficiência estão incluídos no *lócus* em tela. É certo que algumas iniciativas sugerem avanços nesse sentido, o compromisso com o diverso encontra-se registrado em praticamente todos os documentos norteadores do Instituto, mas a limitação das ações inclusivas inviabiliza o enfrentamento de barreiras sobretudo resistentes. O esforço unilateral exigido dos discentes, seja para localização, comunicação, aprendizagem, ou até mesmo para interagir socialmente, reforça a lógica integracionista, mas não se restringe a ela. As facetas da exclusão são constantemente reinventadas e manifestam-se no cotidiano escolar de diferentes maneiras, ora veladas, ora explícitas, porém invariavelmente lesivas, dificultando e, por vezes, impedindo a materialização do processo educativo desses discentes.

O NAPNE, figura central da promoção da política inclusiva no âmbito institucional, precisa tornar-se um espaço cada vez mais e melhor valorizado internamente, como ponto de apoio e suporte para estudantes, docentes, técnicos e gestores, no que concerne às questões que perpassam a inclusão da PcD. Suas ações precisam ser ampliadas, sistematizadas e consolidadas, o que exige a capacitação continuada dos seus integrantes, a formalização de

parcerias com outros órgãos, o trabalho conjunto com coordenadores de curso, docentes e demais profissionais, além da abertura de um canal de comunicação contínuo com os estudantes com deficiência vinculados ao Instituto.

Outrossim, cumpre salientar que o percurso destinado à inclusão é complexo, processual e notadamente instável, devendo ser constantemente revisitado e ressignificado. Na fase de conclusão deste trabalho dissertativo, o Presidente Jair Messias Bolsonaro assinou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que substitui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2020).

A “nova” política promove o resgate da ultrapassada e nefasta lógica segregacionista, ao fomentar o retorno das escolas e classes especiais, facultando às famílias e aos próprios educandos com deficiência a escolha quanto ao ambiente/serviço educacional que melhor se adeque às suas particularidades. Trata-se de um instrumento que, com o intento de beneficiar as instituições especializadas privadas por meio do repasse de recursos públicos, subtrai conquistas arduamente alcançadas resultantes de duros embates e mobilizações do segmento, e materializa um grave retrocesso na trajetória sócio-histórica da PcD. Conforme já mencionado no decorrer deste trabalho, a atual conjuntura política brasileira demanda redobrada atenção sobretudo dos grupos minoritários, cujos direitos se encontram sob forte ameaça, exigindo uma postura incansável e inegociável de luta e resistência.

Este estudo, portanto, não possui um caráter conclusivo, mas pretende assumir a função de propulsor de novas experiências investigativas e propositivas, sendo amplas as possibilidades de abordagem metodológica e embasamento teórico do tema.

Não obstante, espera-se contribuir para o (re)direcionamento das ações institucionais, na medida em que seja reconhecida a premência das intervenções estruturais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais aqui discutidas, como também a relevância de notabilizar a riqueza humana e social proveniente das diferenças reunidas no ambiente formativo.

Vislumbra-se, em síntese, a disseminação e a consolidação de uma cultura inclusiva no IFPE-Campus Recife e para além dele, atrelando-se o significado de inclusão ao de emancipação, enquanto categorias constitutivas de uma totalidade para reinventar a escola e a vida em todas as suas inúmeras dimensões.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ligyane Karla de. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional:** ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ANJOS, Isa Regina Santos. **Programa TEC NEP:** avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e Emprego:** Instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cenet/25-trabalho-e-emprego-instrumento-de-construcao-da-identidade-pessoal/file>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050:** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estêvão de. **O Programa TEC NEP no CEFET-PE:** da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, C P. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar: o que revelam as pesquisas. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2013, Londrina. **Anais [...].** Londrina: UEL, 2013. p. 539-549. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-051.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo** – desafio paradigmático à Educação Especial. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram:** um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BOND, Letycia. Governo deve publicar nova Política de Educação Especial. **Agência Brasil,** 01 dez. 2019. Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 - Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2019a. 19 p.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2019&jornal=515&pagina=2&totalArquivos=133>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/793382341/decreto-10177-19>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 6.159, de 26 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o auxílio-inclusão de que trata a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e altera a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946, o Decreto-Lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946, a Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990, a Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, a Lei nº 8.706, de 14 de setembro de 1993, e a Medida Provisória nº 2.168-40, de 24 de agosto de 2001, para dispor sobre a reabilitação profissional e a reserva de vagas para a habilitação e a reabilitação profissional. Brasília, 2019d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230632>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Recomendação nº 1/2018/PFDC/MPF**. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 29 jun. 2018. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/atuacao/recomendacao-1-2018-pfdc-mpf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016b. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 106/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 19 ago. 2013a.

BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos: atos internacionais e normas correlatas**. 4. ed. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508144>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005**. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2005b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório de atividades da Comissão Nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília, DF: Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. 2016. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri, de 23 de março de 2002**. Tradução: Romeu Kazumi Sasaki. Madri, Espanha: [s.n], 2002. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS nº 273/93**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Brasília, DF: CFESS, 1993.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. v. 01. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>. Acesso em: 04 mar. 2019.

COSTA, Luana Ugalde da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam fim de secretaria ligada à diversidade e inclusão. **Carta Capital**, 12 abr. 2019. Ação Educativa. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. 52 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_da.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. Makron Books: São Paulo, 2001.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FARIA, M. F. B.; SALLES, D. M. N. N. L. A Vulnerabilidade da Criança Indígena e a Ineficácia do Estado Brasileiro no Combate à Prática do Infanticídio Indígena. *In*: Congresso Nacional do CONPEDI, 2015, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: Dom Helder Câmara, 2015. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/66fsl345/04430h54/SJhpsb6014aee554.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FERNANDES, A. P. C. S; DENARI, F. E. Pessoa com Deficiência: Estigma e Identidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4263>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FRANÇA, Inacia Sátiro Xavier de *et al.* Violência simbólica no acesso das pessoas com deficiência às unidades básicas de saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 6, p. 964-970, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000600015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Liliane. Políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão: uma questão de direitos humanos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 1-24, jan./jul. 2011. Disponível em: seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/553. Acesso em: 21 mar. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Lizandra Falcão. **Ação TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul. 2017. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte,

v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Relatório Integrado de Gestão do IFPE 2019: Ano-Base 2018**. Recife, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Resolução nº 36/2018, de 01 de junho de 2018**. Regulamenta e institui o Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFPE. Recife, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Resolução nº 10/2016, de 28 de março de 2016**. Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE. Recife, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Plano de Desenvolvimento Institucional: quadriênio 2014-2018**. Recife, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Recife, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFPE**. 2010. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/documentos-norteadores/termo-de-acordo-de-metas-assinado-pelo-ifpe-com-a-setec-mec.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

KÁPLUN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 27, p. 46-60, mai./ago. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 15 mai. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2020.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.** 2014.165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARTINS, Lúcia de A. R. **História da Educação de Pessoas com Deficiência: da Antiguidade ao início do século XXI.** São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

MAZZA, Mariana. STF impede extinção de colegiados citados em Lei. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, 14 jun. 2019. Notícias da SBPC. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/stf-impede-extincao-de-colegiados-citados-em-lei/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, Deficiência e Educação Especial. **Revista HISTEDBR OnLine**, Campinas, v. 1, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

NASCIMENTO, F. C. A; FARIA, R. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franclín Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 13-23.

NASCIMENTO, Franclín Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2020.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual, de 06 de outubro de 2004**. Tradução: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, Canadá: [s.n], 2004. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impresos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 244-261, mai./ago. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/212950/mod_resource/content/2/Puppin%20-%20Estigma%20e%20deficiencia%20fisica.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

PUTTI, Alexandre. Bolsonaro extingue o Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Carta Capital**, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-extingue-o-conselho-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, Solange Lucas. Violência simbólica: impactos na inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 1095-1098, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12255>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão. **Bengala Legal**, 26 jun. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 12 mar. 2020.

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

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei brasileira de inclusão – Nº 13.146/2015. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 027-035, abr. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **MEPE: metodologia para elaboração de produto educacional**. 2018. 27 p. Produto Educacional da Dissertação - Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

SILVA, Lara Ferreira da; OLIVEIRA, Luizir de. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, n. 3, art. 9, p. 160-174, mai./jun., 2017. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1342>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em:
<http://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 04 mar. 2019.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da Ação TEC NEP**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Rosilene Gonçalves da. **Desafios e Possibilidades na Inclusão de Alunos Com Deficiência no Proeja IFES Campus Vitória no NAPNE**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SÚMULA DO PROGRAMA "VIVER SEM LIMITE": PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 263-266, maio 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200263&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2020.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

VIANNA, Gracia Mônica M. V. Psicologia/arte no pensamento filosófico de Nietzsche. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 30-31, 1995. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2019.

WILLIAMS, L. A. C. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 141-154, jul./dez. 2003. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/c46c/0479747aad7f0ae1a495182cc84ca4912601.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Juliane Marques Santiago de Abreu
Kleber Fernando Rodrigues

ESSE LUGAR É MEU!

COMBATENDO PRÁTICAS EXCLUDENTES NO
COTIDIANO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA



ESSE LUGAR É MEU!

COMBATENDO PRÁTICAS EXCLUDENTES NO COTIDIANO
ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Juliane Marques Santiago de Abreu
Kleber Fernando Rodrigues



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Copyright ©2020 by Juliane Marques Santiago de Abreu e Kleber Fernando Rodrigues

Ficha catalográfica

Abreu, Juliane Marques Santiago de; Rodrigues, Kleber Fernando

Cartilha ESSE LUGAR É MEU! Combatendo Práticas Excludentes no Cotidiano Escolar de Estudantes com Deficiência/Juliane Marques Santiago de Abreu e Kleber Fernando Rodrigues. - Olinda: IFPE - *Campus Olinda*, 2020.

1. Estudantes com Deficiência. 2. Inclusão escolar. 3. Práticas excludentes. 4. Abreu, Juliane Marques Santiago de. 5. Rodrigues, Kleber Fernando.

Autorizamos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

O trabalho "ESSE LUGAR É MEU! Combatendo Práticas Excludentes no Cotidiano Escolar de Estudantes com Deficiência" de Juliane Marques Santiago de Abreu e Kleber Fernando Rodrigues está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



DESCRIÇÃO TÉCNICA

Origem do Produto Educacional: Dissertação intitulada "Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus Recife*";

Área de Conhecimento: Ensino;

Público-Alvo: Docentes, discentes, gestores, técnicos e demais membros da escola;

Finalidade: Socializar informações sistematizadas e sensibilizar a comunidade acadêmica, com vistas à eliminação de práticas excludentes no cotidiano escolar de estudantes com deficiência;

Categoria: Cartilha educativa;

Registro do Produto/Ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE – *Campus Olinda*, 2020;

Avaliação do Produto: 08 membros do IFPE-*Campus Recife*, dentre alunos, professores, técnicos e gestores; e 03 membros da Banca Examinadora de dissertação;

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto;

Divulgação: Meio digital;

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE);

URL: <https://educapes.capes.gov.br>;

Idioma: Português;

Cidade: Olinda – PE;

País: Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO-----	06
A DEFICIÊNCIA-----	07
A TRAJETÓRIA-----	08
AS CONQUISTAS-----	11
A APROXIMAÇÃO-----	13
AS BARREIRAS-----	17
INCLUA!-----	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	25
REFERÊNCIAS-----	26

APRESENTAÇÃO

06

Este produto é resultante da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada "Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus Recife*", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFPE - *Campus Olinda*.

O trabalho foi desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues, a partir da compreensão do necessário envolvimento de todos os membros da comunidade escolar no processo que visa à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Para tanto, acredita-se ser imprescindível a tomada de consciência coletiva acerca das problemáticas que envolvem o cotidiano desses alunos, as quais estão consolidadas sob a forma de barreiras de diversas naturezas.

Nessa perspectiva, pretende-se com esta cartilha dar visibilidade à pessoa com deficiência, cuja trajetória histórica é notadamente marcada pela exclusão, assim como evidenciar a persistência de entraves no ambiente escolar que impedem o pleno exercício dos direitos desse grupo. Espera-se, por fim, que os partícipes do processo educativo venham a compreender que a inclusão demanda políticas e ações institucionais, mas que estas se concretizam a partir da responsabilidade, do compromisso e da atitude de cada um.

A DEFICIÊNCIA

07

De acordo com Puppim (1999), em sua origem, o termo deficiência já contém um conceito-julgamento-de-valor, a fim de designar o improdutivo, o negativo. Além desses, outros adjetivos de cunho depreciativo são costumeiramente associados àqueles que fogem aos padrões de normalidade estabelecidos:

INCAPAZ**INVÁLIDO****IMPERFEITO****DOENTE****COITADO****DEFEITUOSO**

Tratam-se de concepções socialmente construídas, herdadas de uma longa trajetória de violência e exclusão, cujo itinerário será conhecido adiante.

Antes de adentrar esse percurso, é importante ter em mente que a nomenclatura utilizada atualmente para referir-se ao segmento em foco é **Pessoa com Deficiência (PcD)**, de modo a enfatizar que a existência dessas pessoas precede qualquer limitação funcional.

Consoante à Lei nº 13.146/2015, Art. 2º, “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).

A TRAJETÓRIA

08

→ REJEIÇÃO

Na Idade Antiga, muitas sociedades acreditavam que as pessoas que nascessem com algum tipo de deficiência, ou que viessem a adquiri-la ao longo da vida, deveriam ser sacrificadas.

Silva (1987) explica que as principais alegações para essa prática eram o desconhecimento sobre as causas desses “males”, a crença de que espíritos malignos estariam envolvidos com o fenômeno, ou ainda o julgamento de que essas pessoas eram incapazes de contribuir para a subsistência e para a defesa de seus grupos.

ROMA ANTIGA

A lei romana previa a morte de crianças com deformações, logo após o nascimento. Aquelas que escapavam do sacrifício eram abandonadas às margens do Rio Tibre, na esperança de serem adotadas por pessoas pobres e escravos, os quais, mais tarde, iriam explorá-las como pedintes de esmolas (SILVA, 1987).

AJORES

Nessa comunidade indígena habitante de regiões pantanosas da Bolívia e do Paraguai, os bebês que nascessem com algum tipo de deficiência deveriam ser enterrados, juntamente com a placenta. Tal prática tinha uma conotação positiva para o grupo, pois este acreditava que a terra, em troca, conferiria proteção ao seu povo (SILVA, 1987).

→ SEGREGAÇÃO

09

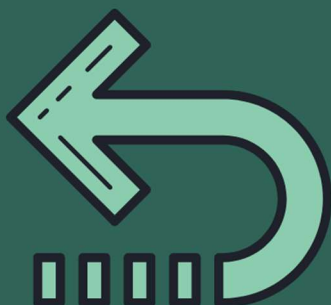
Na Idade Média, as deficiências passaram a ser apontadas como desígnios divinos, sendo correlacionadas ao sobrenatural. Medicamentos naturais e benzeduras eram as formas encontradas para saná-las. A respeito desse período, Silva (1987) exemplifica que as crises epiléticas costumavam ser compreendidas como episódios de possessão demoníaca, sendo “tratadas” por meio do exorcismo ou da tortura.



Corrêa (2010, p. 15) acrescenta que a difusão da religião cristã contribuiu para redirecionar o tratamento dispensado a essas pessoas, uma vez que seus ensinamentos eram contrários ao homicídio. Passou-se a defender, então, que elas deveriam ser mantidas e cuidadas, de modo que "a rejeição da Antiguidade se transformou, na Idade Média, na ambiguidade proteção-segregação", ficando a cargo da família e da Igreja a prestação de assistência e acolhimento aos excluídos.



10



Apesar da mencionada "proteção", Aranha (2003, p.11) salienta que "a atitude principal da sociedade com relação à pessoa com deficiência era de intolerância e de punição, representada por ações de confinamento e de castigos severos".

Somente a partir do século XVI, a deficiência deixou de ser um problema teológico e passou a ser uma questão médica, compreendida como fenômeno biológico. Essa ótica, vinculada às práticas já citadas de isolamento social, deu origem, no século XVIII, à fase da institucionalização (internação hospitalar e asilar), o que contribuiu para solidificar a visão preconceituosa da sociedade em relação a esses sujeitos.



AS CONQUISTAS

11

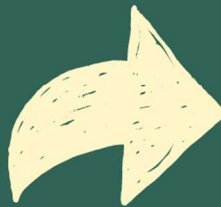
→ MARCOS LEGAIS

Apenas no século XVIII, assiste-se a uma intensa mobilização social, provocada por algumas lideranças, em busca de melhores condições de vida para o segmento em foco. Mazzotta (2011, p. 17) destaca que o clima social favoreceu o movimento, entendendo esse clima como “o conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico”.

As primeiras lutas nesse sentido eclodiram na Europa, gerando mudanças atitudinais e avanços na área educacional, as quais chegaram a outros países como Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, ao Brasil.

Como resultado desses e de outros embates, inúmeros dispositivos legais foram (e continuam sendo) construídos, visando garantir direitos e assegurar a inclusão da PcD nos variados setores da sociedade, sendo destacados, em âmbito nacional:

**Constituição da
República
Federativa do
Brasil (1988)**



**Dispõe sobre direito
da PcD à saúde, à
educação, à
assistência, ao
trabalho e aos
diversos bens e
serviços sociais.**

Lei 8.213/1991



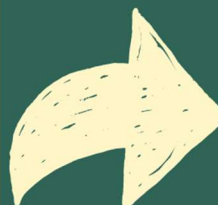
Constitui a reserva para PcD de 2 a 5% dos cargos nas empresas com 100 (cem) ou mais empregados.

**Lei 9.394/1996
(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**



Garante a oferta do atendimento educacional da PcD, preferencialmente na rede regular de ensino.

**Lei 13.146/2015
(Lei Brasileira de Inclusão)**



Institui a Lei Brasileira de Inclusão da PcD (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Lei 13.409/2016

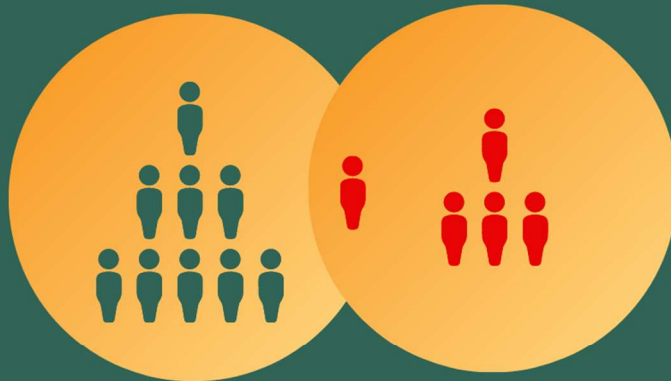


Institui as cotas para alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de Ensino Superior federais.

A APROXIMAÇÃO

13

→ INTEGRAÇÃO



A primeira tentativa de reverter a lógica segregadora, de acordo com Sasaki (2010), surgiu no final da década de 1960 e visava inserir as pessoas com deficiência nos diversos sistemas e serviços disponíveis na sociedade, tais como educação, trabalho e lazer, num movimento denominado integração social.

Essa perspectiva está baseada em alguns princípios, tais como o da normalização, segundo o qual as PcD precisam viver da maneira mais normal possível, ou de forma mais parecida com os demais membros da comunidade. Para o autor, “fica evidente que se trata de criar um mundo – moradia, escola, trabalho, lazer etc. – separado, embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa” (SASSAKI, 2010, p. 31).

14



A experiência de aproximação, contudo, não estava ao alcance de todos. No contexto educacional, apenas os alunos considerados potencialmente capazes eram selecionados, por meio da verificação de testes de inteligência, e introduzidos nas salas comuns.

A integração exigia da pessoa com deficiência uma preparação, de modo a habilitá-la a exercer as diversas funções existentes na sociedade e a superar, por si só, as inúmeras barreiras postas. As estruturas sociais permaneciam inalteradas e inquestionadas.

Tratava-se, pois, de “um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 33).



Essa ótica reflete o modelo médico da deficiência, segundo o qual as PcD são vistas como doentes, inválidas, dependentes e passivas, necessitando de tratamento, cura e reabilitação.

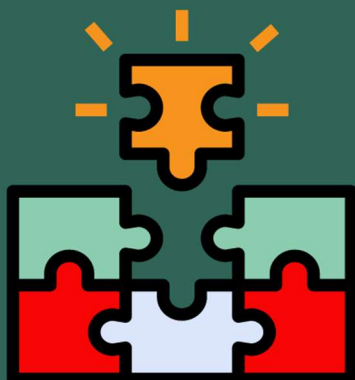
➤ INCLUSÃO

15



Em contrapartida, na virada do século XX para o século XXI, vivenciou-se a passagem da perspectiva de integração para a inclusão social. Diferentemente da primeira, esta última compreende a necessidade de transformar a sociedade, no que se refere aos seus espaços físicos e ao pensamento de cada um dos seus membros, a fim de possibilitar as condições para que as PcD sejam efetivamente incluídas. Ao mesmo tempo, aponta para a responsabilidade desses sujeitos no que diz respeito à preparação, durante o processo, para assumirem suas atribuições no meio social (SASSAKI, 2010).

Dessa forma, a inclusão caracteriza-se como um movimento multilateral, por meio do qual sociedade e pessoa com deficiência, em suas múltiplas dimensões, se aliam para encontrar caminhos que levem à superação das práticas excludentes.



Pautada em princípios como “aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através da cooperação”, essa ótica está atrelada ao modelo social da deficiência, o qual assegura que “os problemas da

pessoa com deficiência não estão nela tanto quanto estão na sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 40 e 44).

No âmbito da educação, cabe aos sistemas de ensino a realização de todas as adequações que se fizerem necessárias (arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais), de modo a contemplar as especificidades de cada discente, garantindo condições que possibilitem o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, assim como a promoção de uma cultura inclusiva, livre de práticas discriminatórias.

“As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16).

AS BARREIRAS

17

ART. 3º, IV - [...] 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, ENTRE OUTROS [...] (BRASIL, 2015).

Ainda que a inauguração da perspectiva inclusiva tenha sido um importante avanço, a participação social da PcD esbarra em um cenário de resistências e retrocessos.

Durante séculos, essas pessoas foram vítimas de exclusão nos mais variados níveis, tendo sido eliminadas, segregadas ou consideradas impróprias para os padrões de normalidade vigentes na sociedade. Como resultado, as concepções sobre a deficiência permaneceram maculadas pelo preconceito, acarretando a perpetuação de práticas excludentes que insistem em reafirmar a incapacidade de ser, de saber e de agir desses sujeitos.

Nesse contexto, muitos são os obstáculos encontrados nos espaços educacionais comuns, alguns dos quais serão abordados a seguir, sendo destacadas as falas de estudantes com deficiência que concordaram em compartilhar suas percepções relativas ao ambiente escolar no qual estão inseridos.

➤ ARQUITETÔNICAS

18

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Artigo 3º, inciso I, **acessibilidade** diz respeito à



"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" (BRASIL, 2015).

As barreiras classificadas como arquitetônicas são aquelas que impedem a acessibilidade a prédios públicos e privados, e podem inviabilizar a permanência da PcD nos espaços pedagógicos. A eliminação de obstáculos dessa natureza demanda a reestruturação física dos ambientes sob diversos aspectos, tais como mobiliários, rampas, elevadores, sinalização, entre outros (ABNT, 2015), conforme aponta uma discente com deficiência visual:

[...] A sinalização das salas, a sinalização dos banheiros. Porque como a minha visão é periférica, eu não consigo focar [...] Aqui dentro do IF tem as setas indicando pra você os locais, só que eu não vejo essas setas, eu não tenho como me guiar por essas setas [...] (E2 - ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO).

COMUNICACIONAIS

19

Classifica-se como barreira comunicacional, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Art. 3º, inciso IV, alínea "d", “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015).



Como uma das formas de combate a esses entraves, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece que as instituições de ensino devem apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por toda a comunidade escolar. A importância dessa disseminação pode ser melhor compreendida a partir dos relatos abaixo:

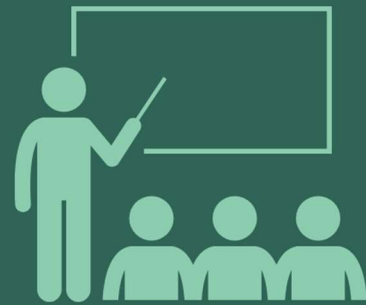
Foi o ano passado que não tinha intérprete [...] eu ficava sozinha; eu me sentia só. Mas os alunos às vezes tentavam me ajudar a interpretar um pouco [...] Poucos sabiam Libras, então, eu tive muita barreira. (E5 - ESTUDANTE SURDA).

Tem uma mulher lá que sabe um pouco de Libras [...] então sempre eu fico aliviada porque ela que faz a intermediação dessa comunicação, mas é a única pessoa. E aí eu me sinto um pouco feliz e até grata porque tem alguém que vai me entender. (E3 - ESTUDANTE SURDA).

→ PEDAGÓGICAS

20

A inclusão da pessoa com deficiência nos ambientes educacionais regulares implica mudanças de diversas ordens no interior das instituições, sendo fundamental que os métodos de ensino e os recursos (materiais e



humanos) utilizados nesse processo sejam adequados às especificidades daquele que se pretende incluir.

De acordo com o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, *“os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 13).*

O olhar atento do docente também é fundamental no processo, conforme evidenciado a seguir:

[...] eu não gosto que meus professores apenas falem. Tipo, eu gosto mais de anotação. Porque anotação, eu tenho mais facilidade de aprender na anotação. Ouvir, eu preciso que o professor fale de um jeito que eu entenda [...] Só que o problema é que eles não são acostumados com aluno com deficiência auditiva. Tanto no meu caso, tanto a pessoa surda. (E1 - ESTUDANTE COM PERDA AUDITIVA PARCIAL).

→ ATITUDINAIS

21

As barreiras atitudinais nutrem-se de estigmas e preconceitos fortemente arraigados às ideias concebidas historicamente pelos diversos atores sociais acerca da PcD, e se manifestam em práticas cotidianas cruéis e excludentes.



Apesar da ampliação dos espaços possíveis de inserção, as experiências vivenciadas por esses sujeitos no interior das instituições expõem sólidas barreiras de interação, as quais limitam e por vezes inviabilizam o exercício dos direitos da PcD, consoante relata uma aluna surda:

[...] teve um episódio de um professor, né? Que aí (a intérprete) pegou a prova, pra fazer a interpretação, e aí, diante da lei, né? Eu tenho esse direito de que ela passe pra minha língua, porque eu não tenho total domínio de português. Mas aí o professor não aceitou que ela interpretasse e proibiu que ela interpretasse a questão, que o problema era meu e que eu sabia ler. (E3 - ESTUDANTE COM SURDEZ).

Goffman (1988, p. 4), afirma que o indivíduo estigmatizado é concebido como “inabilitado para aceitação social plena”, em razão da presença de um atributo que atrai para si atenção, ao passo que promove o distanciamento das pessoas que o rodeiam.

Eu não me vejo, assim, interagindo. Tem uns ou outros que tem uma receptividade, mas a maioria, eles não têm tanta aproximação comigo. É um ou outro que se aproxima, que conversa, que me ajuda, mas a maioria não. (E3 - ESTUDANTE COM SURDEZ).

O mesmo autor aponta para a relação existente entre estigma e descrédito, motivo pelo qual a deficiência é comumente associada à incapacidade. Essa vinculação está implícita na fala da docente, nesse episódio resgatado pela estudante com deficiência visual:

[...] minha amiga acabou indo pra final nessa cadeira, e aí uma das coisas que essa minha amiga ouviu da professora foi assim é...: “Caraca, ‘fulana’, ‘E2’ conseguiu passar e tu foi pra final?”. Essas coisas acontecem... eu não sabia na hora (quando ela me contou), eu não sabia se eu consolava ela, porque ela tava na final, ou se eu me consolava. (E2 - ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO).

Diante desse cenário, compreende-se que há um contínuo processo de violação da PcD, que demanda continuadas lutas pela conquista e manutenção de espaços, pela produção e a disseminação de conhecimentos relativos às deficiências, bem como pela afirmação e concretização de direitos, numa perspectiva de ruptura definitiva com a cultura de exclusão.

INCLUA!

23



Garcez (2011) defende que as diferenças são responsáveis pela melhoria da qualidade social da educação. Quanto maior a diversidade presente no espaço escolar, maior a riqueza e a completude das interações humanas, melhores as trocas de experiências e mais alargadas as fronteiras do desenvolvimento individual e social.

As deficiências são parte dessa multiplicidade humana, razão pela qual as práticas excludentes não somente ferem os direitos da PcD, mas comprometem a qualidade e a integralidade da formação de todos os discentes.

É evidente que uma importante parcela do processo inclusivo diz respeito a ações institucionais, que passam por reformas estruturais, adaptações curriculares, promoção de cursos de capacitação, realização de eventos e demais atividades intra e extraclasse. No entanto, cada um dos membros da comunidade escolar, conscientes da sua responsabilidade, necessitam ressignificar preconceitos e valores distorcidos, assumindo um novo olhar sobre a questão.

24

- ✓ Não deixe de interagir por receio de cometer algum equívoco. De antemão, é importante saber se a pessoa com deficiência precisa ou não da sua ajuda. Cada indivíduo tem suas particularidades e somente ele poderá dizer se algum apoio ou suporte serão úteis;
- ✓ É fundamental que o corpo docente se capacite continuamente, de modo a minimizar as barreiras pedagógicas. A formação, contudo, não substitui a essencialidade de conhecer o educando e, a partir disso, buscar métodos e estratégias de ensino que melhor se adequem às suas especificidades;
- ✓ A impossibilidade de comunicação é um dos motivos que levam ao isolamento social de pessoas surdas. Conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é também uma prática inclusiva;
- ✓ Nunca duvide da capacidade ou das potencialidades de um indivíduo em razão da sua deficiência. Lembre-se que os "problemas" não estão na pessoa tanto quanto estão na sociedade (SASSAKI, 2010);
- ✓ É imprescindível saber que o segmento em foco tem direitos, não privilégios. Consulte o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que trata da questão de forma clara e bastante ampla.
O dispositivo pode ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CONSIDERAÇÕES FINAIS

25

A inclusão de estudantes com deficiência em espaços pedagógicos regulares configura-se como um processo permeado de tensões, omissões e obstáculos, revelando que o histórico ciclo de práticas violadoras direcionadas a esse grupo ainda não foi rompido.

O legado de lutas e mobilizações sociais em busca da ampliação de direitos para essa parcela da população traduziu-se, no Brasil, num vasto conjunto de dispositivos legais, os quais ampliaram as possibilidades de atuação, todavia não foram suficientes para extinguir as distorções que rodeiam o imaginário coletivo acerca das deficiências.

No cotidiano escolar, a permanência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais denota tão somente a exclusão reafirmada, num contexto em que a inércia das instituições educacionais pode vir a resultar na inviabilidade da conclusão do percurso formativo ou ainda no desenvolvimento parcial e/ou fragmentado desses estudantes.

Para além de leis e políticas bem elaboradas, a inclusão necessita do compromisso diário de todos os que fazem a escola, exigindo das instituições mudanças estruturais e pedagógicas, como também o combate sistemático a concepções e práticas que insistem em fazer a sociedade contemporânea reproduzir os erros do passado.

REFERÊNCIAS

26

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e Emprego**: Instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cenet/25-trabalho-e-emprego-instrumento-de-construcao-da-identidade-pessoal/file>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. v. 01. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GARCEZ, Liliane. Políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão: uma questão de direitos humanos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 1-24, jan./jul. 2011. Disponível em: seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/553. Acesso em: 21 mar. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 244-261, mai./ago. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/212950/mod_resource/content/2/Puppin%20-%20Estigma%20e%20deficiencia%20fisica.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

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

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <http://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 04 mar. 2019.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(MAIORES DE 18 ANOS)**

Eu, _____, autorizo o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife*, por intermédio da aluna Juliane Marques Santiago de Abreu, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*.

2-Objetivos Primário e Secundários:

Primário: Compreender, a partir das percepções de estudantes com deficiência, as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão materializado no IFPE - *Campus Recife*.

Secundários: Delinear a trajetória histórica e legal destinada à inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica; Identificar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, percebidas pelos estudantes com deficiência nas suas interações socioeducacionais; Desenvolver um produto educacional que venha a subsidiar a gestão, pautando-se em medidas que apontem para o fortalecimento ou para o redirecionamento das ações inclusivas adotadas pela Instituição, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa.

3-Descrição de procedimentos: A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, com levantamento dos dados por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados e subsequentes do *Campus Recife* (gravadas em áudio).

4-Justificativa para a realização da pesquisa: A trajetória da pessoa com deficiência é marcada pela violência (real e simbólica) e pela exclusão, a qual ainda permanece intrínseca ao cotidiano desses sujeitos, e que se expressa, dentre outras maneiras, pelos ínfimos percentuais no contingente de trabalhadores e estudantes em diferentes níveis de ensino, conforme revelam as pesquisas brasileiras. São consideráveis os avanços atingidos em meio a lutas sociais, que se materializam em um extenso aparato legal visando à proteção e à garantia de direitos específicos dessa parcela da população, e que reverberam no acesso da PcD aos variados âmbitos da vida social, ainda que de forma precária. Na esfera educacional, a inserção desses indivíduos estruturou-se em meio à coexistência dos paradigmas da integração e da inclusão, não se abstendo dessa realidade a Educação Profissional e Tecnológica e seus Institutos Federais, cujo compromisso anunciado é com a promoção de uma formação humana integral. Transcorrida mais de uma década desde a implementação da política inclusiva no IFPE – *Campus Recife*, importa compreender como os estudantes com deficiência analisam as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão que se desenvolve atualmente na instituição. Batista (2013, p. 540) afirma que “dar espaço para que os alunos com deficiência possam se manifestar e contribuir para a escrita de sua própria história é algo que deve ser acolhido e estimulado quando se discursa sobre inclusão social e escolar”. Nesse sentido, considerar a percepção dos referidos estudantes permitirá fortalecer ou redirecionar as práticas inclusivas adotadas pela instituição, além de contribuir para o protagonismo da PcD, na luta

pela consolidação dos seus direitos e pela integralidade da sua formação.

5-Desconfortos e riscos esperados: A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção. Conforme exposto nos procedimentos teórico-metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão que se processa no Instituto. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista - Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6-Benefícios esperados: Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência contribuirá para o protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição; ao mesmo tempo, pretende-se elaborar um guia norteador que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas; por fim, este estudo pretende impulsionar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

7-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também a pesquisadora supracitada assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).

13-Dados do pesquisador responsável: Nome: Juliane Marques Santiago de Abreu; Endereço: Rua Leonardo da Vinci, nº 195, Res. Alameda Sapucaia, Bl. A, Apt. 003, Curado II, Jaboatão dos Guararapes-PE, CEP: 54220-000; e-mail: julianesantiago@yahoo.com.br; Telefone: (81) 98798-2512

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes. CEP/FITs: Avenida Barreto de Menezes, nº 738, Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE; Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail:

cepfits@gmail.com.

Recife, ____ de ____ de 2019.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(MENORES DE 18 ANOS)**

Eu, _____, responsável pelo menor _____, autorizo o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife*, por intermédio da aluna Juliane Marques Santiago de Abreu, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*.

2-Objetivos Primário e Secundários:

Primário: Compreender, a partir das percepções de estudantes com deficiência, as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão materializado no IFPE - *Campus Recife*.

Secundários: Delinear a trajetória histórica e legal destinada à inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica; Identificar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, percebidas pelos estudantes com deficiência nas suas interações socioeducacionais; Desenvolver um produto educacional que venha a subsidiar a gestão, pautando-se em medidas que apontem para o fortalecimento ou para o redirecionamento das ações inclusivas adotadas pela Instituição, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa.

3-Descrição de procedimentos: A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, com levantamento dos dados por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados e subsequentes do *Campus Recife* (gravadas em áudio).

4-Justificativa para a realização da pesquisa: A trajetória da pessoa com deficiência é marcada pela violência (real e simbólica) e pela exclusão, a qual ainda permanece intrínseca ao cotidiano desses sujeitos, e que se expressa, dentre outras maneiras, pelos ínfimos percentuais no contingente de trabalhadores e estudantes em diferentes níveis de ensino, conforme revelam as pesquisas brasileiras. São consideráveis os avanços atingidos em meio a lutas sociais, que se materializam em um extenso aparato legal visando à proteção e à garantia de direitos específicos dessa parcela da população, e que reverberam no acesso da PcD aos variados âmbitos da vida social, ainda que de forma precária. Na esfera educacional, a inserção desses indivíduos estruturou-se em meio à coexistência dos paradigmas da integração e da inclusão, não se abstendo dessa realidade a Educação Profissional e Tecnológica e seus Institutos Federais, cujo compromisso anunciado é com a promoção de uma formação humana integral. Transcorrida mais de uma década desde a implementação da política inclusiva no IFPE – *Campus Recife*, importa compreender como os estudantes com deficiência analisam as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão que se desenvolve atualmente na instituição. Batista (2013, p. 540) afirma que “dar espaço para que os alunos com deficiência possam se manifestar e contribuir para a escrita de sua própria história é algo que deve ser acolhido e estimulado quando se discursa sobre inclusão social e escolar”. Nesse sentido, considerar a percepção dos referidos estudantes permitirá fortalecer ou redirecionar as práticas

inclusivas adotadas pela instituição, além de contribuir para o protagonismo da PcD, na luta pela consolidação dos seus direitos e pela integralidade da sua formação.

5-Desconfortos e riscos esperados: A presente pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco à saúde física, psíquica ou moral dos participantes, tendo em vista sua proposta unicamente pedagógica de investigação e intervenção. Conforme exposto nos procedimentos teórico-metodológicos, a participação dos colaboradores da pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão que se processa no Instituto. Assim sendo, o risco mínimo refere-se ao possível constrangimento decorrente da exposição das percepções dos participantes no decorrer da entrevista - Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6-Benefícios esperados: Os benefícios esperados relacionam-se a múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, dar voz aos estudantes com deficiência contribuirá para o protagonismo desse grupo na luta por melhores condições de acesso, permanência e êxito na instituição; ao mesmo tempo, pretende-se elaborar um guia norteador que auxiliará a gestão na tomada de decisões sobre as ações inclusivas a serem adotadas; por fim, este estudo pretende impulsionar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional, que contemplará não só os colaboradores da pesquisa, mas todo o segmento absorvido pelo Instituto.

7-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também a pesquisadora supracitada assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).

13-Dados do pesquisador responsável: Nome: Juliane Marques Santiago de Abreu; Endereço: Rua Leonardo da Vinci, nº 195, Res. Alameda Sapucaia, Bl. A, Apt. 003, Curado II, Jaboatão dos Guararapes-PE, CEP: 54220-000; e-mail: julianesantiago@yahoo.com.br; Telefone: (81) 98798-2512

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes. CEP/FITs: Avenida Barreto de Menezes, nº 738,

Prazeres, Jaboatão dos Guararapes-PE; Telefone: (81) 98155-5378 – e-mail: cepfits@gmail.com.

Recife, ____ de ____ de 2019.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Perfil do(a) Entrevistado(a)

Sexo:

Idade:

Cor/raça:

Curso/Ano de Ingresso:

Tipo de deficiência que possui:

Deficiência congênita (S/N):

Utilizou o sistema de cotas para ingresso na instituição (S/N):

Percepções do(a) Entrevistado(a)

1. Como analisa as condições de acessibilidade arquitetônica (rampas, corrimãos, elevadores, banheiros, portas de acesso, salas de aula, estacionamento, pisos, calçadas, sinalização e escadas)? Encontra algum obstáculo para acessar as dependências do Instituto?
2. O material didático disponibilizado é adaptado às suas necessidades? Encontra alguma dificuldade no processo de aprendizagem que poderia ser solucionada através de adaptações?
3. Você consegue ter acesso a todo o conteúdo repassado em sala de aula? Faz uso de alguma tecnologia assistiva?
4. Há disponibilidade de profissionais tradutores(as)/intérpretes de Libras, leitor(a) de Braille e outros(as) profissionais de apoio?
5. Como percebe a sua interação com os(as) demais alunos(as)?
6. Como percebe a sua interação com os(as) professores(as)?
7. Como percebe a sua interação com os(as) demais servidores(as)?
8. Como você se percebe neste ambiente? Sente-se incluído? Já sofreu algum tipo de constrangimento, preconceito ou discriminação?
9. Você tem conhecimento ou já participou de alguma ação do Instituto voltada à promoção de práticas inclusivas?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

Perfil do(a) Avaliador(a)

Sexo: _____

Idade: _____

Qual o seu vínculo com o IFPE?

Aluno(a) Professor(a) Gestor(a) Técnico(a) Outro: _____

Ano de início do vínculo: _____

Maior nível de titulação:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ens. Fund. Completo | <input type="checkbox"/> Ens. Fund. Incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo | <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto |
| <input type="checkbox"/> Graduação | <input type="checkbox"/> Especialização |
| <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Doutorado |

Possui alguma deficiência: Sim Não

Se positivo, qual o tipo de deficiência: _____

Avaliação da Cartilha Educativa

1. Você considera que o conteúdo da cartilha é de fácil compreensão?
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

2. Você considera que o design da cartilha (esquema de cores, imagens, tamanho da letra) favoreceu a exposição do conteúdo?
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

3. Na sua opinião, a cartilha fornece informações relevantes?
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

4. Após a leitura, você considera que a cartilha o(a) levou a refletir sobre a necessidade de combater práticas excludentes no cotidiano escolar de estudantes com deficiência?
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

5. Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribui à cartilha? _____

6. Gostaria de sugerir alguma modificação no material? Fique à vontade para utilizar o espaço abaixo:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE INTEGRAÇÃO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE

Pesquisador: JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18194819.5.0000.8727

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.563.121

Apresentação do Projeto:

trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa visando compreender, a partir das percepções de estudantes com deficiência, as condições de acessibilidade e o processo de integração e/ou inclusão materializado no IFPE - Campus Recife.

Objetivo da Pesquisa:

- Delinear a trajetória histórica e legal destinada à inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e tecnológica; Identificar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, percebidas pelos estudantes com deficiência nas suas interações socioeducacionais;
- Desenvolver um produto educacional que venha a subsidiar a gestão, pautando-se em medidas que apontem para o fortalecimento ou para o redirecionamento das ações inclusivas adotadas pela Instituição, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com relevância para a área da educação.

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738

Bairro: PRAZERES

CEP: 54.310-310

UF: PE

Município: JABOATAO DOS GUARARAPES

Telefone: (81)98155-5378

E-mail: cepfts@gmail.com

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



Continuação do Parecer: 3.563.121

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g)

encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1381586.pdf	27/07/2019 17:03:37		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	27/07/2019 16:15:20	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito
Outros	Autorizacao_Uso_Arquivos.pdf	27/07/2019 16:06:32	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	27/07/2019 16:05:26	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Menores_18_anos.pdf	27/07/2019	JULIANE MARQUES	Aceito

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738
Bairro: PRAZERES **CEP:** 54.310-310
UF: PE **Município:** JABOATAO DOS GUARARAPES
Telefone: (81)98155-5378 **E-mail:** cepfits@gmail.com

FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG



Continuação do Parecer: 3.563.121

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Menores_18_anos.pdf	16:04:12	SANTIAGO DE ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores_18_anos.pdf	27/07/2019 16:03:50	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Juliane_Marques_projeto_de_dissertacao_CEPvf.pdf	27/07/2019 16:00:42	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_Pesquisadores.pdf	27/07/2019 15:59:07	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/07/2019 15:46:27	JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JABOATAO DOS GUARARAPES, 09 de Setembro de 2019

Assinado por:
DIANA JUSSARA DO NASCIMENTO MALTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738
Bairro: PRAZERES **CEP:** 54.310-310
UF: PE **Município:** JABOATAO DOS GUARARAPES
Telefone: (81)98155-5378 **E-mail:** cepfts@gmail.com