



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ana Paula Copetti Bohrer

**PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
AOTÉCNICO NO ESTADO DE MATO GROSSO**

**Rondonópolis, MT
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ana Paula Copetti Bohrer

**PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
AOTÉCNICO NO ESTADO DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação / PPGEduc do Instituto de
Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Federal de Mato Grosso.
Linha de Pesquisa Educação, Cultura e
Diferenças
Orientador: Prof.º Dr. Nivaldo Alexandre
de Freitas

**Rondonópolis, MT
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a). Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B676p

Bohrer, Ana Paula Copetti.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NO ESTADO DE MATO GROSSO [recurso eletrônico] / Ana Paula Copetti Bohrer. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 147 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Inclusão. 2. Teoria Crítica. 3. Estudante com Deficiência. 4. Ensino Médio. 5. Educação Pública. I. Freitas, Nivaldo Alexandre de, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos 13 dias do mês de Junho do ano de 2023, à 13:30 horas, através de videoconferência, sob a presidência do professor Doutor Nivaldo Alexandre de Freitas, orientador, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora de defesa da Dissertação de Mestrado, a discente **ANA PAULA COPETTI BOHRER** do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, visando a obtenção de título de MESTRE EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS. A Mestranda concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de Mestre, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, e foi aprovada no Exame de Qualificação no dia 15 de Dezembro de 2021, de acordo com os registros constantes na Secretaria do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Esta foi a 269ª sessão pública de Defesa de Dissertação do Programa. Os trabalhos foram instalados às 13:30 horas pelo presidente da Banca Examinadora, constituída pelos professores Doutores Nivaldo Alexandre de Freitas (Presidente Banca / Orientador/25XXXXXXX05), Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza (Examinador Interno/72XXXXXXX91), Maria Cristina Dancham Simões (Examinador Externo/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/30XXXXXXX14), Merilin Baldan (Examinador Suplente/31XXXXXXX13). A pós-graduanda procedeu à apresentação de seu trabalho, cujo título é "**PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NO ESTADO DE MATO GROSSO**". E em seguida foi arguida pelos integrantes da banca. Os trabalhos de arguição foram encerrados às 15:10 horas, e após reunião a Banca deliberou por sua aprovação. Proclamando o resultado final pelo Presidente da Banca Examinadora foram concluídos os trabalhos. O título de Mestre será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida na(s) forma(s) e no prazo estabelecido(s) no Regimento Interno do Programa (30 dias) juntamente com o Termo de Aprovação do Orientador. Cumpridas as formalidades, às 15:20 horas, o presidente da mesa encerrou a sessão de defesa, e para constar eu, Ana Lúcia Pozzolini, Secretária do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos integrantes da banca examinadora .

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. DOUTOR NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT
- 2. DOUTORA LEILA CRISTINA AOYAMA BARBOSA SOUZA (EXAMINADORA INTERNA)**
SECITEC - SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
- 3. DOUTORA MARIA CRISTINA DANCHAM SIMÕES (EXAMINADORA EXTERNA)**
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC)
- 4. DOUTORA MERILIN BALDAN (EXAMINADORA SUPLENTE)**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

Recomendações Banca: A banca considerou o trabalho de grande relevância e qualidade, denotando o comprometimento da pesquisadora. A banca aponta a necessidade de correções conforme foram apontadas pelas arguições, como as normas da ABNT, por exemplo. Sugere-se a sua publicação em eventos acadêmicos e em periódicos da área de Educação.

Ciência do (a) Discente é realizada eletronicamente através do SEI.

RONDONÓPOLIS, 13/06/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Nivaldo Alexandre de Freitas, Docente UFR**, em 13/06/2023, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Copetti Bohrer, Usuário Externo**, em 15/06/2023, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina Dancham Simões, Usuário Externo**, em 15/06/2023, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, Docente UFR**, em 15/06/2023, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0175121** e o código CRC **7E1F9455**.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferenças do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis. Como resultado de intensas lutas sociais, a educação brasileira vem se adequando para atender a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, tanto da rede pública como da rede privada. A legislação conquistada até os dias atuais indica possibilidades para uma convivência equitativa, não permitindo que a segregação permaneça. Porém, essa inclusão não se dá de maneira automática, apenas por força de lei, porque encontram-se diferentes barreiras no percurso para a formação do estudante com deficiência. Por se tratar de uma transformação inevitável, provoca resistências, medos e inseguranças a quase todos que se deparam com as matrículas desse público, muitas vezes complexo, que avidamente procura ocupar seu espaço de direito. Esta pesquisa buscou analisar as práticas de inclusão de estudantes com deficiência desenvolvidas em uma instituição pública de ensino médio integrada ao técnico no Mato Grosso, tendo em vista suas implicações para a permanência de estudantes com deficiência nesta instituição escolar e o tipo de inclusão realizado. Para tal análise buscou-se discutir a Educação Inclusiva à luz da Teoria Crítica e refletir sobre as especificidades do ensino dessa instituição e suas concepções acerca da Educação Inclusiva, assim como sua atuação. Objetivou-se, ainda, identificar as práticas de inclusão e atendimento educacional especializado desenvolvidos; discutir os fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão/permanência de estudantes com deficiência na Instituição; registrar a concepção que os estudantes com deficiência têm do que se tem feito em termos de inclusão nessa instituição pública de ensino médio integrada ao técnico no Mato Grosso. É um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido através de um estudo de caso, e os dados foram coletados por meio de análise documental e bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas feitas por meio virtual, devido às circunstâncias da quarentena adotada para evitar a proliferação do vírus SARS-CoV-2, que assolou o mundo entre os anos de 2020 e 2021, período desta pesquisa. Como resultado, constatou-se que a instituição acumula experiências de inclusão, algumas positivas e outras ainda de aprendizagem, o que permite refletir sobre elas e entender que a transformação que propicia o convívio de todos, inclusive com os estudantes com deficiências, é possível e necessária para toda a comunidade e que muitas mudanças institucionais já têm ocorrido favorecendo a inclusão.

Palavras-chave: inclusão; teoria crítica; estudante com deficiência; ensino médio; educação pública.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line Education, Culture and Differences of the Program of Graduate Studies in Education, from the Institute of Human and Social Sciences of Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis campus. As a result of intense social struggles, Brazilian education has been adapting to meet the inclusion of students with disabilities in regular classrooms, both public and private. The legislation conquered until the present day indicates possibilities for an equitable coexistence, not allowing segregation to remain. However, this inclusion does not happen automatically, only by force of law, because they are different barriers in the course of training students with disabilities. Because it deals with an inevitable transformation, provokes resistance, fears and insecurities to almost everyone who is faced with the registrations of this public, often complex, which eagerly seeks to occupy its rightful space. This research sought to analyze the inclusion practices for students with disabilities developed in an institution public high school integrated to the technician in Mato Grosso, in view of its implications for the permanence of students with disabilities in this school institution and the type of inclusion performed. For this analysis, we sought to discuss Inclusive Education at light of Critical Theory and reflect on the specificities of teaching at that institution and its conceptions about Inclusive Education, as well as its performance. It was aimed, still, to identify the practices of inclusion and specialized educational service developed; discuss the factors internal and external to the school that contribute to the evasion/permanence of students with disabilities in the Institution; register the conception that students with disabilities have of what has been done in terms of inclusion in this public high school institution integrated to technician in Mato Grosso. It's a study of qualitative nature, developed through a case study, and the data were collected through documental and bibliographical analysis and semi-structured interviews conducted online, due to the circumstances of the quarantine adopted to prevent the proliferation of the SARS-CoV-2 virus, which devastated the world between 2020 and 2021, period of this research. As a result, it was found that the institution accumulates experiences of inclusion, some positive and others still of learning, which allows you to reflect on them and understand that the transformation that allows everyone to live together, including students with disabilities, it is possible and necessary for the whole community and that many institutional changes have already taken place favoring inclusion.

Keywords: inclusion; critical theory; disabled student; high school; public education.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Objetivos da pesquisa: inclusão	16
1.2. Política e a Educação	21
1.3. A escola sobrevivendo.....	26
1.4. Pedagogia, medicina e a inclusão	29
2. TEORIA CRÍTICA E INCLUSÃO	32
3. MÉTODO DA PESQUISA	60
4. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	70
5. ANALISANDO OS DISCURSOS	80
5.1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INCLUSÃO	80
5.1.1. NAPNE.....	82
5.1.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	85
5.1.2.1. PERFIL DO PROFISSIONAL DO A.E.E.....	90
5.1.2.2. OFERTA DO A.E.E. NO CONTRATURNO.....	95
5.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A INCLUSÃO	96
5.2.1. NÃO RETENÇÃO	96
5.2.2. PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL	100
5.2.3. TERMINALIDADE ESPECÍFICA E CERTIFICAÇÃO INTERMEDIÁRIA	102
5.2.4. PARTICIPAÇÃO EM PESQUISAS.....	104
5.2.5. EXPERIÊNCIAS REGISTRADAS.....	105
5.3. ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	109
5.4. AMBIENTE INCLUSIVO	111
5.5. CASOS ESPECÍFICOS	112
5.5.1. ATENDIMENTO DOMICILIAR: ESTUDANTE A1	112
5.5.2. SURDOS.....	117
5.5.3. XAVANTES	123
5.6. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O IMPACTO NA INCLUSÃO	125
5.7. INCLUSÃO X PANDEMIA	131
5.8. CAPACITAÇÃO	135
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA REFERÊNCIA DE INCLUSÃO?	139
7. REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasce com a intenção de se tornar uma ferramenta a favor do amor. Não se esquive. Se trata sim de uma pesquisa científica. Quando falo de amor não se trata de um romance literário, desses que nos levam a fantasiar as formas de amar. Não. A intenção é comprometida, responsável, empenhada e pretende criar oportunidades de transformação como o amor defendido por bell hooks (2020) em seu livro “*Tudo sobre o amor: novas perspectivas*”. Talvez *a priori*, não seja levada a sério, pois falar de amor nesse mundo parece piegas, imaturo ou ilusão. Afinal, como a autora aponta, o amor está desacreditado. Nossa sociedade sequer permite pensar nele, como se esse pensamento fosse reflexo de fraqueza. Adorno coaduna dessa desilusão com o amor ao dizer:

[...] Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos em que existem hoje. [...] Um dos grandes impulsos do cristianismo, a não ser confundido com o dogma, foi apagar a frieza que tudo penetra. Mas essa tentativa fracassou; possivelmente porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza (ADORNO, 1995, p.134-165).

Como parte de um ente maior, da sociedade em que vivemos, não podemos nos iludir acreditando que basta querermos e o mundo passará a ser amoroso. Há uma estrutura pensada e mantida para atender às necessidades de um sistema excludente e competitivo que não prevê essa atitude altruísta e humanitária. A intenção é o distanciamento entre as pessoas, seja pela tecnologia, seja pela competição, ou por qualquer outro meio. Mas nem sempre foi assim. Temos instantes ou comunidades que por vezes experimentam o amor genuíno, comprometido. Como nos anos de 1960, quando o amor foi respeitado e reverenciado e uma geração inteira de jovens proclamou a força do amor. Contudo, sucumbiram à avalanche do capitalismo e o seu consumismo os silenciou, abandonando então o discurso ideológico e transformador de paz e amor.

Mas vou insistir em falar de amor. Penso que se acredito em mudanças, preciso falar de amor. Amor pelas pessoas, sejam quais forem. Mas não estou falando que o amor a que me refiro faça parte das relações pedagógicas, afinal:

[...] o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente,

advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor - provavelmente na forma mais imperativa, de um dever - constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza (ADORNO, 1995, p.135).

Porque o amor não pode ter caráter impositivo, como parte de um currículo, como se a uma cura, ou uma aprendizagem ou o sucesso de uma ação judicial dependesse dessa atitude, ignorando a necessidade de transformação de toda a estrutura de conhecimento e métodos que cada profissão abarca. Não se trata desse amor descomprometido. Porém, isso não é o mesmo que dizer que o professor não possa ser um entusiasta por transformar vidas pelo seu esforço pela educação, ou que o médico não possa ser um apaixonado por ajudar a curar ou melhorar a qualidade de vida de seus pacientes. Esse é o ponto. O amor como ferramenta maior. Não utópico, mas transformador de realidades, sejam elas micro ou macrossociais.

Acredito que, quando posso e penso no outro e no seu direito comum de estar e ser, quando me dedico a entender dada realidade para com isso intervir e apoiar outras mudanças através da pesquisa, tenho a opção de fazê-lo adotando uma ética amorosa.

Para vivermos nossa vida com base em princípios de uma ética amorosa (demonstrando cuidado, respeito, conhecimento, integridade e vontade de cooperar), temos de ser corajosos. Aprender como encarar nossos medos é uma das formas de abraçar o amor. Talvez nosso medo não vá embora, mas já não ficará no caminho. Aqueles de nós que já escolheram adotar uma ética amorosa, permitindo que ela governe e oriente o modo como pensamos e agimos, sabemos que, ao deixar nossa luz brilhar, atraímos e somos atraídos por outras pessoas que também mantêm sua chama acesa. Não estamos sozinhos (hooks, 2020, p. 137).

A coragem de aceitar que as coisas mudem, que sejamos tirados de um lugar confortável só para nós, para um lugar melhor para todos é uma decisão que devemos tomar todos os dias, contrapondo a ideologia individualista em que estamos estruturados. Esse trabalho explora lugares que não são meus, mas que de alguma forma me afetam, sabendo que, enquanto parte de uma sociedade, não somos ilhas, mas redes. Talvez digam que eu falar deste lugar, o da inclusão à Pessoa com Deficiência, não seja meu lugar de fala, porque não tenho familiares com deficiência e nem vivi essa situação de exclusão. Escolhi essa temática por solidariedade, por empatia, porque a dor do outro me afeta e me coloca em movimento nessa pesquisa. Mas também pela certeza que a inclusão transforma a todos muito além de apenas oportunizar convivência aos incluídos. Um movimento pela educação, como parte dela e porque acredito que a inclusão pode mudar os valores individuais e coletivos, humanizando as relações, que a cada nova geração tem

distanciado mais as pessoas. Parece-nos difícil acreditar em compaixão em um mundo em que a violência, em todas as suas formas, parece dominar nossas interações.

Hoje há sujeitos que praticam a violência da forma mais gratuita possível, olhando nos olhos de sua vítima, e isso não tem relação com o nível de escolaridade do agressor, porque a escola, em vez de ter como norte a formação para a convivência, ainda se preocupa quase que unicamente com a formação para o trabalho, para a autoconservação, ou seja, para a concorrência. Isso implica ver o outro como mero objeto, muitas vezes obstáculo para as realizações dos seus desejos (FREITAS, 2018, p.25).

A escola precisa ocupar seu lugar de formação do indivíduo como ser completo, muito além de um aprendiz. Não é papel apenas dela, pois se trata de uma das muitas esferas sociais. Mas é dela também, tendo em vista o tempo que um estudante fica à disposição da instituição. Preparar indivíduos profissionais, que para além de suas capacidades de mercado estejam preparados para a convivência com todos, pode e deve ser uma meta da educação. Por isso, diante da violência rotineira que presenciamos no mundo, de guerras militares às guerras urbanas, se omitir não deve ser opção. Quando não falamos sobre, estamos nos posicionando sobre, permitindo que as coisas permaneçam como estão. Perceber agressões, físicas, verbais ou atitudinais, e não intervir de alguma forma, é ser conivente. Afinal,

Amor e abuso não podem coexistir. Abuso e negligência são, por definição, opostos a cuidado [...] Muitos de nós precisamos nos apegar a uma ideia de amor que torne o abuso aceitável ou que ao menos faça parecer que, independente do que tenha acontecido, não foi tão ruim assim (hooks, 2020, p. 48).

O abuso tido como aceitável só o é para quem não é vítima. Nenhuma violência, seja qual for, passa sem deixar cicatrizes e até mesmo feridas abertas. E como, mesmo imersos nessa estrutura ideológica de apatia, egocentrismo, frieza e indiferença, a compaixão e empatia não nos é totalmente apagada, incomodados com as injustiças passamos a refletir e buscar formas de intervenção. Porque sabemos que a estrutura de poder estabelecida nos quer separados (porque assim somos mais fracos), mas o desejo de sobre-viver, de viver para além do que está posto, para além da sequidão das relações, nos direciona a conhecer esse sentimento que está fora de moda, ou *off-line*.

[...] O niilismo que ameaça a vida é abundante na cultura contemporânea, atravessando as fronteiras de raça, classe, gênero e nacionalidade. Em algum ponto ele afeta a vida de todos. Todo mundo que conheço às vezes é derrubado por sentimentos de depressão e desespero em relação à situação do mundo. Seja pela presença mundial da violência manifestada na persistência da guerra, da fome e da miséria provocadas pelo homem, pela realidade de um cotidiano violento, pela

presença de doenças que representam risco de vida e causam a partida inesperada de amigos, de companheiros, de pessoas que amamos, há muitas coisas que podem levar alguém à beira do abismo. Conhecer o amor ou a esperança de conhecer o amor é a âncora que nos impede de cair num mar de desânimo profundo (hooks, 2020, p. 115-116)

Se não refletirmos acerca do amor e de sua ausência no mundo, andaremos cada qual para o seu abismo particular, desumanizando-se pouco a pouco e adoecendo física, mental e espiritualmente. Hoje uma pandemia¹, ontem um decreto², e amanhã?³ Vozes são silenciadas todos os dias, por opressão ou morte, e se deixarmos, nos calam por completo. Por isso a dor do outro precisa nos afetar.

É socialmente urgente acreditar que o amor não tenha esfriado por completo, e penso que um dos sinais de possibilidades, é a preocupação com o outro. O outro como aquele em que não me identifico, mas que por isso me completa no mundo. Todos os dias vemos manifestações de defesa daqueles que muitas vezes não conseguem nem ao menos reagir às durezas do sistema excludente. Uma das formas dessa luta é a pesquisa acerca da inclusão e a sua defesa é crescente. Não podemos negligenciar e nem ao menos sermos coniventes com a negligência. É preciso ter empatia, se colocar no lugar do outro, mesmo que muitas vezes esse lugar seja desconfortável, à margem, apartado. *Locus* de permanente luta contra o modelo social, político e econômico instituído, para ser tratado como humano e capaz.

A exclusão é produzida e mantida por nós mesmos, no modelo estruturado que tememos modificar. Temor que também somos induzidos a sentir, como se protegêssemos um *status quo* que atende nossas necessidades básicas de vida. Porém, por ser nossa a sua manutenção e recriação, está em nós também a possibilidade de transformação. O modo capitalista e neoliberal escolhido pela sociedade, de lucratividade exacerbada de uns e não acesso de muitos; de competição, sobrevivência e individualismo, no qual sub-vivemos e somos submetidos, impede que as fronteiras entre

¹ A pandemia vivida em 2020 e 2021 da COVID-21, o Corona Vírus, afetou o mundo como nunca antes. Países fecharam seus comércios e escolas, suas fronteiras internacionais e a ciência foi pressionada a trazer resposta com vacinas contra o vírus que, só no Brasil, matou nesses dois anos cerca de 600 mil pessoas. Um vírus de propagação rápida e que sofreu mutações adaptativas constantemente. Em 2023 enquanto esse trabalho estava sendo escrito a vacina para uso anual já estava à disposição da população e aparentemente seu poder de mortandade controlado.

² Decreto nº 10.502/2020 que fere profundamente os direitos das Pessoas com Deficiência, propondo a segregação novamente desse grupo na escolarização, que foi apresentado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, mas amplamente criticado e ficou suspenso para análise no Supremo Tribunal Federal.

³ Rússia deflagra guerra contra a Ucrânia em março de 2022. As atrocidades que a guerra expõe os cidadãos, torna urgente a educação para todos, a inclusão, a convivência com a diferença e o respeito ao humano que encontramos no outro. Assumir o papel da educação como espaço de possíveis transformações, mesmo que essas ainda dependam de diversas e mais implicantés decisões.

as classes sociais sejam derrubadas. Mas podemos transformar algumas realidades, lutando pela convivência respeitosa das diferenças. Olhando para atrás, pelo caminho percorrido, veremos que muito já foi feito para esse objetivo porque transformação social não é coisa que acontece no tempo de uma geração, mas de geração em geração as provocações são feitas, as lutas mantidas e então, cada uma dessas gerações vai deixando a sua marca na linha de tempo do mundo.

Espero que o amor pela humanidade como uma coisa só, sem cor, sem credo, sem gênero, sem estereótipo físico, sem classe, possa definir esse trabalho. Que através dele possamos ver possibilidades de inquietações que possam gerar mudanças, questionando e enfrentando o discurso da imutabilidade das coisas socialmente criadas. O que conquistarmos, pode expandir e gradativamente atingir lugares que não imaginávamos. Uns dirão que é esperançoso demais ou até fantasioso, mas precisamos acreditar na possibilidade de um mundo em que não haja fronteiras e nem excluídos pedindo para transpô-las. Um ideal democrático.

Utopia? Depende. Se for lugar algum, certamente que não. Lugar objetivado aquele que se deseja em um futuro próximo ou distante. Isto sim. Por conseguinte, é fundamental nos despirmos da ideia sobejamente conhecida de que a realização de um ideal revolucionário não pode ser postergado para além da vida daquele que prescreve o mesmo. Não podemos ser tão egoístas e querer que tudo se resolva em nosso tempo. O tempo de uma vida humana é muito escasso [...] A história social e a confiança na humanidade nos leva a confiar nesse caminho, por conseguinte, cedo ou tarde, continuamos a acreditar no aparecimento de uma nova sociedade que rompa com todo o lineamento da anterior e possa, de fato, denominar-se como democrática (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 304,305).

Sonhar com a democracia acontecendo de fato, não é direito, é dever. É indiscutível que o mundo no qual vivemos não é mais o mesmo que vivíamos há 10 anos e provavelmente estará muito diferente daqui a 10 anos. E não é possível dizer se mudamos para melhor ou para pior, pois para cada perspectiva teríamos respostas diferentes. Concordamos apenas que mudamos. E mesmo conscientes dessa constante mudança, por que muitas vezes só conseguimos visualizar um mundo cada vez mais caótico? Por que não damos à mente e posteriormente aos projetos e ações, um modelo menos atrofiado da alma humana? Afinal, temos visto muitas pessoas buscando maneiras alternativas de viver, fugindo dos modelos estabelecidos, criando perspectivas de qualidade de vida diferentes, em que todos possam de alguma maneira se beneficiar, sem prejuízo do outro.

Buscar a equidade nas lutas e defender a igualdade de direitos civis como inalienável é fundamental para uma nova realidade, porém, temos que nos atentar para os discursos de defesa da igualdade humana. A nossa carga genética afirma a universalidade do indivíduo, tão enfatizada nas legislações pelo mundo. Porém, nossas informações culturais, adquiridas socialmente antes mesmo de nascermos, nos diferem uns dos outros. Enquanto nos discursos políticos mundiais a igualdade é apregoada, na prática, diferenças físicas e sociais colocam as pessoas em diferentes locais na pirâmide social. É sempre ambígua a discussão sobre igualdade de direitos e defesa das diferenças. De um lado a classe política de direita, conservadora e classista, defende que somos diferentes e que, portanto, devemos ocupar nossos lugares diferentes, sem igualdade de direitos.

Para um indivíduo da direita, o discurso não palatável, aquele que mais do que qualquer outro desencadeia sua violência verbal, lhe arranca imprecações, injúrias e acusações não raro ferozes, aquele que provoca sua ojeriza e lhe causa urticária é, ainda hoje, duzentos anos depois, o discurso dos Direitos Humanos, o discurso revolucionário da igualdade, seja ela a igualdade diante da lei, seja a igualdade de condições econômicas (a conquistar como direito), seja a igualdade de pertencermos todos à mesma condição, a igualdade ao nascer (PIERUCCI, 2013, p. 29).

A classe política de esquerda, em contrapartida, defende que devemos ser respeitados em nossas diferenças e que como cidadão devemos ter igualdade de acesso aos direitos universais.

A igualdade como direito civil, incomoda profundamente a elite. Para esse autor, “quem tem medo da diferença? Não a direita, ela não. Ela tem medo dos diferentes (PIERUCCI, 2013, p.57)”. Patriarcado, racismo, hierarquias, diferenças de gênero e classes sociais, qualquer forma de ferramenta de poder, sempre foram amplamente usadas pela direita, e com essas segregações estabeleceram a quem era destinado às primícias e os despojos. Por isso qualquer diferença/diferente deveria ser inclusive banida(o). Há nomenclatura para isso: heterofobia, xenofobia, niilismo, racismo, machismo, necropolítica... São tantos. O que precisa estar bem esclarecido é que a igualdade da natureza da raça humana, sua universalidade, não alcança a realidade social. Não somos iguais e nossas diferenças são visíveis: modo de se vestir, de falar, de se portar, lugar ocupado na estrutura social, nossas características físicas, e tantos outros aspectos que nos diferenciam uns dos outros. Mesmo que a ideia revolucionária de *Liberté, égalité e fraternité*⁴, com as legislações, nacional e mundial, enfatizando a igualdade humana, com

⁴ Lema da Revolução Francesa

seus discursos prescritos de direitos e deveres constitucionais, sabemos que na prática isso está muito aquém da verdade. Penso que, para além das peculiaridades dos discursos políticos, tão cheios de intenções, precisamos entender que somos diferentes em tudo, mas iguais numa só questão: nossos direitos. O mesmo direito está constitucionalmente atribuído a todos os cidadãos brasileiros: seja branco, preto ou amarelo; homem, mulher ou transgênero; pobre ou rico; acadêmico ou analfabeto; com ou sem deficiência; evangélico ou do candomblé. Todos somos regidos pela mesma Lei que nos garante direitos e nos cobra deveres. Precisamos então, trocar o discurso de *somos todos iguais* para *respeite as diferenças*. Afinal, contra todos os padrões estabelecidos até então (eurocêntricos, machistas e colonialistas) nossas diferenças devem ser acolhidas, valorizadas como patrimônio cultural e humano, e consideradas com respeito e dignidade.

[...] o conceito de sociedade inclusiva, propõem a convivência entre todos os homens e entre todas as minorias para que a humanidade possa se formar por meio dessas diferenças, sem negar a necessária universalidade. [...] Defender a convivência entre todos não significa eliminar as diferenças, mas sim acentuar a possibilidade de identificação e, dessa forma, como já foi dito, de diferenciação (CROCHÍK, 2013, p.21).

A *com-vivência*, como um viver com o outro, em que todos participem e possam se expressar e aprender com os demais. Para além da obrigatoriedade da lei, mas na intenção de tornar o mundo melhor, começando do seu mundo. Afinal, estarmos juntos não significa estarmos entre iguais, mas em convívio saudável e respeitoso. Reconhecendo nossos limites podemos transgredir e conhecer o outro, o *não nós*. Só assim as trocas acontecem e com elas nosso enriquecimento pessoal e social.

[...] As fronteiras são lugares de mutações, de transformações, de metamorfoses. E elas são professadas pela capacidade de transgredir ao que está posto; são imbuídas de multiplicidade, reciprocidade e relatividade. Nas fronteiras os confins e as raias são transpostos e outras potências são avistadas. A fronteira, a entrelinha, ensina-nos a conviver com as diferenças, com a incompletude do ser e das coisas. São locais onde acontecem os devires. Onde há produção da *hibris*. Lugar onde se ecoa o grito. Onde a coexistência é evocada. É onde se encontram as linhas de fuga, as bifurcações, onde há encontros e desencontros. Onde a diferença prevalece na própria diferença. Onde há conexões e acontecimentos imprevisíveis (ORRÚ, 2017, p.29).

As fronteiras passam a ser pontes, ligando experiências como espaços de possibilidades. Essas pontes são estruturas que levam e trazem se conectando, tal qual a tecnologia nos conectou. Por que então ainda temos fronteiras territoriais, culturais e sociais tão rígidas? Temos abismos nos separando. Porém, se acreditamos na sociedade

como grupo de indivíduos que vivem, por escolha, sob preceitos comuns precisamos reavaliar nossos conceitos provocando mudanças estruturais, sociais, políticas, legais e atitudinais diminuindo esses abismos.

Não conseguimos mudar a sociedade instantaneamente, pois essa mudança é processual e precisa acontecer em todas as dimensões da sociedade. Nos espaços religiosos, políticos, culturais e também nas instituições escolares. A educação é, portanto, uma das ferramentas para uma mudança radical, na luta contra modelos sociais e de governo (muitas vezes ditatoriais e discriminatórios). A educação sempre foi espaço de luta política e agora é disputada pelo mercado que para além de suprir suas necessidades de profissionais, percebeu o potencial enriquecedor da educação, como produto. Cabe á educação pública um posicionamento político crítico contrário à essas intenções. Um profissional formado? Sim. Mas um profissional que entendendo seu papel nessa cadeia social, se posiciona e luta com os seus e não contra os seus.

Uma educação para a autonomia, para a emancipação, para a experiência e para a contradição [...]. Educação para a autonomia diz respeito a não ‘entrar no jogo dos outros’; implica saber das intenções dos outros que nos convertem em objetos de seus desejos e de suas intenções reificantes. A educação para a emancipação se refere à consciência de que a estrutura da sociedade é anacrônica e que a identificação com o opressor, que nos faz submissos e ao mesmo tempo desejosos de ocupar seu lugar, seja superada. A educação para a experiência deve propiciar a superação da socialização burguesa, cuja realização significa alienação radical, isto é, apartamento extremo dos demais indivíduos. A educação para a contradição deve mover a consciência em direção às necessárias contradições produzidas pela sociedade e para o entendimento de que elas não são falhas lógicas, mas têm real existência (CROCHÍK, 2013, p.19).

Uma educação que parte do currículo escolar comum, mas o transcende, buscando ferramentas que permitam ao estudante cidadão reconhecer seu lugar e se posicionar social, político e economicamente. A educação para todos, inclusiva, nos impõe isso.

A inclusão reclama proibidade todo o tempo. Ela está para além da massificação do ensino por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade do consumo. Também não serve a formações sociais que têm como plano dominar o outro, controlar, impor seu poder opressor que seja pelo sistema socialista ou anarquista, tampouco é utópica. A inclusão faz conexão maior com as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, levando-se em conta suas singularidades. Ela está acima da função social que serve aos interesses do Estado (ORRÚ, 2017, p. 47).

Mas pensar na educação para além da formação profissional, que permita ao estudante ampliar sua visão de mundo e de cidadania, exige maior esforço e

responsabilidade social. Afinal, uma educação inclusiva vai além da oferta de acesso aos excluídos, porque forçosamente nos faz problematizar a educação em si, e a sua prática de formar continuamente “indivíduos ‘padronizados’, competitivos e não críticos (CROCHÍK, 2013, p.26)”. A inclusão obriga a comunidade escolar a repensar seu lugar no mundo. Continuaremos a educar para atender apenas as demandas econômicas do país, ou faremos dos nossos estudantes, cidadãos críticos que ao tempo que sobrevivem, constrói um mundo menos injusto?

É dessa perspectiva de amor que falo nesse trabalho.

1.1. Objetivos da pesquisa: inclusão

Desde minha graduação na Pedagogia, de 2008 a 2012, pude presenciar a inclusão de estudantes com deficiência surgindo nas instituições escolares. Na educação infantil e nas creches, estudantes com diferentes deficiências eram matriculados e as escolas municipais iam se adequando. Não posso afirmar se essa entrada dos estudantes na escola implicou numa inclusão em que o aluno fazia parte realmente do contexto escolar, vivenciando a escola como outra criança de sua idade, ou se apenas estavam permitindo sua entrada/matricula. Mas o fato é que eles estavam lá. Em 2017, percebi nas escolas de meus filhos, no nível fundamental, que uma menina com idade mais avançada que as demais circulava entre eles e aparentava ter uma síndrome, um “atraso” intelectual/cognitivo. Depois, em 2019, na outra escola, lembro de um aluno cadeirante circulando entre os colegas na hora do intervalo. Parecem pouquíssimos os relatos, mas foi um olhar curioso de mãe e de estudante que registrou e não de uma pesquisadora que procuraria com as secretarias escolares dados reais. Havia uma mudança acontecendo e ela era perceptível. Esses pequenos registros na minha mente me mostram que aos poucos as famílias começaram a confiar e as escolas a se empenharem na inclusão. Isso nem sempre foi assim. Afinal, nos anos de 1980, enquanto eu estava no ensino fundamental e nos anos de 1990, no ensino médio, posso dizer que nas escolas que estudei, só tive uma colega com nanismo e isso porque a escola era particular. Na escola pública não tive esse convívio. E então, aqueles pequenos que vi lá atrás, no meu estágio acadêmico, começaram a chegar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, o IFMT, no ensino médio, há uns três anos. Como servidora do Instituto, mesmo que à época não trabalhava no ensino, mas como técnica administrativa no setor de protocolo, vi a aflição da direção e dos coordenadores para acolherem esses estudantes.

A inclusão de uma dessas alunas envolveu não só a equipe pedagógica, mas todo o departamento administrativo, pois como tinha deficiências múltiplas precisaria de uma cuidadora imediatamente, e essa necessidade os colocou a buscar caminhos para essa contratação tão complicada e burocrática. Além disso, era necessário desfazer velhos tabus e resistências nos professores e estudantes e ações educativas foram acontecendo paralelamente. Aluno com autismo, aluna surda, aluno com dislexia, aluno esquizofrênico... tanta demanda num súbito acesso. Mesmo com uma discussão de mais de três décadas, quando eles chegam, a surpresa, o choque e a inexperiência são inevitáveis. Posso dizer que a quebra da ilusória homogeneidade que imperava entre os estudantes tidos como “normais” (e sim, esse é um termo errado, na medida que não há uma norma, uma normalidade, e que não considero o estudante com deficiência um anormal), no mínimo assustou a comunidade escolar. E infelizmente, esse susto muitas vezes vem mascarado de desconsideração, de *cegueira* momentânea, ou de tentativa de *naturalização* do que até então não era tido como natural.

Nessa pesquisa meu lugar de fala então é de servidora técnica em administração no ensino, e há época da escrita do projeto me encontrava lotada no departamento administrativo atendendo ao público interno e externo no setor de Protocolo. É relevante que o leitor saiba de onde falo para que entenda que mesmo sendo pedagoga não estou atuando como pedagoga, e que isso não me impediu de perceber e acompanhar as entradas e evasões de estudantes com deficiência. Mesmo não estando na linha de frente desse enfrentamento, não pude fugir do papel de educadora que assumi ao entrar na área da educação. Penso que toda a informação levantada poderá ser utilizada para intervenção das novas gestões para o aperfeiçoamento das instituições públicas de ensino médio enquanto instituição de ensino inclusivo.

Acredito na educação inclusiva como uma das muitas etapas de transição: da educação competitiva para a educação para todos (prevista, mas não efetivada desde a Constituição de 1988). Penso nela como um caminho para a inclusão em todos os espaços sociais, e não apenas na escola; uma tentativa de impedimento de que outras barbáries venham a sujeitar os considerados mais fracos ao biopoder dos poderosos; uma forma de resistência contra a segregação intentada dia a dia, na luta de que esse ideal de educação emancipatória e libertadora passe de projeto para ser realidade. Afinal, o princípio da educação inclusiva é que todos convivam com respeito mútuo, e que os tidos como mais fortes apoiem os mais fracos, e nessas experiências, um se identifique com o outro, se colocando no lugar do outro, experimentando-o e transformando-o. E não como acontece,

em que para existir é preciso aniquilar o outro, ou subjugar-lo.

[...] nesse mundo empobrecido de experiências, em que o indivíduo está fechado em si mesmo, o sujeito não sabe que pobres, negros, LGBTs e pessoas com deficiência, exercendo seus direitos de cidadãos, constroem um mundo melhor para todos, inclusive para ele próprio (FREITAS, 2018, p.24).

A falta de convivência, de interações sociais, de experiências com diferentes grupos, resultado do distanciamento social que a tecnologia nos induz, e que a pandemia do COVID-19 intensificou, nos projeta para uma realidade individualista pobre de experiências, como nos chama a atenção o autor. Pois é nas trocas sociais em que encontro no outro justamente o que eu não tenho, e por isso vou me completando e me incrementando como indivíduo. A escola é um espaço de múltiplas convivências e que aberta a todos, possibilita que negros, brancos, pardos, indígenas, pessoas com e sem deficiência, cada qual na sua identidade de gênero, e nos seus diversos momentos intelectuais, interajam e aprendam muito além do que o currículo prescreve. Em constante reflexão sobre sua história e seu lugar social, cientes de que a mudança é complexa e trabalhosa, mas possível.

[...] qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra “educar” – é submetida a resistências enorme, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com a sua impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 1995, p. 185).

Há um negativismo, um pensamento de que o caos deve ser mantido e que qualquer tentativa de mudança para melhorar e amenizar a divisão de bens e acesso à qualidade de vida aos menos favorecidos dessa sociedade, é inviável e ilusório. Algo como “*sempre foi assim*”, “*sempre existiram e existirão os explorados e os exploradores*” foi incutido em nossas mentes nos induzindo a desistir de lutar. Muito conveniente que o desânimo seja o estado de espírito vigente. Por isso é necessário encontrar a resistência, a força interior que gera transformação e torná-la coletiva à medida que, em nossas dificuldades e fraquezas, nos fortalecemos.

Como resultado das políticas públicas, o acesso às instituições públicas e privadas da rede regular de ensino médio e técnico, para os estudantes com deficiência, já está garantido, com a previsão de suas vagas específicas nos processos seletivos⁵, além de assegurar-lhes atendimento diferenciado se necessário for para a execução das provas. E eles têm usufruído deste direito.

Entretanto, a evasão escolar, que sempre foi um problema da educação em geral, pode estar se apresentando de forma expressiva quando se trata dos estudantes com deficiência. Isso nos aponta para a necessidade de um olhar diferenciado sobre as práticas de inclusão que são implementadas nesta instituição, sobre a proporção de estudantes comuns em relação aos estudantes com deficiência que evadem dessas instituições, e sobre as especificidades da educação inclusiva e dos estudantes. Afinal, precisamos levar em conta, a título de exemplo, que se em cada ano temos, a entrada de até três estudantes pela reserva de cotas para estudantes com deficiência, se um desistir teríamos, para cálculos oficiais, a desistência de 33,33 %. Com índices assim, o perigo de retrocesso com mudanças como foi a tentativa do Decreto nº 10.052, de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) pode acabar encontrando incentivo. Esse Decreto, foi uma tentativa de desobrigar as escolas comuns a receberem os estudantes com deficiência encaminhando-os para salas e escolas específicas, retirando-os do convívio dos demais, com a justificativa de que assim receberiam a escolaridade que precisam para avançar. A sociedade se mobilizou e o decreto não teve força política para ser aprovado. Nesses tempos difíceis para a democracia em que esse tipo de legislação tenta retirar direitos e espaços conquistados à base de muita luta, é necessário apresentar bons resultados da política de inclusão em todo ambiente escolar. Se um decreto como esse conseguisse avançar, seriam 30 anos de retrocesso que sofreríamos. Um prejuízo imenso para a tentativa de sensibilização da humanização dessa sociedade, sabendo que a juventude que respeita e convive empaticamente com as diferenças, certamente desenvolve valores sociais mais profundos a partir dessa convivência. Hoje, mergulhados no individualismo dessa sociedade em que cada qual luta por si e o interesse maior é o sucesso pessoal, a possibilidade de empatia pelo outro e suas dificuldades, vivências e experiências, pode formar uma sociedade menos violenta, porque

[...] a escola, no entanto, não necessariamente fortalece somente os

⁵Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que prevê a reserva de 50 % das vagas nas instituições escolares públicas, sendo sobre essas vagas ainda aplicada uma divisão proporcional entre pretos, pardos, indígenas, e pessoas com deficiências. Essa lei prevê para esse ano, em 2022, sua revisão pelo Poder Judiciário, porém ainda não a discutiram.

mecanismos sociais que reproduzem a dominação, também pode formar para a autonomia [...]; autonomia esta que possibilita a crítica social; pode formar também para a identificação com os mais frágeis, o que segundo Adorno (1995b), teria dificultado que em Auschwitz, houvesse algozes e vítimas. [...]. Os que são considerados frágeis e felizes suscitam o ressentimento dos que têm de negar a própria fragilidade; se essa fragilidade puder ser compartilhada e se puder haver a identificação com o mais frágil, a violência pode ser superada (CROCHÍK, 2015, p.4).

Práticas que contribuam para a permanência e êxito desses estudantes na escola são fundamentais ao processo de democratização da educação, de emancipação desses estudantes enquanto cidadãos críticos e ativos, além de possibilitar a desconstrução do seu sentimento de não pertencimento, característico desse grupo quando na inserção ao ensino regular. Essas práticas precisam ser registradas, analisadas e poderão servir de direção para futuros trabalhos.

Desde que iniciei meus estudos na especialização em Educação Inclusiva, ao conversar com colegas de trabalho, sempre se referiam a essa instituição específica como um caso de sucesso nas práticas de inclusão, mesmo que não pudessem descrever o que realmente acontecia naquele espaço. Por isso escolhi esse *campus* para nossa análise. Trabalhar com o que pode já estar dando certo, para estabelecer um caminho a ser seguido, é muito motivador. Partir da experiência de colegas que tiveram na prática, no enfrentamento diário, a possibilidade de responder de alguma forma à proposta inclusiva, é mais envolvente para mim do que a proposta contrária que mostraria aquilo que ainda não temos. Mesmo que no decorrer do levantamento isso também fique evidente.

Pensando nisso, é que me proponho a levantar e apreciar o trabalho educacional desenvolvido nessa instituição em núcleo especificamente criados para esse atendimento, e ouvir estudantes e servidores daquela comunidade escolar, que tem apresentado resultados satisfatórios de permanência dos estudantes com deficiência. Esses resultados serão investigados nesta pesquisa. Coaduno do pensamento de Monteiro e Castro de “que a educação inclusiva é vantajosa para todos os alunos, quer os estudantes considerados em situação de inclusão, quer os demais, porque todos podem se desenvolver melhor tanto cognitiva como socialmente (apud CROCHÍK et al, 2013, p. 37)”.

Por isso, este estudo teve a intenção de analisar práticas de inclusão desenvolvidas nesta instituição federal de ensino médio integrado ao técnico do Centro-Oeste do Brasil, tendo em vista suas implicações para permanência de estudantes com deficiência nesta instituição escolar e os mecanismos de inclusão realizados. Discutindo a Educação Inclusiva sob a perspectiva de autores da Teoria Crítica, como Adorno e Crochík, bem como outros autores, que pudessem reforçar essa visão de escola como lugar de resistência, de crítica e de emancipação, buscando entender onde estão enraizadas as dificuldades de implementação dessa proposta. Além de apresentar o ensino oferecido

nesta instituição e suas concepções e atuações acerca da Educação Inclusiva, me debrucei sobre a realidade de uma dessas instituições, identificando suas práticas de inclusão e atendimento educacional especializado e analisando índices de evasão escolar/permanência de estudantes com deficiência nessa instituição. Também procurei discutir os fatores intra e extraescolares que contribuem para a evasão/permanência de estudantes considerados em situação de inclusão neste *campus* escolhido para a análise. Por fim, procurei registrar as concepções que os estudantes com deficiência têm do que se tem feito em termos de inclusão nessa instituição. Um olhar macro sobre a instituição do Centro-Oeste e outro micro sobre a realidade de um dos *campi*.

Nessa pesquisa, para alcançar os objetivos propostos acima, dividi o trabalho em capítulos. No primeiro capítulo falei da educação inclusiva e da teoria crítica buscando esclarecer essa relação teórica. Já no segundo capítulo apresentei a metodologia empregada nessa pesquisa e os métodos e caminhos utilizados para o levantamento dos dados que serão analisados posteriormente. Tratei da apresentação do Instituição e sua concepção de Educação Inclusiva, e sua especificidade no Centro-oeste no capítulo terceiro. E por fim, no quarto capítulo, a experiência inclusiva do *campus* específico com a apresentação dos dados levantados e as peculiaridades daquele *campus*, com uma discussão sob a luz da teoria crítica, da proposta lá vivenciada. Por fim, fechei esse trabalho com a retomada dos objetivos e a avaliação dos resultados obtidos.

1.2. Política e a Educação

Refletirmos sobre a educação é a nossa forma de lutar, de resistir. A educação no Brasil, tal qual a sociedade em si, sempre foi excludente, competitiva, seletiva. Por isso precisamos refletir um pouco sobre como foram nossos últimos anos sob o governo do agora ex-presidente Sr. Jair Messias Bolsonaro. Com a política da direita na presidência, representando o ideário neoliberal, a educação pública brasileira passou por ataques de desmantelamento constantes, que incluíram desde retiradas de verbas orçamentárias, de direitos adquiridos, de sucateamento, ao forte ataque à ciência pedagógica. Como parte de um projeto neoliberal em andamento, essa desvalorização da educação pública aliada à sua desinstitucionalização e desintegração, segue atendendo ao seu fim. O que vemos

é:

[...] a erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que até pouco tempo atrás se dedicava à transmissão da cultura e à reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade. Os objetivos “clássicos” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (LAVAL, 2019, p.30).

Uma das propostas para a educação, do governo de Jair Bolsonaro foi o *Future-se*, em que o Governo estimula as universidades e institutos federais a buscarem seus recursos na iniciativa privada. Essa parceria entre a ciência e o capital, pode implicar na perda da neutralidade científica. Contrários a esse projeto alguns autores defendem que o *Future-se*

[...] pode ser traduzido por frature-se, privatize-se. Uma medida coerente com o apoio unidimensional ao mercado global do ensino, liquidação da pesquisa científica e de núcleos que cultivam valores democráticos e, em minoria, que produzem pensamento crítico. O ataque às disciplinas de filosofia, história, sociologia arte, entre outras, define um governo que se pauta no obscurantismo e na doutrina do pensamento único ultraconservador na economia, e de extrema direita no plano social, cultural e político (FRIGOTTO, 2020, p.9).

Formar estudantes críticos, estudando a história e o pensamento político, não é um dos objetivos do mercado e por isso conseguir que o mercado financie pesquisas nas áreas humanas é inimaginável. O mercado investirá onde sua lucratividade pode ser ampliada e as pesquisas atenderão aos anseios desses investidores. Nessa disputa pelo espaço científico, entre o poder e o saber, o ensino público precisa reforçar sua missão de formar cidadãos em sua completude. E lutar para que todas as áreas do conhecimento tenham possibilidade de investimento em pesquisa.

Outra proposta muito apoiada pelo governo de Jair Bolsonaro foi o projeto de Lei Escola sem Partido, que tentou desqualificar os professores, atribuindo a eles perfis político-partidários radicais de esquerda. Os defensores da Escola sem Partido pretendiam retirar do professor o direito de exercer sua docência livremente, impondo-lhes direitos e deveres que lhes impediriam de tratar de questões morais e sociais na sala de aula. Acusando os professores de incentivar os estudantes à homossexualidade em suas aulas, levantaram uma guerra contra o que chamaram de *ideologia de gêneros*, negada pelos professores que defendem que tratar de assuntos como sexualidade é importante para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e respeito às

escolhas que são absolutamente pessoais. A neutralidade na docência que os defensores do projeto defendem é irreal já que somos seres sociais e nos espaços sociais, como a escola, temos a missão de levantar todas as possibilidades, discuti-las e respeitá-las. A escola deve trabalhar constantemente todas as questões que considera necessária para a construção de um mundo menos injusto e desigual. Para uma geração mais tolerante e respeitosa. O Supremo Tribunal de Justiça votou pela sua inconstitucionalidade.

Tivemos também discursos de desprezo direcionados à contribuição mundialmente reconhecida de Paulo Freire, chegando a intentar tirar-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira. E foram deles as palavras que há décadas nos alertavam da necessidade de entendermos melhor o que está por trás de toda ação do governo, das ideologias que agem sobre nós.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] é nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (FREIRE,1989, on-line).

Por isso tais ataques são compreensíveis. Um patrono que prega a educação política e crítica dos estudantes não pode ser aceito por um governo que espera apenas a submissão da população. Concordo com Paulo Freire que toda prática educativa não está isolada nas letras e números de um quadro na sala de aula, mas fala de mundo, de sociedade, de cidadania.

A universidade pública precisou suportar, durante o governo de Jair Bolsonaro, os ataques à sua imagem e aos seus profissionais, roteiro já vivido em outros governos, que nas investidas acusam a instituição de bandalheira, comunismo, vandalismo e uso de droga e inclusive alegaram que nesses espaços acadêmicos, a prática sexual era estimulada e livre. Descaracterizar a universidade pública, a sua seriedade científica, é uma das muitas manobras já conhecidas do grupo financeiro e político que detém o poder. Foram quatro anos de silenciamento e retrocessos, com um governo tenso, de características machistas, homofóbicas, armamentista e fascista que não poupou ataques aos que se manifestaram contrários à sua política. Servido de insistente e frágil discurso de que seus opositores eram inimigos da democracia, atacou a ciência, os movimentos sociais de esquerda, os grupos étnicos, religiosos (mesmo num país tido laico), e usou as redes sociais e todo o aparelhamento estatal para distorcer conceitos. Criou (ou despertou) um exército de seguidores, que interessados unicamente em preservar seu *status quo*, já não escondiam mais suas ideologias nada humanitárias, deferindo discursos de ódio e defendendo segregações. No fervor desses ataques a sociedade escandalizadas com tudo

que recebiam pelas redes sociais e reportagens tendenciosas, depois de meses nem sequer lembravam do que tinham sido envolvidas e induzidas a atacarem.

O Estado se apropriando do espaço pedagógico da escola para implantar sua ideologia nacionalista e de direita nas escolas. O ensino tratado como produto e produtor de mantimento das condições para plena atividade do mercado tal qual está. A educação “como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria (LAVAL, 2019, p.37)”. Além da preparação dos estudantes para a vida profissional, a escola é disputada para fins ideológicos com vistas a sustentar a estrutura social estabelecida.

No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1996, p. 12).

A aceitação sem questionamentos sobre o ideário classista, meritocrático e capacitista para que a estrutura social que exclui não seja confrontada. Forma de domínio muito bem articulada e executada para acomodação do neoliberalismo nas escolas públicas.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (LAVAL, 2019, p.23).

A projeção é de que a longo prazo a educação não será mais mantida pelo Estado como direito universal, mas capitalizada. É um processo de empoderamento em que o Estado lança sobre o espaço escolar o seu controle absoluto, burocratizando-o de todas as formas, para assim agir sobre ele como melhor lhe atender. Nosso lugar de resistência, é de entendermos como o Estado e o capital têm agido e assim nos articular para tentar nos defender, defender nossa escola, defender nossas convicções. Tentar manter a pouca autonomia que nos resta.

Essas mudanças ideológicas no âmbito escolar já são apontadas por alguns pesquisadores, que sistematicamente as levantam em todo o mundo e as relacionam, mostrando a intenção das grandes organizações como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas em utilizar a educação para atender suas necessidades unicamente econômicas. Instituições assim se valem de seu alcance e de seu poder centralizador e normatizador de discursos. A escola, então submetida ao Estado passa a focar na formação exclusivamente profissional e competitiva, abandonando questões culturais, morais e críticas. Isso não passa por uma escolha da escola, mas vem determinada inclusive com mudanças curriculares.

A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada (LAVAL, 2019, p.25).

Economia globalizada que exige essa formação, mas não absorve todos os formados, e abandona pelo caminho, um exército de desempregados. Enquanto isso, a escola esvaziada da sua ideologia transformadora, se enfraquece inclusive na problematização da própria realidade aceitando sem questionar, os discursos para a implementação desse novo modelo. Esses discursos geralmente são feitos calcados em conceitos, aparentemente inquestionáveis, como modernização, inovação, novas tecnologias, entre outros. “O problema não é a supressão dos saberes, mas a tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos (LAVAL, 2019, p.92)”.

Essas instituições são entregues nas mãos de grandes líderes mundiais que passam a ditar e normatizar metodologias, conteúdos, avaliações, alterando e controlando assim todo o conceito de escola e as relações que a envolve. Sob a ótica gerencial de empresas, o custo e o lucro das escolas públicas, são permanentes objetivos.

Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano (LAVAL, 2019, p. 24).

Preparar para um mundo do trabalho específico é, portanto, um dos objetivos e o

outro, ideológico, é moldar os alunos nas ideias capitalistas cada vez mais desumanas. Uma das grandes vertentes defendidas agora é o empreendedorismo, como fenômeno econômico em que o sucesso depende apenas da vontade humana, retirando do Estado a responsabilidade sobre a criação de oportunidades de trabalho, e dos empresários as pressões para a empregabilidade e os encargos trabalhistas. Iludidos, os jovens acreditam que bastará seu empenho para alcançarem os lugares sociais que almejam, sem perceberem que seu empreendimento não depende só do seu esforço, mas de toda a cadeia econômica e social em que estão inseridos. O empreendedorismo é uma das mais modernas bandeiras defendidas nas instituições escolares. Essa inovação, com jargões que intencionalmente são inculcados inclusive nos profissionais da educação, “fez do incentivo ao espírito de empresa um dos principais objetivos das políticas educacionais. Esse ‘empreendedorismo’ está fundamentalmente ligado à inovação (LAVAL, 2019, p. 249)”. Enquanto o governo ataca disciplinas como filosofia, política, com o claro objetivo de não estimular o pensamento crítico e consciente.

Por conseguinte, impossibilitam que eles compreendam que o saber constitui um universo simbólico relativamente separado das práticas sociais e produtivas, e que essa separação é condição fundamental para a inteligibilidade e a transformação do mundo real (LAVAL, 2019, p. 340).

As chances do indivíduo se conscientizar da própria realidade e se mobilizar para transformá-la se tornam cada vez mais distantes. A ilusão da ascensão social e a forma como o conhecimento é tratado, impede essa geração de entender o valor do conhecimento por si só.

Os efeitos negativos podem ser sentidos nas desigualdades entre os alunos, no desenvolvimento de mentalidades consumeristas, no absenteísmo, no conteúdo das disciplinas (as matérias mais rentáveis em termos de ascensão social e profissional, como inglês, matemática e as ciências, são valorizadas em detrimento das outras), nas maneiras de aprender (método mecânico, compreensão superficial, culto da eficiência e da rapidez). O que está acontecendo é uma verdadeira industrialização da formação, cujos efeitos sobre os alunos (aumento do estresse) e sobre os objetivos da educação (produtos e exercícios diretamente assimiláveis, padronizáveis, normatizáveis, reprodutíveis) não podem ser ignorados (LAVAL, 2019, p.157).

Um projeto de sociedade, em que o mercado direciona para o perfil de consumidores que pretende criar.

1.3. A escola sobrevivendo

Como a escola tem há muito tempo inúmeros problemas a serem resolvidos e o sistema nunca se encarrega de pensá-los de maneira efetiva com investimentos concretos, ela tende a aceitar seu novo formato, mercadológico, como se fosse a melhor opção, mesmo sentindo que as perdas culturais são imensuráveis. Resistir aos ataques, à desestruturação, além das dificuldades inerentes da docência, têm sido bastante difíceis para os professores. Por isso, as demandas sociais, como a da educação inclusiva, mesmo fortemente debatidas nas últimas três décadas, não consegue avançar e se efetivar. Na ânsia de sobreviver e não sucumbir ao desânimo, os profissionais da educação não conseguem articulação suficiente para esses enfrentamentos. E as mudanças, quando acontecem são paulatinamente.

Quando entendemos que o fracasso escolar, a segregação dos grupos minoritários, e as diferenças sociais ainda mais agravadas, fazem parte de um projeto de manutenção de poder desse capitalismo pouco democrático, devemos saber que esperar que a escola sozinha, supere os conceitos de deficiência, exclusão e abandono é não apenas utópico, mas inviável. Não há como a escola transformar sozinha, ilhada, toda a sociedade. Mas a educação precisa resistir como espaço de formação de cidadãos que pensam criticamente e se posicionam, sabendo que só reconhecendo nossa histórica luta de classes podemos mantê-la, para ao menos resguardar nossos direitos, que a todo instante são ameaçados ou retirados. Entender que, acima de partidarismo políticos, e de disputas que só nos colocam uns contra os outros, temos que nos defender mesmo, é de quem só se interessa pela desvalorização da nossa força de trabalho, com a única intenção de aumentar sua riqueza pessoal. Um mercado que exige cada vez mais mão de obra qualificada, mas que ao mesmo tempo, a desvaloriza, impondo competitividade e individualidade. A crise do capital aponta para essa dramática realidade: muita produtividade e lucratividade na mão de poucos e a grande massa de trabalhadores sem colocação no mercado de trabalho, descartados (justificando menores salários aos que são alocados).

Por isso nossa luta precisa ser por uma transformação de consciência. Pensar que o outro importa tanto quanto o eu, pode possibilitar novas estruturas sociais. Defendendo nossas diferenças e nossos direitos universalizados, mas de maneira conjunta, pensando no bem estar comum e na construção de um mundo com oportunidades mais equitativas.

A educação deveria ser o lugar de resistência contra o fascismo, o âmbito que valoriza a consciência, a crítica da realidade e a sensibilidade. Ela deveria propiciar a superação do desafio da alteridade, preparando o sujeito para compreender seus próprios limites, exercendo sua capacidade de empatia e munindo-se da capacidade de mudar a realidade, para que sua vida e a do outro possam melhorar.

Porém, infelizmente, não é assim que ela se constitui. A educação, mesmo depois dos campos de extermínio, seguiu sendo apenas adaptativa, e não crítica da realidade. Ela vem contribuindo para o darwinismo social, suscitando competição em vez de convivência (FREITAS, 2018, p.25).

Se continuarmos alimentando apenas a competitividade, esquecendo-nos da formação humana, perderemos o pouco poder que nos resta de conscientização dos estudantes de sua realidade. Entender que somos massa de manobra de grupos detentores de poder nos permite entender que estamos do mesmo lado nessa batalha e que juntos podemos nos fortalecer.

As escolas são espaços representativos do que vivemos fora delas. E fora dela reproduzimos o que vivenciamos nela. É cíclico. Por isso devemos buscar a convivência mais humanizadora dentro desse espaço. Nos atentar às condições, aos processos, às práticas, de modo a não “naturalizar” discursos excludentes: “-os estudantes deficientes atrapalham o andamento do trabalho com os demais, atrasam a todos; -os professores acabam tendo que retroagir o tempo todo e isso trava o ensino dos demais; -os índices e notas da escola vão cair desse jeito e com isso as verbas vão reduzir também”. Essas são falas muitas vezes deferidas nos bastidores e corredores escolares em favor da segregação, e são na verdade inconscientes, e repetidas no vazio de suas palavras sem conhecimento da causa. E todos dominados pelo pensamento injusto e preconceituoso de que a responsabilidade da não aprendizagem é unicamente do estudante, contribuem para a evasão desses, considerados fracos e incapazes. É como se, retirando os diferentes do padronizado, sobrasse algum estudante em sala. É nesse contexto que educação busca a inclusão. O unir das diferenças.

A inclusão aproxima os desiguais e se constitui em suas próprias diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade. A inclusão não incita à divisão de turmas por classes organizadas a partir da psicometria, nem segrega em um espaço à parte da instituição de ensino outros categorizados pelo biopoder, muito menos admite a exclusão em locais feitos somente para excluídos. A inclusão é um movimento contrário a todas as formas de *apartheid* (ORRÚ, 2017, p. 63).

Se hoje a exclusão não se dá na matrícula, ela acaba se manifestando no caminho, com o abandono dos estudos. Se manifesta na desistência do docente de persistir e buscar outras formas de ensinar; nos discursos excludentes da comunidade em se posicionar contra o estudante e não contra a estrutura social e o próprio sistema de ensino, que há muito se mostra ineficaz com sua metodologia tradicional de seleção e segregação; na

preocupação das gestões escolares direcionadas para resultados, que devem ser sempre os melhores nos índices, afinal:

Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2019, p.56).

Se a escola valoriza apenas esses aspectos de eficiência, mobilidade e interesse, aqueles que não se encaixam aos padrões de competitividade são descartados. E como sabemos, grande parte dos nossos estudantes, com ou sem deficiências ou transtornos, não se encaixam nos modelos criados e esperados. Diante disso a escola precisa ocupar o lugar da discussão, da problematização da inclusão. Se a mudança começa nas discussões, nos discursos e se efetiva nas práticas, quanto mais alarde, mais possibilidades de transformação.

1.4. Pedagogia, medicina e a inclusão

De maneira cruel uma das primeiras formas de segregação ocorre já na infância, sem o mínimo de constrangimento social, ignorando a construção interna da criança ainda em formação. Desde que o diagnóstico médico é declarado, nasce ali um estereótipo. E como que selada, tarjada, a criança é categorizada como *incapaz*, porque se difere daquilo que está estabelecido socialmente como homogêneo, do que está normatizado e que a maior parte se encaixa. Esse ser humano é então reduzido à sua deficiência. E a ciência médica, convidada, adentra à sala de aula, se impondo à ciência pedagógica.

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer que é quem poderá ou não aprender, quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado; e, inclusive, quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado (ORRÚ, 2017, p.24).

A ciência médica aplicada para o bem-estar da pessoa com deficiência é inquestionável, mas na educação sua intervenção é muito usada para categorização e exclusão. Sem utilidade para avaliações pedagógicas, o

[...] diagnóstico biomédico presente no DSM [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais] e CID [Código Internacional de Doenças] é um vetor catalisador de descapacidades, déficits, ausências,

prejuízos, falta de potência, anomalias, rigidez e espectros. É um mecanismo que coisifica, etiqueta, classifica, enrijece, padroniza, desigualta, mutila, aniquila, fere e mata o Ser singular. Serve para justificar a máquina jurídica às ações que segregam, punem, excluem, dopam, interdita o declarado incapaz ou anormal, usurpando sua identidade de ser humano (ORRÚ, 2017, p.21,22).

Para a autora as deficiências são usadas em desfavor da pessoa. Me questiono como se defender de tamanha segregação, tão naturalizada na nossa sociedade. Sem informação de outras possibilidades, muitos pais, familiares e demais responsáveis acreditam estar fazendo o melhor e permitindo que o Estado se apodere desse destino, impedindo-o de inúmeras experiências. O que resta muitas vezes é cama, casa e o convívio restrito com a família. Mesmo sabendo que existem os casos severos de impossibilidades de mobilidade e socialização, esses são em menor número. Nesses casos a educação, assim como os demais serviços, são garantidos e direcionados para o atendimento domiciliar, sempre resultado de muita luta judicial. Nas demais demandas, em que o estudante consegue estar em sala de aula, cabe a nós da educação primeiramente entender que não é a medicina a ciência que direciona nossos trabalhos, mas sim a pedagogia.

A escola, por sua vez, se expropria da educação para encontrar legitimidade para a segregação e em seus mecanismos de exclusão, numa pseudoinclusão forjada na lei. Lei essa entendida como juris, porém também respaldada na lei promulgada pelo biopoder (diagnóstico), que nomeia quem é anormal já libertando o normal para controlar e vigiar o coisificado pelo consenso de alguns “normais”, através do diagnóstico como instrumento legal e normatizador (ORRÚ, 2017, p.34).

O espaço escolar como direito naturalizado do “normal”, que empoderado e protegido na sua homogeneidade, muitas vezes aponta para os “anormais” como não detentores dos mesmos direitos. É difícil apontar a utilidade do diagnóstico médico para a escolarização do estudante, principalmente se considerado de forma isolada. Há um poder exagerado em tal documento e nele há a desconsideração de outros fatores e sinais de necessidade de intervenção pedagógica. O laudo médico não aponta para as demais estruturas que influenciam na aprendizagem desse estudante, como a família e as suas condições sociais. Com o mesmo laudo o estudante que tem a mãe instruída, letrada, e disponível, tem certa condição de avanço. Por outro lado, o estudante laudado, que a mãe é esteio da casa, trabalha fora o dia todo, e muitas vezes não teve o acesso adequado à escola, terá outro desenvolvimento escolar. Esses são aspectos que a medicina não se ocupa, mas que a escola não pode negligenciar. Por vezes a escola tem cedido ao modelo

neoliberal, de separação por capacitismo⁶ e muitas vezes, amarrada ao uso do diagnóstico exclui outros estudantes que não apresentam laudos, mas que também precisariam de atendimentos específicos. O diagnóstico médico que serve como orientativo para questões práticas de conhecimento dos estudantes, geralmente é usado para categorizar e estigmatizar.

⁶ Capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes [...] Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão conseqüentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis (VENDRAMIN, 2019, p.17).

2. TEORIA CRÍTICA E INCLUSÃO

A educação escolar voltada para os estudantes com deficiência há dois séculos sequer cogitava esse caráter humanitário e justo que lutamos para que tenha. A escola, como reflexo da sociedade em que está inserida, reproduz o que se vive externamente, ao mesmo tempo que reflete sobre essa realidade e tenta intervir. Pereira et al. (2012) de maneira prática nos apresentam uma divisão dos momentos que a Educação Especial passou no Brasil. Para eles foram pelo menos quatro fases: “exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (apud SASSAKI, 1997)”. Vou aproveitar essa maneira de pensar historicamente, porém acreditando que mesmo que novas possibilidades foram surgindo, as práticas anteriores nem sempre foram superadas e inclusive permanecem até hoje.

Sucintamente pode-se dizer que a fase da *exclusão* é datada até meados do século XIX quando as pessoas com alguma necessidade especial, física ou intelectual, eram vistos simplesmente como deficientes, estigmatizados em sua deficiência como se todo seu ser se resumisse a isso. E como alguém a quem faltava alguma coisa, considerados sem utilidade, muitas vezes eram escondidos dentro de suas casas, ignorados, rejeitados e abandonados, perseguidos e às vezes até mortos. Quando recebiam cuidados, esses eram exclusivos da família, pois o Estado não assumia qualquer responsabilidade. Os títulos da época a eles atribuídos eram: retardados, débil-mentais, abobados, sem valia.

Em 1717, a Santa Casa de Misericórdia, em sua missão inicial de caridade, acolhia e cuidava no mesmo ambiente, dos doentes mentais adultos e das crianças abandonadas. Esses acolhimentos não mais acontecem, e as Santas Casas viraram grandes hospitais atendendo às diferentes especializações, atendendo tanto os desvalidos e necessitados pelo Sistema Único de Saúde, como também à particulares e conveniados de Planos de Saúde.

Já na metade do século XX, entre os anos de 1850 e 1860, começa-se a pensar na pessoa com deficiência na escola. Surge então a fase da *segregação institucional* em que passa a ser oferecido escolarização a parte desse público, em instituições especializadas. Surgem o Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857.

De todo modo, a institucionalização de ambos foi diferente da dos idiotas – no âmbito não da medicina, mas do saber pedagógico e da prática institucional em estabelecimentos separados. Será, portanto, dos primeiros estabelecimentos de ensino coletivo que se iniciará o processo de institucionalização. [...] Entretanto, não se deve pensar que,

a partir da disseminação dos estabelecimentos de educação de surdos e cegos, estes foram mais bem vistos que os loucos e os idiotas – a não ser por não fazerem parte do contingente socialmente perigoso, por muito tempo ainda permanecerão ao universo da desrazão (isto se refere particularmente aos surdos), cujas separações os tirariam do convívio com os outros homens. (LOBO, 2008, 409-410).

A autora então nos mostra que mesmo permitindo aos surdos e cegos um espaço para serem educados, a sociedade ainda os tinha no grupo dos não normais, sem capacidades racionais. Conforme ainda nos conta a autora, o Instituto para Cegos sempre teve baixa procura, não completando a oferta de vagas. Como os alunos cegos podiam se tornar professores da instituição a escola acabou virando um asilo para cegos. Não corriam assim os riscos da marginalidade que a sociedade costumeiramente lhes impunha fora do Instituto.

Mantendo um número exíguo de internos, recebendo recursos insuficientes (o que leva a supor que, para o Império, ele não passava de um estabelecimento de fachada da modernização do país), o Instituto ficou ausente da produção de saber – nem ao menos conseguindo divulgar suas práticas. Mesmo a construção (durante longo período) de seu portentoso prédio ou as mudanças do regime republicano não alteraram a estagnação desse pequeno asilo (LOBO, 2008, p.415-416).

Não havia, portanto, um empenho do Estado para que os cegos fossem realmente atendidos nas suas necessidades pedagógicas e humanas, mas estava apenas cumprindo protocolos para o desenvolvimento do país. Havia, nos séculos XIX e no início do século XX discursos médicos estigmatizados e negativos em relação aos surdos. Eram tidos como doentes, incapazes e comparados aos idiotas. Havia também uma comparação constante na medicina entre os surdos e os cegos atribuindo a esses docilidade e, àqueles, irritabilidade e rebeldia. Um dos diretores do Instituto à época mandou vir da França livros que tratassem da educação de surdos. Um desses livros trazia o curioso texto Contos morais para surdos-mudos, que redigido com frases curtas em ordem direta eram utilizados para o ensino da língua portuguesa:

O COXO

Francisco tem uma perna curta,- e outra perna comprida.
Ele inclina-se, e se endireita caminhando.
Ele é coxo.
Um coxo não pode correr depressa.
Ele cai sempre.
“Não se deve arremedar os coxos.”

O CORCUNDA

Manoel é pequeno.
Ele tem braços e pernas compridas.
Porém, seu corpo é pequeno, e suas costas arqueadas.
Manoel é corcunda; ele tem uma corcova.
O camelo tem duas corcovas.
“Lastimai o pobre corcunda e não escarnecei dele.”

O CEGO

Bernardo perdeu a vista.
 Ele não vê o sol, as árvores, os animais;
 Ele nada vê; ele é cego. Um cão o
 conduz.
 Ele toca viola e pede esmola.
 “Dai ao pobre cego.”

OS ESTROPIADOS

Diniz perdeu um braço. Ele
 trabalha dificilmente.
 Honorato perdeu uma
 perna. Ele caminha
 dificilmente com muletas.
 “Os estropiados são
 desgraçados, deve-se lastimá-
 los e socorrê-los.”

O SURDO

João não ouve bem; ele é
 surdo, porém não é mudo,
 ele fala. Os animais têm
 ouvido; eles ouvem. Eles têm
 também uma boca; eles
 gritam, porém eles não
 falam.

O ZAROLHO

Nicolau não é cego. Ele vê,
 porém perdeu um olho. Ele é
 zarolho.
 Os animais têm olhos como
 nós. Uns tornam-se cegos.
 Outros tornam-se zarolhos.

O SURDO-MUDO

Marcelino não ouve, e não
 sabe falar; ele é surdo-mudo.
 Os animais surdos-mudos
 fazem sinais.
 Os animais não podem falar,
 nem fazer sinais como nós
 (p.5-8).

O pequeno texto incluía outros casos nessa relação da antinomia, como o guloso, o errado, o preguiçoso, o porco, o mau, o colérico, o insolente, o distraído – em comparação ao laborioso, ao atento, ao respeitoso, ao sóbrio, ao amável, ao caridoso, ao ordeiro, ao asseado, ao honesto. (LOBO, 2008, 420-422).

Esse texto é um demonstrativo de como a educação era pensada para os deficientes, inclusive para os surdos. Reforçando a inferioridade atribuída, faziam comparações com animais para ofender e (des)classificar.

Entre as décadas de 1920 e 1940, houve um crescimento de instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, porém esse atendimento/internação era

de maneira compulsória e violenta. Eram internados e praticamente abandonados pela família em instituições fechadas e nesse pouco ou nenhum convívio familiar, recebiam medicações que violavam a saúde física e mental, agravando suas condições. Nesse período as crianças com doenças mentais, quando recebiam educação escolar era em anexos de hospitais psiquiátricos ou nas instituições de caráter privado (SOUZA, 2011, p.161).

Nesse mesmo tempo o Brasil passava pelo que foi chamado de movimento de sanitização mental no Brasil. Havia médicos responsáveis por medidas de contenção das doenças pandêmicas, os Higienistas, que defendiam a eugenia (traduzindo: bem-nascido), com “pressupostos científicos que explicavam as mazelas sociais como resultantes de fatores hereditários ou justificavam as desigualdades sociais apoiados no paradigma da ciência da natureza (BOARINI, 2011, p.77)”. Justificavam com teorias científicas que as pessoas tidas “anormais” (como deficientes físicos e mentais, prostitutas, bandidos, moradores de rua) eram as causadoras das doenças. A pobreza e sua precariedade de infraestrutura e saneamento básico como geradora de doenças e não como vítima principal. Seduzidos pelas promessas da industrialização e urbanização das capitais os trabalhadores vindos da área rural e de outros países, se aglomeravam nos guetos e ficavam expostos às epidemias pela ausência de atendimento sanitário, de moradia e de alimentação.

Os problemas eram dos mais variados matizes, a começar pela crise em seu sistema de produção decorrente da falta de mão-de-obra qualificada em contraposição ao grande contingente de pessoas pobres desempregadas, que, em busca de trabalho, amontoavam-se no meio urbanizado, em casarões em condições precárias. Sem saneamento básico e em meio a muita sujeira, a proliferação de doenças endêmicas e epidêmicas como a febre amarela, a malária, a varíola, a tuberculose e tantas outras era comum nas cidades em processo de urbanização. Em meio a tantos problemas, o uso abusivo de bebidas alcoólicas e o índice ascendente de criminalidade que se constatava na ocasião agravavam o rol das questões sociais que tiravam o sono da sociedade brasileira (BOARINI, 2011, p.78).

Trago essa contextualização para entender como foram pensadas as instituições de ensino para pessoas com doenças mentais à época. Esses médicos,

[...] os higienistas propunham a criação de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, conforme o grau de comprometimento intelectual, admitindo inclusive que os deficientes mentais atendidos em classes especiais anexas às escolas pudessem posteriormente ser incluídos em classes regulares, o que não acontecia de fato (SOUZA, 2011, p.169).

Como já faziam no Exército Brasileiro selecionando os soldados com predisposição às doenças, e em meio às cidades, os médicos higienistas tinham como meta isolar os doentes mentais para preservar a eugenia da raça branca, que consideravam sã e superior. Muitas foram as propostas de controle como medicações, internações, e até mesmo casamentos adequados entre os ‘seus’. Chegaram inclusive a tentar esterilizações nos doentes mentais, nos viciados, bandidos e todos aqueles que classificavam como anormalidades sociais, mas essas esterilizações não foram aceitas.

Em que pese às divergências teóricas, o ideal dos eugenistas era obter a saúde total por meio da seleção hereditária, isso é, mediante a permissão de que as pessoas realmente saudáveis tivessem direito à ‘perpetuação da espécie’. Urgia que todos os esforços fossem feitos com a finalidade de poupar os sãos do ‘fardo’ causado por aqueles considerados ‘inúteis’ à sociedade (BOARINI, 2011, p.84).

Um controle sobre a população, sobre a qual pesava a autoridade médica e militar. Hoje chamamos isso de biopoder e necropolítica, pelos quais as autoridades decidem quem é relevante manter saudável e vivo e quem nada importa. Essas distinções não deixaram de acontecer tanto tempo depois, mas hoje são praticadas sutilmente.

Nesse mesmo período, em 1940, surgem as Associações Pestalozzi, trazendo a concepção da ‘ortopedagogia das escolas auxiliares’ europeias.

A ‘Sociedade Pestalozzi do Brasil’, instituição “destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental”, concebia que a educação da criança anormal deveria fornecer-lhe meios para melhoramento de seu estado mental, moral e social, de sorte que, na idade adulta, ela “pesasse o menos possível à sociedade” (SOUZA, 2011, p.164).

O que o autor nos traz é que, mesmo que com a aparência de oportunidade aos doentes mentais de uma profissionalização, não podemos desconsiderar a intenção da segregação, visto que eram separados em instituições específicas, longe das crianças “normais”. O Instituto Pestalozzi conseguiu parcerias, convênios, com os órgãos públicos. Em carácter profissionalizante, algumas dessas instituições tinham em suas instalações oficinas pedagógicas com áreas de marcenaria, cerâmica e trabalhos manuais vários e simples. Outras trabalhavam com a experiência do trabalho rural em Granja-Escola, por exemplo, na Fazenda do Rosário em Minas Gerais. Sempre com a perspectiva da mão de obra para o trabalho. Esse momento ficou marcado pela ampla participação dos órgãos públicos que custeavam os professores (MAZZOTTA, 2011). A educação para o trabalho era ofertada em regime de internato, semi-internato e externato e os, até

então, inválidos, passam a ter uma chance de socialização. Havia um trabalho sendo feito de ensino para os deficientes e doentes mentais, mas como uma possível solução para os problemas sociais, tendo em vista que atribuíam aos doentes mentais toda sorte de criminalidade.

A análise do atendimento escolar oferecido ao deficiente mental nas primeiras décadas do século XX, segundo o ideário higienista, revela-nos que a defesa da educação dos indivíduos com deficiência mental era feita em nome da ‘ordem e do progresso’, pois evitaria a proliferação de criminosos e desajustados de toda espécie, ao mesmo tempo que implicaria a economia dos recursos públicos e dos bolsos de particulares, diminuindo gastos com a manutenção de manicômios, asilos e penitenciárias (SOUZA, 2011, p. 170).

Vemos em certas reações até hoje, pessoas que foram criadas nesse pensamento e que quando se deparam com uma pessoa com alguma síndrome ou transtorno, ou desvia do caminho, ou se encolhe, como se protegendo. Entender que o diferente é só diferente, é um processo social permanente e longo. É preciso paciência com aqueles que não tiveram a mesma oportunidade de aprender a conviver, mas pulso também.

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro e depois em 1961 em São Paulo, como uma entidade particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos que recebiam considerável apoio estatal, como doação de prédios para instalação e professores para atuar com os estudantes deficientes, reforçando os convênios com os entes públicos nas esferas federais, estaduais e municipais (MAZOTTA, 2011). Nas APAEs os doentes mentais classificados como ‘treináveis e educáveis’ eram preparados para o trabalho.

Em seguida, nos anos 1970, diversos movimentos de reivindicação aconteciam por todo o mundo, como os movimentos feministas, os movimentos contra o racismo, em favor dos direitos trabalhistas. Nesse momento no Brasil surgem as classes especiais dentro das escolas regulares. Os estudantes que demonstrassem condições de acompanhar a turma e socializar, poderiam fazer parte dessas turmas. Essa era a fase da normalização, em que se deveria repensar a oferta dos serviços para incluir as pessoas com deficiência, “assegurando que a pessoa experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade, e o máximo possível de participação (MENDES, 2006, p. 390)”.

Fase essa em que se apregoava que o deficiente deveria levar uma vida normal, como a que todos vivenciavam:

“O deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o

espaço social das pessoas com deficiências tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até nossos dias (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21-22).

Muitos autores criticam esse momento da história atribuindo à normalização uma fase em que a intenção era tornar normais aqueles que eram deficientes. Por um lado, não estavam errados porque só eram integrados aqueles que mostravam condições de acompanhar a turma. Mas, como parte de um longo processo, para os autores esse foi o momento de descoberta, em que “‘o deficiente pode aprender’ tornou-se a palavra de ordem, resultante numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20). Um ciclo que se fecha e outro se inicia na educação para pessoas com deficiência.

Com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos estudantes com deficiências, aconteceu a institucionalização da Educação Especial, nos anos de 1970. Em 1973, foi criado o CENESP — Centro Nacional de Educação Especial, que passou a pensar e incluir ações para a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa deste Centro, foram criadas nas diversas redes públicas de ensino, escolas e classes especiais para os alunos com deficiência. Pensando no desenvolvimento acadêmico e científico na área foram enviados docentes para o exterior, para cursos de pós-graduação, formando assim recursos humanos especializados em todos os níveis (GLAT; BLANCO, 2007).

A Educação Especial parecia ser a solução para a educação de estudantes com deficiência, mas acabou se fixando como um serviço especializado paralelo porque a integração não ocorrera de fato. A integração tinha a prerrogativa de preparar o estudante com deficiência para, se possível, acompanhar os demais colegas na sala comum. Esse foco no progresso do aluno, muitas vezes foi incapaz de atender as necessidades desses alunos. Muitas vezes essas salas especiais, em que os alunos da educação especial ficavam, acabaram se tornando um espaço de segregação, que incluía a todos os que tinham dificuldades de adaptação às exigências da escola: deficientes mentais e adolescentes indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem eram separados nessa sala, não atrapalhando aprendizagem dos demais. Uma sala de punição, não de aprendizagem. Não contribuía com a necessária socialização.

Este modelo foi amplamente criticado, porque além de exigir uma condição, uma

preparação prévia dos estudantes com deficiências para a sua integração no ensino regular, não havia vínculo entre o professor da sala de recursos e o regente da sala em que o estudante com deficiência estava ‘integrando’. Também porque atribuíam a culpa da não aprendizagem ao aluno, ‘desresponsabilizando’ a escola, a qual caberia apenas ensinar àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, pensadas e executadas apenas para os neurotípicos, sem adaptações. Conseqüentemente, a maior parte desses educandos manteve-se matriculada em escolas ou classes especiais, por não apresentar as condições exigidas de ingresso nas turmas regulares. Ou ficavam em casa (GLAT; BLANCO, 2007).

Como a Educação Especial previa a integração dos alunos com deficiência à medida que “demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 24), as dificuldades foram tantas, (assim como as expectativas sociais que aumentavam a pressão para uma transformação escolar), que as estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial não se sustentaram, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregacionistas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais. Nos Estados Unidos houve uma grande mobilização de reforma na educação, e passaram a tratar da escolarização das pessoas com deficiências com mais sensibilidade reconhecendo as diferenças individuais, ao tempo que exigiram da instituição, da educação, da sociedade, que se mobilizassem para atender a essas diferenças.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p.395).

Desde então a proposta de Educação Inclusiva pretende que estudantes com deficiência sejam tratados como os demais, respeitando suas necessidades únicas, e sendo oferecido oportunidades de aprendizagem visando as adaptações metodológicas necessárias. Que não sejam estigmatizados nas suas deficiências físicas, mentais, ou transtornos, mas que de acordo com a sua capacidade cognitiva seja desafiado a aprender.

Com a proposta da Educação Inclusiva, como tem sido chamada a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino,

[...] esses alunos, independentemente do tipo ou grau de

comprometimento, devem ser absorvidos nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (GLAT; BLANCO, 2007, p. 24).

Um desafio para uma comunidade escolar formada e estabelecida no modelo tradicional de ensino, em que o aluno só pode ser avaliado sob a perspectiva capacitista e meritocrática. O ensino dividido em ciclos, em que o estudante com ou sem deficiência tem o direito e precisa estar em salas de aula de acordo com a sua faixa etária, também direciona para uma educação inclusiva que busca não apenas o estudante com deficiência, mas todo estudante com necessidades específicas de aprendizagem. Hoje reconhecemos que em uma sala comum são diversas e muitas as necessidades que demandam um atendimento educacional especializado e atinge estudantes com e sem deficiência, com ou sem laudo médico.

Em 1990, os países se reúnem e elaboram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No mesmo ano no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina em seu:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Nenhuma criança ou adolescente pode ser negligenciado em seus direitos. A escola é a instituição que se responsabiliza pela aprendizagem desse público. Não é o hospital, nem é o exército. Mas a escola. Ela é quem precisa apresentar resultados nessa área. Sem dúvidas, as instituições comuns de ensino se acomodaram no atendimento de apenas um tipo de alunado. Bastava um modelo de avaliação, um método de ensino. Aqueles que não se encaixavam eram ‘naturalmente’ deixados pelo caminho.

Em junho de 1994, acontece a Conferência Mundial de Educação Especial, em que 88 governos, inclusive o Brasil, assinam juntos a *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, que se torna o marco legal que institucionaliza a Educação Inclusiva no mundo.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria

existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, on-line)

Em uma única sala, todos juntos, aprendendo o mesmo conteúdo com métodos diferentes, e perspectivas de aprendizagem também diferentes. A educação inclusiva vem apontar para uma possibilidade em que o professor, a instituição, percebendo com atenção as demandas dos alunos, respeitando seus limites e reconhecendo suas potencialidades, possa experimentar novas metodologias. Com essa proposta de nova escola, a Declaração de Salamanca salientou:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é uma passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. [...] A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos” (UNESCO, 1994, on-line).

Portanto a educação inclusiva hoje é a oportunidade de início de transformação social. Apesar desta transformação ser global e não depender apenas da escola, reconhecemos o poder de alcance que ela tem. Se queremos uma sociedade menos injusta e desumana precisamos viver experiências reais de empatia e superação, principalmente em nossas infâncias, momento em que estamos mais propícios a aprender.

Em 1996, as Leis de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), a LDB, estabelece que preferencialmente os educandos com necessidades especiais devem ser matriculados na rede regular de ensino, reforçando a Constituição Federal (BRASIL,1988), que já determinava que todos deveriam estar na escola, independentemente de deficiente ou não. Eis então a Educação Inclusiva.

Com um olhar mais específico às demandas das universidades e escolas federais técnicas surge a Lei n° 12.711 de 29 de agosto de 2012, em seu

Art. 5° Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4° desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas

no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL,2012).

A partir dessa lei de reserva de vagas, a instituição federal de ensino técnico integrado ao ensino médio, que estudo neste trabalho, passa a ser obrigada a receber os estudantes com deficiência, e se adequar às suas características e possíveis necessidades para sua aprendizagem.

Em 2016, pela Lei nº 13.257, neste mesmo estatuto (ECA) estabelece que:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 2016).

A sala de aula da escola pública nunca foi homogênea, mas era tratada como tal. Essa legislação tão contundente impôs aos profissionais da educação o repensar de suas práticas.

A implementação da Educação Inclusiva implica em uma reorganização da estrutura e filosofia da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles considerados em situação de inclusão. Tanto aos estudantes com deficiências ou outras condições peculiares de desenvolvimento, que até então eram atendidos exclusivamente pela Educação Especial, quanto para todos aqueles que, por alguma necessidade educacional especial, venham necessitar de uma intervenção específica. Esses estudantes encaminhados precisarão de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais (recursos, metodologias e currículos adaptados), bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar. Para Crochik et al (2013), a adaptação/adequação do currículo não deve implicar o abandono de objetivos educacionais universais; não se deve nem desconsiderar as dificuldades dos estudantes, nem a possibilidade de métodos diversos de ensino para superar aquelas dificuldades.

A segregação institucional que separa os "melhores" dos “medianos” e dos “piores”, deve ser pauta central da inclusão. A competitividade capitalista é a nossa realidade social, mas na educação pública precisamos pensar na formação do indivíduo por completo, para além do suprimento de mão de obra. Muitos dos nossos estudantes não conseguirão ser absorvidos pelas poucas ofertas de vagas e não podem ser ignorados

na sua permanência na escola.

É importante que a escola se preocupe para o além do capacitismo e da empregabilidade, mesmo que essa seja importante para sobrevivência. Mas para além da ocupação em um lugar no mercado do trabalho, é preciso criar possibilidades que permitam que a criança e o jovem aprendam a se repensar suas vivências, enquanto pessoas que elaboram suas próprias convicções e não apenas repetem o modelo social instituído. Como Becker discutiu com Adorno,

[...] isso não significa emancipação mediante a escola para todos mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo (ADORNO, 1995, p. 170).

Processo de emancipação na escola é a possibilidade de emancipação da sociedade, para cidadãos cientes da sua realidade social e política para então tentar intervir sobre ela.

Também é relevante considerar que necessidade educacional especial não é o mesmo que deficiência. Como apontam Glat e Blanco (2007), enquanto a deficiência é uma característica da pessoa, a necessidade educacional especial é uma condição individual e específica, um produto da interação do aluno com o contexto escolar em que a aprendizagem deverá se dar: metodologias muitas vezes inadequadas, currículos fechados a extensão cultural que rodeia a escola. Determinadas condições na interação aluno e escola, podem provocar a necessidade educacional especial, ou simplesmente uma abordagem diferenciada porque alguns indivíduos não aprendem da mesma maneira que os demais.

[...] Nesse sentido, pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados! Para que a escola cumpra, de fato sua função de acolher a todos, as características individuais anteriormente vistas como impossibilidades ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas como relevantes para a adequação do ensino ao aluno (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25).

Assim, dois estudantes com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado.

[...] essa mudança de olhar é decisiva, pois ao considerar que as necessidades educacionais especiais encontram-se na relação entre o processo ensino-aprendizagem do aluno e a proposta curricular desviamos o foco de atenção, anteriormente centrado nas dificuldades do aluno, direcionando-o para as respostas educacionais que a escola precisa lhe proporcionar (GLAT; BLANCO, 2007, p.29).

Concordo com os autores quando dizem que não é a deficiência ou o transtorno que gera as necessidades educacionais especiais, mas que essas são construídas histórica e socialmente, no ambiente de aprendizagem. Quem estabelece o que, quando e quem deve aprender determinado conteúdo é a escola e ela precisa ajustar esse currículo quando necessário. Com isso não quero negar que algumas deficiências ou transtornos afetam diretamente o cognitivo de alguns estudantes, mas quero enfatizar que o ensino-aprendizagem para esse aluno precisa ser adaptado a partir das suas condições.

Portanto, a implementação de um sistema de Educação Inclusiva há mais de 30 anos tem sido complexa, mas possível, considerando os limites sociais, econômicos e políticos à inclusão nesta sociedade. Mesmo que a escola se organize de outra forma, mudando sua estrutura pedagógica, suas metodologias/avaliações/currículos e capacite a todos para uma nova concepção de educação, precisamos também e fundamentalmente, de análises e ações de natureza política mais amplas sobre os investimentos financeiros necessários para tornar as escolas verdadeiramente inclusivas. Como não é uma demanda apenas da educação porque reflete diretamente no social e no econômico, é necessário articulações internas e externas, políticas, econômicas, sociais e pedagógicas. Portanto, deve ser pensado e articulado com todos os envolvidos, cada qual assumindo seu papel. É necessário superar a crença de que o governo criará condições propícias, confortáveis, adequadas para a inclusão acontecer, sabendo que em nosso sistema capitalista, dia após dia aumenta mais a distância entre os que acumulam patrimônio e os que nada têm, e que a exclusão é parte do projeto. Com essa consciência precisamos continuar lutando para que novas e mais precisas políticas públicas sejam adotadas, buscando melhorar e aperfeiçoar a inclusão, seja ela de pessoas com deficiência ou de pessoas em vulnerabilidade social ou de lutas de minorias sociais por respeito às diferenças de gênero/racial/sexual.

Alguns fatores têm sido apontados como barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas. No Portal do Governo Brasileiro temos dentre outros conceitos, o de barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o

exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- 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 (BRASIL, 2022).

Temos a precariedade das condições de trabalho, na formação dos professores na perspectiva da inclusão como eixo transversal e também na capacitação dos demais agentes educacionais para lidar com estudantes com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular; além da falta de recursos humanos/físicos para um atendimento especializado. Mesmo que nas formações continuadas um dos eixos mais discutidos seja a educação inclusiva, buscando preparar os profissionais para esse enfrentamento didático, na prática, na rotina escolar, inúmeras outras barreiras, muitas vezes invisíveis, não permitem que a inclusão seja realmente vivida. As barreiras atitudinais são talvez as mais difíceis de serem transpostas por exigirem uma reflexão muito íntima de cada sujeito desse processo. Refletir sobre o que realmente são nossas ideias e diferenciá-las das que são inseridas em nossas mentes como ideologias socialmente construídas, é importante para nosso processo de emancipação e então de inclusão.

Infelizmente, “a escola como instituição social reproduz direta ou indiretamente a estrutura da sociedade, ainda que possa se contrapor a ela (CROCHÍK et al, 2015, p.2)”. Mesmo refletindo uma realidade devemos e podemos agir contra ela. Agir contra os mecanismos que, por e para a concorrência, excluem grupos específicos, por características físicas ou convicções, como se essas não tivessem previstas em lei as mesmas garantias constitucionais dos demais cidadãos. Por isso o autor considera que

[...] a discussão da educação inclusiva não se refere unicamente à incorporação nas classes regulares de minorias antes segregadas, mas também à problematização acerca da própria educação, no que diz respeito à formação de indivíduos 'padronizados', competitivos e não críticos (CROCHÍK, 2013, p.26).

Refletir sobre a sociedade nos impõe a refletir a educação, e o que temos vivido nela e fora dela. Isso é o que nos emancipa enquanto pessoas conscientes e críticas. Os termos, os chavões, as palavras repetidas que costumamos ouvir nos discursos inclusivos devem ser observados atentamente, assim como nossas expressões corporais, que falam tanto ou mais que nossas palavras verbalizadas. Avalio a inclusão como sendo o ato de trazer para dentro o que estava fora, e que esse que estava fora é o excluído, o não participante. Então eu me pergunto: se cidadania é exercer seus direitos e deveres enquanto cidadão, membro de uma comunidade, como alguns ficam sem essas possibilidades, sem esses acessos? Em que momento e porque eles são invisibilizados pelo Estado e pela comunidade, e são deixados à parte? Penso que a pesquisa se trata de olhar o outro, olhar profundamente o outro, enquanto este outro, nessa pesquisa, é também o estudante com deficiências físicas e/ou transtornos. Eis um olhar que merece cuidados e dedicação. Afinal, não fazer parte do grupo analisado exige maior responsabilidade ao se tentar ouvir suas vozes. Essas vozes tão abafadas que mais parecem sussurros. Talvez essa falta de fôlego para se expressar seja medo de perder o que já se conquistou. Medo de ser tirado do meio, da convivência, mais uma vez. Medo de ser esquecido novamente. Medo de ser escondido. Medos reais e justificáveis uma vez que, como nos traz Crochík “só há um indivíduo se a sociedade permitir que se desenvolva, se diferencie [...] um indivíduo que possa se desenvolver por meio do que a cultura lhe possa oferecer (CROCHÍK, 2018, p.8)”. Sem que haja a permissão, pouco eles conseguem avançar. Vivemos por fim, do que nos permitem, e não do que a Constituição Federal e demais legislações nos garante.

Desse modo, entendo que desenvolver pesquisas na área da Educação Inclusiva pode ser uma das formas de intervir na realidade que os estudantes com deficiência estão vivenciando. Levantar aspectos que possam influenciar nas tomadas de decisão, na escolha de currículos, nas relações desses grupos escolares, podendo assim contribuir de maneira eficaz na elaboração de uma educação que vivencie a justiça e a execução de direitos constitucionais.

Buscar caminhos levantando respostas e pensando estratégias, me instiga enquanto pesquisadora. Porém esse exercício precisa ser consciente, tendo claro de onde e por que se fala, porque é nesse posicionamento que direciono a pesquisa. E se a escolha é de não neutralidade (tão cômoda, confortável) em minhas investigações, faço isso consciente de que terei a incerteza como acompanhante nesse processo. Afinal, “pesquisa

enquanto prática intelectual é tranquila. Atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.43)”. Deste modo, como contempla Giroux:

[...] a teoria não é apenas a contemplação ou o caminho para o estrelato acadêmico, pelo contrário, trata sobretudo de intervenção no mundo, do desenvolvimento de ideias para o espaço mundano da vida pública, do aprofundamento da responsabilidade social e da participação colectiva no mundo (GIROUX, 2005, p.135).

Um ato político e de profunda responsabilidade com o coletivo. Concordo com o autor quando afirma que a pesquisa precisa ser prática de intervenção em uma realidade, para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado.

Os intelectuais têm a responsabilidade de conectar seu trabalho com importantes problemas sociais, colaborar com movimentos populares e envolver-se na determinação de políticas que beneficiam todas as pessoas e não apenas um pouco. No cerne dessa sugestão está a necessidade de reconhecer que as ideias são importantes em batalha contra o autoritarismo, e essa pedagogia deve ser central para qualquer noção viável de política e luta coletiva. Intelectuais públicos têm uma obrigação de trabalhar pela paz global, liberdade do indivíduo, cuidar dos outros, justiça econômica, e a participação democrática, especialmente nos tempos de violência e tirania legitimadas. Não há uma democracia genuína sem uma crítica genuína ao poder (GIROUX, 2015, p.23).

Observar e analisar os problemas da inclusão de estudantes com deficiências físicas, precisa trazer à comunidade respostas, ou impeli-los a inquietação com a intenção de produção de novas perguntas. Afinal “a aparência não expressa diretamente a essência, mas mesmo quando lhe parece externa, tal como a publicidade em relação à mercadoria que trata, a revela por sua negação (CROCHÍK, 2018, p.5)” e por essa aparência supérflua é que acredito que não podemos nos contentar com o que está apresentado. Precisa incomodar, inquietar atrás de verdades para entender melhor como a inclusão foi pensada e como está sendo executada e o que se deve/pode fazer para aperfeiçoar essa proposta de inclusão que hoje é a solução para nossos estudantes.

A perspectiva inclusiva pode ser ampliada ao analisarmos documentos como as legislações nacional e internacional a partir da década de 1990, em que houve uma grande mobilização em torno da Educação para Todos, implantada pela UNESCO nos países membros. É relevante para as análises da pesquisa conhecer e analisar como/porque a educação sempre foi vista e apregoada pelos organismos mundiais (Banco Mundial, por exemplo), como a mola propulsora do desenvolvimento pessoal e conseqüentemente

social de um povo. O tão almejado progresso. Segundo a UNESCO em seus documentos, tem-se os principais eixos que justificam a implementação de sistemas inclusivos.

O primeiro diz respeito a um dos legados centrais da Educação Inclusiva, que é a inserção e a participação da vida em sociedade. [...]. O segundo diz respeito aos aspectos educacionais propriamente ditos. Na medida em que cada criança é considerada um indivíduo com suas especificidades e a inclusão visa responder à diversidade, as escolas inclusivas, ao educarem todos os alunos juntos, devem desenvolver metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de ensino que atendam à diversidade e a todas as crianças [...]. Um terceiro ponto é a justificativa econômica. Os estudos relatados apontam que “estabelecer e manter escolas que eduquem todas as crianças juntas é provavelmente menos oneroso do que a criação de um sistema complexo com diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças” (UNESCO, 2009, p. 9), visto que “um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1994 estima que a colocação de crianças em classes normais é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais”[...] (SOUZA; PLETSCH, 2017, p. 835).

Por isso tão relevante entender que, para além da humanização e atendimento dos direitos humanos, a Educação Inclusiva é direcionada através das políticas internas voltadas à Educação, como um fator econômico de suma importância para a nação. Além das escolas especializadas exigirem maior custeio, um estudante retido ou evadido é investimento desperdiçado. E ainda, conforme Souza e Pletsch (2017, p.846), “em última instância, a não aprendizagem leva a uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho na vida adulta, o que acaba onerando o Estado com benefícios sociais”. Para o Estado o êxito dos estudantes é pensado como retorno financeiro.

É preciso questionar por que os governos de países como o Brasil não dispõem de condições adequadas para atender as demandas das escolas, já que a perspectiva que o Banco Mundial lança sobre a Educação é de que “as escolas são comunidades de aprendizagem [...] nas quais o objetivo último é a preparação de cidadãos saudáveis e produtivos que contribuam plenamente para a vida econômica, social e cultural dos países (SOUZA; PLESCHT, 2017, p.834)”. Além disso, devemos ainda questionar o porquê de se trazer o termo *preparação de cidadãos saudáveis*. O que se entende por saudável? A educação deve dar conta de cuidar da saúde dos cidadãos ou deve preparar apenas os saudáveis? Quais devem ser considerados produtivos? É essa uma visão capacitista? Percebe-se que um dos objetivos é atender ao mercado e ao trabalho. Não que o trabalho não seja importante, como Adorno (1996) defende, já que nossa sobrevivência depende do trabalho. Mas não pode ser apenas para o trabalho. Não há uma preocupação com a formação humana, da que tratava Adorno em seus ensaios desde a década de 1940 quando

já alertava para a involução da antes *Bindulg* (traduzido como formação) para a semiformação, ou *Halbbildung*. Formação aquela que se constituía na tensão entre a autonomia do sujeito, sua postura espiritual; e a conformação para a vida real, a integração na sociedade de seu tempo (PUCCI, 2018, p.597). Uma autonomia que não vemos mais, pois como reflete Bruno Pucci aquela autonomia, defendida por Adorno e Kant:

[...] era a faculdade de o indivíduo falar com a própria boca, ser senhor de si mesmo, atingir a maioridade; em tempos de capital neoliberal, a autonomia que o sistema espera do assalariado é que ele “dê ordem a si mesmo, se ‘autodiscipline’”, se torne um “trabalhador polivalente e flexível”, desenvolva “seu capital humano”, se transforme em um “empreendedor” bem-sucedido: que ele se adapte integralmente ao mercado. A autonomia se transforma em seu contrário (PUCCI, 2018, p. 604).

A escola precisa resgatar esse seu papel formador mesmo que a sociedade do capital exija que ela faça absolutamente o contrário, coisificando o indivíduo e tratando o conhecimento apenas como mercadoria. A estrutura da escola precisa ser objeto de reflexão e transformação constante, já que

[..] a escola atulhou-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2004, p.37)

A escola engessou o ensino, absorvendo modelos e parâmetros neoliberais, de competitividade e exclusão. Atendendo um “projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2004, p.37). E esse resgate pela formação humana como um todo, em sua complexidade, e não apenas profissional, pode ser uma das formas de evitarmos novas barbáries mundiais como as cometidas contra os alvos de Hitler. Afinal,

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente, e sua duplicação espiritual se faz se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletear-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege (ADORNO, 1996, p.405).

Esse conformismo e desencorajamento à crítica tão real em nossos dias e que o autor nos apontava que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu

(ADORNO,1996, p. 410)".

Também precisamos entender sobre qual intenção se sustenta a relação entre desenvolvimento econômico e educação, e questionar caso ela seja verdadeira, por qual razão os países não investem recursos suficientes para essa tal almejada transformação social. Um povo assistido e suas necessidades, próspero, é que faz de uma nação um país forte. Penso que essa responsabilização atribuída à educação é utópica e, portanto, inalcançável, pois acredito que a mudança de um país deva partir das bases políticas e econômicas, ao tempo que a educação seja paralelamente aparelhada/qualificada.

No Brasil, ouvimos muitos discursos que desqualificam a educação pública atribuindo a ela a responsabilidade do seu próprio fracasso e acusando os seus profissionais de descaso e desqualificação. Precisamos nos ater a essa imagem da educação fracassada e refletir se ela é real ou forjada, afinal, nunca tivemos tantos estudantes em escolas e universidades. Muito diferente se não tivéssemos a escola pública. Não se discute que quantidade, nesse caso, impacta na qualidade, mas isso deve refletir apenas na obrigação do poder público de criar novas salas, escolas e contratar novos profissionais. O que o Estado, mantenedor dessas escolas, promove desconstruindo a imagem positiva da educação pública, como única oportunidade para a classe trabalhadora, é uma das estratégias neoliberais, que isenta o Estado dessa responsabilidade constitucional e sucateia a rede pública, entregando-a com a plena aceitação da população às empresas que mais uma vez lucrarão sobre nossas perdas. Hoje já sentimos a resistência da população em relação à escola devido aos inúmeros ataques à sua imagem. Para essa pesquisa temos claro, pelo embasamento teórico que nos sustentamos, que a educação é constituída a partir de necessidades do capital. E se ela se encontra hoje em situação de fracasso também acreditamos na construção dessa imagem e desse fracasso pelo capital. Para o estado neoliberal convém desconhecimento e apatia tanto com a história como com a realidade. Essa construção é muito eficiente quando usa a aparelhagem da comunicação e mídia. Ideias e formas de vida são rapidamente transformadas pela exposição às propagandas sejam elas óbvias ou subjetivas.

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a quem servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso a questão de qualidade também não pode ser formulada fora desse

contexto. A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns (SILVA, 1996, p. 20).

Por isso os discursos repetitivos e cravados no inconsciente social devem ser discutidos e avaliados. É necessário sair das vãs repetições de ideários constantemente transmitidos pelo aparelho midiático e construir novos e reais pensamentos e ações.

No senso comum que se vem formando sobre os problemas da educação e da saúde, o vesgo tecnocrático tem insistido que estes problemas devem-se a um mau gerenciamento e à falta de acompanhamento e avaliação. Junto a este senso comum, o ideário neoliberal ou neoconservador vulgariza a ideia de que o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente, incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente (FRIGOTTO, 1996, p. 61).

Voltando à Educação Inclusiva, também é fundamental que a comunidade escolar não se acomode com o que é oferecido, como se fosse benevolência do governo. É preciso ao conhecer nossos avanços e nossos limites buscar superá-los. Não podemos nos conformar, mais do que já somos incitados, porque de acordo com Adorno,

[...] ajustando-nos à fraqueza dos oprimidos, confirmamos nesta fraqueza o pressuposto da dominação e desenvolvemos nós próprios a medida da grosseria, obtusidade e brutalidade que é necessária para o exercício da dominação (apud BATISTA, 2000, p. 188).

Enquanto trabalhadora da educação não quero no meu trabalho, me abstendo da responsabilidade de fazer o que for necessário, reforçar a brutalidade da dominação, mas sim colaborar para que esses jovens possam vivenciar a escola como seus colegas da sala regular, sentindo-se parte. Acredito nos jovens como agentes potenciais de transformação social capazes de se imporem sobre uma realidade. E que ao se pesquisar para uma resposta transformadora, teorias transformadoras podem ser geradas, e talvez um material que contribua para uma educação voltada para o pensamento emancipatório, de não conformismo, de questionamento. Portanto,

[...] os intelectuais têm a responsabilidade não só de fazer prevalecer a verdade no mundo e lutar contra a injustiça onde quer que ela esteja, mas também de organizar as paixões colectivas no sentido de impedir o sofrimento humano, o genocídio e as formas diversas de não-liberdade ligadas à dominação e à exploração (GIROUX, 2005, p. 138).

Os educadores assumindo sua função de agentes de transformação, pois quando a pedagogia crítica cumpre seu papel de formação de cidadãos pensadores críticos, ela:

[...] também trata de preparar professores e estudantes com as necessárias competências e conhecimentos que lhes permitam questionar crenças e mitos de raízes profundas que legitimam as mais arcaicas e discriminatórias práticas sociais que, por sua vez, estruturam

todos os aspectos da sociedade, e ainda de os responsabilizar para a sua intervenção no mundo (GIROUX, 2005, p.136).

Enquanto conhecem, entendem o poder do seu papel. A pesquisa precisa além de enriquecer a academia com novos conhecimentos, instigar à reflexão sobre as causas que levam a sociedade se materializar da forma como está. Concordamos com o autor, quando diz que “o conhecimento e o poder devem estar sempre sujeitos a debate, ser responsabilizados e estar empenhados criticamente” (GIROUX, 2005, p. 135). É preciso analisar a quem ou a qual projeto atende o discurso da inclusão numa sociedade tão excludente. Sociedade essa que só pelo fato de ser capitalista, e como tal instigar seus cidadãos à competição, já exclui. Stuart Hall (apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003) nos diz que “as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o locus central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções”. Sociedade essa que ao mesmo tempo se define por democrática. Democracia entendida como o poder soberano exercido pelo povo através de seus representantes. Sabemos que

[...] a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação.[...] Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (ADORNO, 1995, p. 35-36).

Esse mesmo desconhecimento se repercute em nossos tempos. Essa alienação não é por acaso, mas faz parte do projeto político que controla todo organismo social. A ignorância é a maior ferramenta, afinal assim não há motivação para lutar por transformação. Por isso a luta dos intelectuais se justifica, pela necessidade de não se posicionar com neutralidade/apatia diante das injustiças sociais. Se conseguirmos vivenciar a democracia como sendo o projeto que deva atender os nossos anseios (e não os da classe política e econômica deste país), poderemos então, talvez, contemplar justiça aplicada a todos. Não se trata apenas de divisão de bens, mas de equidade nas disputas, mesmo que através de projetos compensatórios. Afinal, como se falar de igualdade de oportunidades quando muitos povos, grupos, foram segregados, destituídos de seus

direitos por centenas de anos e depois lançados em meio à multidão sem medidas adaptativas, numa concorrência totalmente desleal. A Lei nº 12.711 de 2012, que prevê a reserva de vagas específicas em concursos públicos, foi apenas o começo da reparação e a mudança de currículos, sua continuidade. Porém, acredita-se que a reparação deva levar pelo menos o tempo que foi de desamparo desses grupos.

Há um constante e intrigante autoritarismo determinando e sedimentando as camadas sociais e a cada qual estabelecendo o que lhes cabe. Esse autoritarismo visa garantir a manutenção de seu poder, sem garantias ou trocas. E conforme ainda o autor, a oportunidade:

[...] o caminho para o autoritarismo começa quando as sociedades deixam de se interrogar e, quando esse interrogar cessa, isso acontece porque os intelectuais ou se tornaram cúmplices com esse silêncio ou o produziram activamente (GIROUX, 2005, p. 139).

É assombroso quando vemos esse autoritarismo tomando espaço sem que reajamos. Como traz Adorno (1995, p.34) “quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem”. Para a classe dominante é importante que não questionemos ou busquemos a verdade. Faz parte do plano de dominação a aniquilação das memórias. A maneira de não permitirmos isso é trabalharmos as memórias. Memórias de um povo. Memórias que trazem dor e vergonha em certas épocas. Como na Ditadura Militar que calou tantas vozes e a sociedade brasileira mal questionou. Como em Auschwitz, em que:

Milhões de pessoas inocentes – e só o fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinadas de uma maneira planejada. Isso não pode ser minimizado por uma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente (ADORNO, 1995, p.120).

Esses crimes bárbaros não podem desaparecer de nossa memória para que não deixemos que voltem a ocorrer. Entender como uma comunidade inteira silencia diante da brutalidade do extermínio. Pode parecer exagero e um tanto distante de nossa realidade abordar o nazismo para nosso contexto, mas não o é. A história tem mostrado que essas atrocidades são recorrentes e sinalizam com antecedência que ocorrerão novamente. Essa nossa apatia diante de realidades como essa, é que é um exagero, uma aberração. E concordo com Adorno quando diz que não adianta apelar para valores éticos e morais ou enfatizar as qualidades daqueles que se desprezam. A frieza humana, a indiferença ao que diz respeito ao outro é da constituição humana. As pessoas têm uma profunda dificuldade

de amar e quando tentam acabam fazendo de maneira manipulativa ou superficial. Para Adorno (1995), “o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada”. Para ele, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Por isso, Adorno nos atenta para a necessidade de conhecer, reconhecer, e rever possibilidades, porque a ignorância só serve para nos aprisionar. Para que a educação seja eficaz no projeto de humanização,

é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p.121).

O fascismo sempre espreita ameaçando a sociedade, e como foi lá em Auschwitz, o individualismo, a ganância, a falta de humanidade e compaixão, aliados a um nacionalismo construído nos países em desenvolvimento, parece só crescer na realidade neoliberal em que (sobre)vivemos. O capitalismo nesse contexto chega aos limites da compreensão e ter vale mais do que ser. E para se ter, não há tempo a perder com os que vão ficando para trás. Penso que o extermínio social não se difere muito das execuções nazistas, pois estar à margem de tudo, sem acesso a nada, nem sequer visibilidade, é como morrer em vida. Não há nessa realidade, mobilidade social, assim como qualquer possibilidade também inexistente, porque todos os caminhos são fechados. Temos como resistência (diria até sobrevivência) a denúncia e debate de toda injustiça, para que haja intervenção no sentido de não mais ser considerada como natural. Mesmo cientes de que no capitalismo jamais teremos a justiça social plena, as atrocidades em favor de um conformismo e de um individualismo irracional devem ser combatidas. Uma tentativa de controlar os absurdos.

Além disso, seria necessário esclarecer quanto à possibilidade de haver um outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz. Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco do Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes. O clima – e quero enfatizar esta questão – mais favorável a um tal ressurgimento é o nacionalismo ressurgente. Ele é tão raivoso justamente porque nessa época de comunicações internacionais e de blocos supranacionais já não é mais tão convicto, obrigando-se ao exagero desmesurado para convencer a si e os outros que ainda têm substância (ADORNO, 1995, p. 136).

Vivenciamos no período do governo anterior, um crescimento considerável do movimento nacionalista que segrega povos, contrariando a globalização, de não-fronteiras. Percebemos esse retrocesso pelos discursos de proteção à nação, sem muita

fundamentação, com valorização exacerbada das forças militares. Por esses riscos assim eminentes de grandes crises em nossa sociedade, educar é a ferramenta mais potente que temos, pelas possibilidades que ela pode trazer. Educar para a não barbárie trata de ensinarmos-aprendermos a refletir sobre nosso passado enquanto humanidade e reconhecermos em nós mesmos as fraquezas para as quais buscaremos uma mudança de posicionamento, de comportamento. Não se trata de nos culpar por pensarmos como pensamos, porque isso foi socialmente e politicamente construído, mas de termos a responsabilidade de assumir nossa condição, para que a intervenção possa ocorrer. Reconhecer que a Educação Inclusiva já foi instituída, mas implementada ainda não, é o primeiro passo. Entender que infelizmente apenas matriculamos os estudantes com deficiência, mas que os incluir está muito longe de acontecer, é determinante para que mudemos o cenário. Afinal se continuarmos dizendo que estamos atendendo a legislação (quando não estamos) e que são os estudantes os culpados por não conseguirem acompanhar os demais e pela própria desistência, vamos continuar reforçando a exclusão que tanto eles têm lutado para superar.

Como nos ressalta Crochík “desprezar os limites e exigir mais do que alguém possa fazer, beira à crueldade; já somente realçá-los fortalece o conformismo (CROCHÍK, 2013, p.22)”. Por isso a necessidade do olhar atento da instituição e da intervenção com a família afinal descobrindo os limites podemos propor as suas transposições. Com respeito e metodologias adequadas todos podem superar seus próprios limites. Se não o fazemos, o que estamos ensinando aos demais estudantes quando assistem nossa negligência? Nossos jovens por vezes são impelidos a convivência de um silenciamento e de uma invisibilidade de pessoas tão importantes quanto cada um deles. É preciso se atentar para esse ensinamento transversal que é feito muitas vezes na subjetividade. Pois,

A juventude é tida para Mannheim como momento crucial da vida, já que é neste período que os sujeitos adquirem “padrões inconscientemente 'condensados'” (MANNHEIM, 1982, p. 78), um fundo de experiências sociais que, pela primeira vez na vida, são conscientemente recebidas. Estes padrões ou quadro de referências se torna a base sobre a qual futuras experiências sociais serão avaliadas pelo indivíduo. A juventude é assim concebida como fase da vida em que há uma vinculação experimental com a realidade e os valores sociais, contrastando com a maturidade, quando o indivíduo julgará novas experiências sociais com base nestes padrões já sedimentados, de modo mais racional e reflexivo (GROPPO, 2015, p.7-8).

No processo da infância e da juventude é quando nosso caráter empático é ou não

formado. Educar nossos estudantes para a convivência, para o respeito e valorização das diferenças, é essencial quando se tem por objetivo formar para a vida, e não apenas para o mercado do trabalho. Na perspectiva global do ser. Toda a comunidade ganha nessa relação, de estudantes com deficiências aos terceirizados, servidores e demais estudantes. Isso porque:

Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são diferentes de si pode propiciar o que Adorno (1995) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência (CROCHÍK, 2012, p.41).

Se temos empatia e respeito pelas limitações alheias, talvez não sejamos coniventes com qualquer violação de direitos. Sempre tendo em mente que a inclusão é muito além da convivência. Viabilizar a aprendizagem de todos, permitir a equidade e por consequência a emancipação da pessoa, é o que dará sentido a palavra inclusão. Dissimular que esses estudantes estão incluídos, que estão participando da comunidade escolar, vivendo sua juventude como os demais, com seus conflitos e gozos, é como repetir barbáries. Afinal essa castração, esse silêncio, essa invisibilidade, não poderia ter outro nome. É preciso desvelar o que realmente acontece para permitir a mudança. Não nos basta apenas concordar com seu ingresso, tolerar sua permanência, precisamos possibilitar reais aprendizagens.

As propostas educacionais que visam a inclusão habitualmente se apoiam em dimensões éticas conservadoras. Elas se sustentam e se expressam pela tolerância e pelo respeito ao outro, sentimentos que precisamos analisar com muito cuidado, para entender o que podem esconder nas suas entranhas. A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (MANTOAN, 2004, p.38).

Mascarar sentimentos e posturas excludentes com falsa aceitação dificulta e atrasa o processo que devemos passar. Precisamos sair do lugar comum, dos discursos e das delegações à outros da execução da legislação. Podemos e devemos nos

[...] posicionar para além da tolerância, da condescendência e da militância dos direitos dos alunos com deficiência, daqueles etiquetados pelos dispositivos dos critérios diagnósticos como transtornados [...] É encarregar-se da multiplicidade que nos constitui como Ser (nossa genuína identidade), como sujeitos singulares (ORRÚ, 2017, p.29-30).

Pregar o discurso da diversidade, mas praticar a desigualdade de condições, desconsiderando as inúmeras dificuldades que alguns possuem, é no mínimo ambíguo e transmite conceitos bem claros aos nossos estudantes.

Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras ‘inflamadas’, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, nesse país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos (FREIRE, 1989, on-line).

A dor do outro precisa doer em nós. Isso é compaixão, empatia. E não precisamos nos afastar do objeto de pesquisa para que não doa, mas devemos usar essa dor como impulsora para um trabalho de qualidade e respeito acima de tudo. Precisamos exercitar a compaixão para que as novas gerações possam fazer ainda melhor. Afinal, “a formação não deve se restringir à reprodução da sociedade existente, deve proporcionar a crítica dessa sociedade com o fito de alterá-la, tornando-a justa, igualitária, propícia à liberdade (CROCHÍK, 2012, p. 41)”.

Por essas razões penso que as pesquisas na Educação Inclusiva não devam ser apenas descritivas e neutras. De um lado porque a neutralidade não existe mesmo, pois ao se dizer neutro, o pesquisador se posiciona como conservador e que não tem por objetivo a intervenção. Esse é, na verdade, um forte posicionamento favorável a continuidade da sociedade tal qual está. Se a educação não é neutra, pesquisas sobre ela muito menos serão.

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra.[...] o que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (FREIRE, 1989, on-line).

Como sociais estamos imersos na política. Negar a sua reflexão, só lhe traz mais poder sobre nós, porque a deixamos agir sem que nos ouça. Por isso acredito que descrever e refletir sobre uma realidade é muito útil, desde que seja intensamente explorada, para que todos possam repensá-la e apresentar propostas de intervenção.

A teoria não é apenas contemplação ou o caminho para o estrelato acadêmico, pelo contrário, trata sobretudo da intervenção no mundo, do desenvolvimento de ideias para o espaço mundano da vida pública, do

aprofundamento da responsabilidade social e da participação colectiva no mundo. Se a aprendizagem é uma parte fundamental da transformação social, a teoria é um instrumento essencial para o estudo de toda a gama de práticas diárias que circulam através das diversas formações sociais e para a descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção para contrapor aos desafios de um autoritarismo crescente ou de um pessimismo fabricado (GIROUX, 2005, p.135).

O conhecimento só tem poder se usado por quem o detém. Por essa certeza o capitalismo tem conseguido criar cada vez distâncias abissais entre as classes sociais. Fazer pesquisa sem devolver à comunidade possibilidades de mudança ou de reflexão vai na contramão da função social da pesquisa. Os estudantes com deficiência e suas famílias muitas vezes nem sabem a quem recorrer e por isso, mesmo sem saber, precisam de intelectuais comprometidos com a justiça na e pela educação.

Contra a ação organizada dos agentes neoliberais que consideram as instituições, públicas como apêndice do capital, a serviço da máquina econômica, é necessário defender, com estudos, pesquisas e intervenções políticas, a autonomia da escola, como instituição formativa do trabalhador qualificado e do cidadão responsável. Reduzir o ensino geral e profissional apenas às competências úteis às empresas é um atentado político contra a liberdade de pensamento e a favor do aprofundamento das desigualdades sociais (PUCCI, 2018, p. 611-612).

Pesquisa na educação para qualidade da educação, não apenas para qualificar mão de obra. Uma educação que pense no individuo como ser cultural, social e político. Um cidadão responsável, mas acima de tudo humano. Para e por isso estou aqui. Faço parte do grupo dos inconformados. Aqueles que continuam resistindo por um ideal de sociedade que liberta pela consciência e crítica, e não aprisiona em modelos padronizados e estabelecidos pelo poder vigente. Não quero participar da reprodução de gerações que apenas servem para a produção e consumo. Quero contribuir para a formação de uma geração de pessoas que saibam usar seu tempo para desfrutar da presença das outras pessoas e de suas singularidades, que valorizem a verdade e o que não está estampado. Uma geração que reaprenda a amar.

3. MÉTODO DA PESQUISA

Este estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido por meio de estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa e não a quantitativa se deu pela subjetividade que busquei encontrar e analisar nos discursos. Também porque o ingresso de estudantes com deficiência no ensino médio profissional tem história recente e isso impacta no levantamento de dados quantitativos, considerando que muitos desses estudantes ingressam nas instituições sem mesmo se valerem de seus direitos e, portanto, das reservas por cotas. Com isso os registros ainda ficam frágeis.

A pesquisa qualitativa como nos traz o autor Graham Gibbs, analisa as experiências, as interações e observa documentos, para além de laboratórios.

Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica (GIBBS, 2009, p. 8).

Trago para essa pesquisa algumas das experiências vividas pelos profissionais envolvidos, pela família e pelo estudante com deficiência no *campus* escolhido. Uma abordagem investigativa curiosa e respeitosa buscando, na análise das entrevistas, entender se, e o que, faz daquela instituição uma referência de inclusão na educação pública.

Minhas abordagens à comunidade escolhida, no ambiente natural, em suas atividades rotineiras geraram os dados da minha análise. Descritiva, a investigação foi feita com o recolhimento de falas, nas quais me debrucei a entender os processos inclusivos. Não busquei apenas confirmação de hipóteses previamente construídas, mas permiti que a pesquisa fosse conduzida pelos dados levantados. Todas essas características da pesquisa coadunam com as características elencadas por Bogdan e Biklen (1994) que reforçam que “o significado é de importância social vital na abordagem qualitativa”.

Sendo uma pesquisa das Ciências Sociais, não poderia ser outra, senão a abordagem qualitativa a ser aplicada. Esse formato de investigação:

[..] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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, 2001, p.21-22).

Como a intenção dessa pesquisa é justamente conhecer as práticas inclusivas, as relações que norteiam essas práticas, os processos adotados, enfim, tudo o que tem sido apontado como adequado à inclusão nessa instituição, esse levantamento de dados específicos através da entrevista com a comunidade é o que dá a veracidade e autenticidade à pesquisa. Ir a campo para conhecer e não para comprovar, faz toda a diferença na condução das entrevistas. A mesma autora fala de como o pesquisador, estando aberto às possibilidades de suas descobertas, se move em duas direções,

[...] numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. Ora, se existe uma idéia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, com a norma da cientificidade já construída. A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos (MINAYO, 2001, p.12-13).

Essa pesquisa transcorreu assim. Na medida que se aproximava mais do objeto de pesquisa foi tomando caminhos no mínimo instigantes. Sem a intenção rígida de uma verdade a ser corroborada. E, sem perder de vista que se trata de uma construção científica em que o objeto social é histórico,

Isso significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 2001, p.13).

Essa pesquisa é prova de que estamos em permanente processo. O que foi feito, como estamos, afeta diretamente os caminhos da ciência social que durante a pesquisa são redescobertos e redirecionados. Entender e aceitar que na pesquisa social não é a norma científica existente que trará o caráter científico, mas a elaboração de critérios de orientações precisos levando em consideração também a consciência histórica do sujeito.

Noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO, 2001, p.14).

O estudo de caso proposto neste trabalho, quando busco analisar essas práticas de inclusão adotada por essa instituição é uma:

[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (SEVERINO, 2013, p.94)

Observar esse caso específico tem suma importância social pelo status inclusivo que carrega. Não como uma verdade pronta, única e absoluta, mas para se entender o que acontece na rede pública federal de ensino médio. Tido como referência de inclusão na Rede em nível de estado, foi escolhido para que, registradas suas ações, possam ser usadas como direção para futuras práticas. Ou não, dependendo do resultado da pesquisa.

Precisei ainda recorrer à análise da legislação vigente buscando investigar como ela e a política nacional de educação inclusiva, se imbricam. Esse método é previsto por pesquisadores, como Morgado :

A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação no contexto da investigação, em particular da investigação em educação. [...] a análise documental é ‘um método de recolha e de verificação de dados’ que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, ‘parte integrante da heurística da investigação’. [...] consideram que o estudo de documentos é fundamental e depende da natureza dos documentos a analisar – escritos ou não, oficiais ou não, públicos ou privados, individuais ou coletivos, abertos ou fechados, didáticos, científicos, etc-, da quantidade de documentos a analisar – o que influencia a maior ou menor exaustividade do estudo – e do objeto e finalidades da própria investigação se com caráter mais exploratório ou mais confirmatório. (MORGADO, 2016, p. 86)

O autor ainda ressalta que tais documentos constituem uma mais-valia em qualquer processo investigativo, funcionando como substitutos de registros de atividades que o investigador não pode observar diretamente. A instituição pouco registrou de suas ações e então precisei de documentos legais para subsidiar minha investigação, certa de que não posso conduzir uma pesquisa com conceitos pessoais. Antes precisei estar calcada em documentos oficiais tais como Lei de Diretrizes e Base para a Educação, Constituição Federal, Estatuto da Pessoa com deficiência além de normativas emitidas pelo próprio Instituto. Essa legislação serviu como condução das análises, tendo em vista que as instituições estão se adequando às legislações para responder à inclusão. Para o autor

Otavio

Cruz

Neto:

[...] podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. [...] Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisadores e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (apud MINAYO, 2001, p. 53).

Mais uma vez reforço que não foram meus os conceitos que direcionaram a pesquisa, mas uma legislação estabelecida. Além da análise da legislação vigente, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram pensados por estarem intimamente ligados ao objeto dessa pesquisa: equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas, o NAPNE; gestão da instituição; professores, estudantes com deficiência e seus pais. O direcionamento das perguntas para os servidores que fazem parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, os Técnicos em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Psicóloga, Intérprete de Libras, teve por intenção saber seus papéis desempenhados, suas concepções acerca da inclusão, suas dificuldades e habilidades nas ações inclusivas, seus relacionamentos com gestão, reitoria e família do estudante com deficiência, nos permitindo um panorama real para análise posterior. Também direcionei algumas questões para o aluno com deficiência e sua família, com blocos diferentes de perguntas. Ouvir os estudantes, falar com eles e não para eles, como nos ensina Paulo Freire:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar essa constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever, e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles (FREIRE, 1989, on-line).

Esse momento foi muito esperado pois queria ouvir do sujeito maior da pesquisa. O que ele sente, quais suas avaliações pessoais, e suas percepções acerca das ações voltadas a ele. A família nos ajudou a entender se, e como as ações foram positivas e repercutiram no ambiente familiar e no seu desenvolvimento. Porém,

Um “mito” muito comum relacionado ao uso de entrevistas na pesquisa de campo é o de que elas servem para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para “dar voz” a comunidades silenciadas, oprimidas, vítimas de arbitrariedades etc. Essa é uma ideia enganosa: por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho

científico [...] seu papel ali não é igual ao de seus informantes (DUARTE, 2004, p. 217-218).

Ouvi ainda dois colegas dos estudantes com deficiência, para ter uma visão maior, do todo escolar, da real inclusão. Tentei perceber se os demais estudantes estão conseguindo interagir com os estudantes com deficiência ou transtorno, e com eles criando vínculos afetivos. Sei que a escola é, muitas vezes, ambiente hostil, no que diz respeito às relações, mas queria perceber se nesses casos a deficiência reforça esses distanciamentos. Sabendo que todos temos limitações sociais, também não desconsidero que existem barreiras próprias de algumas deficiências e queria saber se no *campus* estudado elas podem ter dificultado ainda mais o processo de vínculos fundamentais no processo de socialização. Queria descobrir se isso tem sido ainda um mecanismo de exclusão dentro e fora de sala de aula, nos diversos ambientes e momentos escolares. Recreio, educação física, cantina, espera pelo transporte coletivo, todos esses lugares dizem muito das relações.

E ainda busquei algumas respostas com alguns gestores daquele *campus*. Achei pertinente ouvir quem começou os trabalhos na inclusão, que foi a gestão anterior e ouvir também que estava dando continuidade. Saber como as lideranças pensam a inclusão pode nos trazer muitas respostas para o porquê de muitos de nossos *campi* ainda terem tanta dificuldade com a questão. Elucidar a questão do código de vagas “específico” para o profissional do Atendimento Educacional Especializado, o AEE, é também um objetivo para essa entrevista. Consegui coletar e transcrever 11 entrevistas no total.

Escolhi as entrevistas semiestruturadas porque acredito que enquanto abertas, as perguntas podem oferecer mais liberdade às pessoas de se expressarem e assim fugirem um pouco do discurso pré-elaborado, mesmo que instintivamente.

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de história de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (DUARTE, 2004, p. 216).

Algumas delas foram muito produtivas, outras se perderam um pouco nas dispersões que os diálogos trazem. Na medida que percebia isso ajustava as outras intervenções para que fossem mais objetivas. As entrevistas foram aplicadas em plataformas virtuais, pois os contatos físicos foram restringidos, como medida adotada de prevenção à proliferação do vírus Covid-19, que assolou o mundo desde o ano de 2020 e

se estendeu com novas variantes do vírus em mutação se alastrando pelo mundo. Somente em maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde declarou o fim da emergência de saúde pública.

Nas entrevistas, momento de levantamento de realidades e consciências, o pesquisador precisa levar em conta que:

[...] a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos (MINAYO, 2001, p.14).

Então, até o final da pesquisa essa relação, que a autora chama de identidade entre o sujeito e o objeto, aconteceu por vezes.

Para Gil (1995), a entrevista é a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõe as ciências humanas e sociais, uma vez que possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o pesquisador, ao fazer uso da entrevista, está interessado em compreender os significados atribuídos pelo sujeito a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte do seu cotidiano. Dada essa escolha, o pesquisador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. [...] se forem bem realizadas elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo (DUARTE, 2004, p.215).

As entrevistas começaram a ser aplicadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, a fim de resguardar os participantes, respeitando e protegendo suas contribuições. O Comitê avaliou a metodologia para a coleta de dados (que seria em meio virtual), as questões que seriam aplicadas, o recebimento da anuência do participante anterior a aplicação da entrevista (inclusive concordando com os riscos que o meio virtual oferece apesar dos cuidados tomados). Houve adaptações solicitadas pelo Comitê, todas rigorosamente atendidas, conforme Parecer nº4.956.098. Como o *campus* estudado era desconhecido para mim, iniciei minhas intervenções com uma das pedagogas da instituição, citada por outros servidores como uma das pessoas à frente da inclusão, para com ela, levantar outros nomes e “papéis” dos envolvidos nos processos de inclusão. Então, nos primeiros contatos, de acordo com as indicações, redirecionava o rol de perguntas que caberia aplicar. Encaminhava o convite individualmente, através de e-mail, e recebendo sua autorização pelo TCLE⁸ assinado, agendava através do

aplicativo WhatsApp, de conversação instantânea, e a entrevista acontecia pelo aplicativo virtual Google Meet. No e-mail de convite constava a recomendação de que o participante também guardasse a entrevista em seus arquivos, além da possibilidade de também pedir a retirada de sua participação a qualquer momento da pesquisa. A forma e tempo de armazenamento das entrevistas também foram previamente repassadas para os participantes. Quando submeti o projeto de minha pesquisa ainda estávamos com as rotinas anteriores à pandemia, sem quarentena, e a expectativa era de ir até a instituição e presencialmente coletar as entrevistas durante estimados três dias. Mas com a proliferação do vírus, no final do ano de 2020, depois de termos tido nossas aulas de mestrado todas no ambiente virtual, eu e meu orientador chegamos no consenso de que eu precisaria conduzir as entrevistas também à distância, adotando as medidas de restrições impostas pela pandemia do COVID-19. Em meados de 2022, mesmo com quase todos vacinados, o vírus sofreu outra mutação e continuou assustando a comunidade mundial, e indicava que as medidas preventivas, já relaxadas depois de um período de quedas nos índices de mortalidade, poderiam ser retomadas. Com isso, qualquer tentativa de intervenção com aproximação física não era sequer pensada. Muito além de todas as necessidades, a de preservar a vida agora era a mais latente. Mesmo sem o domínio das tecnologias virtuais, acredito que a pesquisa não teve perdas pelo meio escolhido.

Apliquei uma entrevista piloto, que gerou todas as demais. Ela foi transcrita na íntegra para não se perder nenhum aspecto da linguagem. A entrevista piloto permitia analisar a sua trajetória e fazer alterações nas perguntas ou sua sequência, se necessário, para as próximas entrevistas. Para análise dos dados levantados em 11 entrevistas, que totalizaram 237 páginas transcritas, foi feita a releitura minuciosa e atenta às possibilidades de codificação. Quadros foram criados para direcionar essa codificação, apontando participantes, funções, sentimentos. No momento de releitura, fiz uma espécie de codificação em que, de acordo com um discurso comum entre os participantes (como o NAPNE, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), fui tarjando em cores diferenciadas, cada comentário considerado relevante para as análises,

⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento exigido pelo Comitê de Ética.

de acordo com o tema. Na primeira tentativa de codificação por tarjas percebi que não estava atendendo às minhas expectativas e com o material das entrevistas todo assinalados por cores diferentes fui extraindo e colocando em arquivos separados de acordo com o tema delimitado. A intenção era separar para visualizar as concordâncias e discordâncias dos participantes e posteriormente relacionar de maneira que o cenário de inclusão e exclusão esteja bem claro para o leitor. Com isso identifiquei os temas que seriam tratados.

As categorias de análise foram construídas a partir dos dados coletados por meio da legislação e outros documentos reguladores e das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, cuja análise foi fundamentada na perspectiva histórico-crítica da educação. As categorias foram criadas à medida que a análise das entrevistas coletadas e transcritas possibilitaram levantá-las. Um processo contínuo e de muito trabalho através de definições de códigos. Essa codificação é um processo:

[...] em que várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código. Sendo assim, todo o texto, entre outros elementos, que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome (GIBBS, 2009, p.60).

Os códigos formam um modo para pensar o texto e suas interpretações. A codificação envolve uma leitura intensa e interrogativa do que as pessoas estão falando e qual sua relevância para o tema e como se sobressai na leitura.

A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos (DUARTE, 2004, p. 221-222).

Como nos traz Creswell (2010), as ideias que se associam, os discursos que se complementam ou reforçam uma lógica passam a ser tratadas como códigos para serem então posicionadas na pesquisa. Nem sempre atenderá às expectativas do pesquisador, mas esse é o objetivo maior, descobrir mesmo que para ser contrariado.

A elaboração das perguntas foi pautada na legislação vigente voltada à inclusão. Leis como Lei nº 13.146/15 que Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**⁹ (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Lei nº 10.098/00 de 19 de dezembro de 2000 que **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da**

⁹ Título II cap II e IV, cap IV artigo 28

acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida¹⁰, e dá outras providências; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, enumera que são público-alvo estudantes que dentre outras especificidades possuem transtornos globais do desenvolvimento; Decreto nº 7.611 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o **atendimento educacional especializado** e dá outras providências.; Constituição Federal do Brasil de 1988; além da Instrução Normativa anexada à Resolução CONSUP/IFMT nº 43/2013, que orienta quanto aos procedimentos para implantação e/ou implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Essa legislação norteia esse trabalho pois considero-a o ponto de partida de qualquer argumentação e ação inclusiva. Não quero dizer com isso que a legislação está atendendo plenamente as necessidades desses estudantes porque sei que mesmo colocado em “cumpra-se”, as leis não vêm acompanhadas de condições mínimas para serem atendidas. Mas é o nosso ponto de partida. Entender que diante da lei brasileira somos todos iguais independente de sua situação social, racial, física, mental ou intelectual e que devemos ter acessos a todos os demais direitos de maneira equitativa, sem qualquer manifestação de discriminação, seja ela velada ou declarada, nos leva a essa reflexão sobre como a exclusão acontece mesmo em meio à discursos inclusivos. E que mesmo essa igualdade sendo assinalada na Constituição, ainda precisa ser reforçada em novas leis constantemente. A busca por respostas e possibilidades de ações que nos levem a uma socialização em que todos façam parte, precisa de ferramentas indagadoras levantadas no confronto da realidade com o direcionamento legal.

Para essa pesquisa me dediquei a entender melhor a Teoria Crítica através de autores como Theodor W. Adorno, que entre as décadas de 1950 e 1960 escreveu inúmeras obras, dentre as quais me envolvi com: *Educação e Emancipação*, *O que significa elaborar o passado*, *Educação após Auschwitz*, e *a Educação contra a barbárie*; todas são transcrições de palestras e debates de Adorno nesse período. O autor traz questionamentos acerca de emancipação, autonomia, encontro com a história e a existência de uma linha tênue que nos separa de novas barbáries como o nazismo. Ainda busco um reconstruir de minhas ideias iniciais com o autor José Leon Crochík, que

¹⁰ capítulos I, III e IV

alinhado com os conceitos de Adorno aborda a educação inclusiva numa perspectiva mais atual e local. O trabalho de Crochík aponta a educação para a convivência com as diferenças, para a experiência e para a não padronização dos estudantes. Já a autora Silvia Ester Orrú questiona conceitos diagnósticos, de políticas públicas, uma fala crítica dedicada à questão da inclusão. E ainda Achille Mbembe, com o instigante conceito de necropolítica, que nos faz repensar sobre como alguns são privilegiados e outros desprezados apenas por nascerem em situações sociais e políticas diferentes; assim como Antônio Flávio Pierucci levantando dúvidas sobre o uso político dos conceitos de diferença e de igualdade, e suas consequências. Alinhada a esses teóricos e à legislação, as perguntas que foram aplicadas estão no anexo 1, constituindo o instrumento principal desta pesquisa.

Analisando as entrevistas, as respostas e as não-respostas, os encontros e desencontros de concepções e sentimentos acerca das ações de inclusão propostas e executadas no *campus* estudado, podemos então encaminhar o trabalho para as conclusões e avaliações. Sempre zelando pela imagem de cada sujeito participante pois o respeito com a comunidade escolar norteou esse trabalho.

A questão central desse trabalho foi analisar *as práticas desenvolvidas no campus estudado e se elas têm contribuído para a inclusão e permanência do estudante com deficiência ou para sua desistência e exclusão*. O que nos ensinou esse *campus* para futuras práticas, apontando limites, mas também possibilidades?

Nessa perspectiva minha pesquisa atendeu às questões que a identificam como uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010, p.219). Afastando-me um pouco procurei então a relação e as conclusões que minhas investidas alcançaram. Como a pesquisa é de cunho qualitativo, como pesquisadora decidi não usar um padrão matemático de percentual de concordâncias ou discordâncias dos participantes em relação aos temas escolhidos. Também por entender que essa pesquisa não está para confirmação ou negação de um modelo, mas para uma possível descrição da educação inclusiva no *campus* escolhido.

4. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Essa pesquisa foi pensada para um levantamento do trabalho feito e nas possibilidades de mudanças na educação em relação à inclusão de estudantes com deficiência, que foram apontadas pelos participantes, em uma instituição escolar criada em 2010, na região de divisa entre os estados de Goiás e Mato Grosso, no centro oeste do país. Distante cerca de 550 km da capital Cuiabá, se trata de uma instituição de ensino da rede pública federal que atende não só os alunos do nível técnico integrado ao nível médio, mas também oferece a continuidade em alguns cursos subsequentes e também de nível superior. Além de oferecer aos adultos que não concluíram seus estudos, a possibilidade na modalidade do EJA¹¹.

A história de sua criação traz algumas peculiaridades. No primeiro ano, em 2011, alguns poucos servidores, quatro ou cinco, foram chamados, e isso só após uma interferência jurídica para que o concurso público fosse considerado. Mal havia começado a obra do prédio que seria construído para suas instalações, ela precisou ser paralisada, devido à problemas com a empresa licitada. Foram necessárias salas cedidas por outra instituição de ensino federal para alocar seus servidores. Os poucos servidores nomeados ocupavam então duas salas de aulas e duas salas para os trabalhos administrativos e demais demandas pedagógicas. Já no segundo ano a instituição recebeu a doação das instalações de uma tradicional escola agrícola da região e outro grande número de servidores foram então chamados. Esse espaço é o mesmo utilizado até hoje, já que o projeto dessa obra já foi refeito, porém não há nenhuma previsão de que venha orçamento para que seja executado, embora a reitoria se mantenha cobrando os órgãos responsáveis. Os primeiros cursos oferecidos neste *campus*, em 2011, ainda nas salas emprestadas pela outra instituição federal, foram o Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio em período diurno e o Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática no período noturno. Em 2012, novos cursos passam a ser oferecidos. Na modalidade Integrada ao Ensino Médio: o Curso Técnico Integrado de Informática, o Curso Técnico Integrado de Alimentos, Curso Técnico Integrado em Comércio; e na modalidade subsequente: o Curso Técnico Subsequente de

¹¹ EJA: Educação para Jovens, Adultos e Idosos que não concluíram sua educação de nível médio na idade convencional, permitindo que a façam em um período de 18 meses. Com essa certificação e aprendizagem abre-se a possibilidade de melhores oportunidades de emprego.

Secretariado e o Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Hoje oferece também o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Então hoje, essa instituição trabalha com as áreas Meio Ambiente, Informática, Alimentos, Comércio (e aqui incluo o Secretariado, já extinto/substituído, e a Gestão Pública, todos da área da Administração). São áreas bem diversificadas e demandam uma organização pedagógica bem intensa. Mas como diz no site da instituição, os *campi* foram pensados

[...]de forma a ofertar cursos de acordo com as necessidades educacionais, culturais, sociais e dos arranjos produtivos de todo o Estado, privilegiar os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável e promover a cultura do empreendedorismo e associativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda (IFMT, 2021, on-line).

Com esse olhar inclusivo e voltado ao desenvolvimento social da região, esta instituição, por estar em um importante entroncamento que une e divide dois estados, atende ao Vale do Araguaia, englobando Barra do Garças, Pontal do Araguaia (MT), Aragarças (GO), General Carneiro (MT), Torixoréu (MT) Araguaiana (MT) Nova Xavantina (MT) e Canarana (MT) onde possui um Centro de Referência. Atendendo a todas estas cidades, a população considerada de abrangência do *campus*, ultrapassa os 116 mil habitantes.

Esse *campus*, como parte da Rede Federal de Ensino, coaduna da missão de:

Proporcionar a formação científica, tecnológica e humanística, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental (IFMT/CONSELHO SUPERIOR, 2009, on-line).

Portanto, a inclusão, dentro da pluralidade humana, respeitando a democracia, e a formação do indivíduo como um todo, são preocupações trazida pela instituição, para além da formação para o trabalho e consciência cidadã e ambiental (do ser social). Formar profissionais qualificados para atender a demanda local, regional, de serviços, indústria e agropecuária, sem perder aquelas observâncias. Como isso tem acontecido na formação de estudantes com deficiências, se de forma plena como os demais ou se adaptada, é o meu objetivo também nesse levantamento.

Para entender a intenção ideológica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é importante voltarmos no século anterior. Inaugurada pelas 19 Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, incluía os homens recém alforriados, além dos filhos das classes menos favorecidas, os

proletariados, buscando sua qualificação profissional e também o controle social, já que a escola de formação profissional também era uma forma de evitar que esses jovens considerados potencialmente mais sensíveis aos vícios e hábitos nocivos à sociedade, fossem levados à criminalidade. Assistencialismo atrelado ao controle social. Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas já que o contexto econômico também havia se transformado em industrial. Nesse período a formação técnica ficou equivalente a escolas secundárias e permitia aos estudantes formados o acesso ao ensino superior. Mais tarde essas mesmas escolas seriam transformadas nos CEFETs, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

A década de 1970 é marcada pelos PNDE I e II (Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico) que mesmo sob imenso endividamento externo, traz programas audaciosos como implantação de Corredores de Transporte, Programa Petroquímico e Programa das Comunicações. Isso exigia que as escolas técnicas acelerassem sua ampliação de vagas e de oferta de novos cursos, e entregassem técnicos sob regime de urgência. Isso impacta também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971 que transforma todo o currículo de segundo grau em cursos técnico-profissionais. Isso aumenta sobremaneira o número de estudantes e novos cursos. Porém em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, a educação profissional passa a ser tratada à parte em artigos específicos e com a “Reforma da Educação Profissional” o ideário agora é de Estado Mínimo. O ensino integrado é extinto e o estudante que buscava se profissionalizar era obrigado a procurar instituição específica à parte das escolas que ofereciam a Base Comum do Ensino Médio.

Em 2003, a Educação Profissional muda seu discurso econômico, que visava atender sempre e unicamente ao capital e suas demandas, para o discurso da qualidade social, buscando agora atender demandas locais e regionais melhorando a qualidade de vida das comunidades em que estão estabelecidos

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que também institucionalizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse momento 31 Cefets, 75 Unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais. Foi com essa Lei que o IFMT, Instituto Federal de Mato Grosso também fora criado.

Avaliando a Lei nº 11.892/2008, hoje sob a perspectiva crítica, podemos salientar o quanto os Institutos foram pensados para a formação profissional. No artigo 6º desta Lei, temos as finalidades e características dos Institutos e das nove elencadas, seis tratam de profissionalização, empreendedorismo, e inclusive trazem claramente numa delas que é preciso formar para atender a *consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos*. Trazem muito sucintamente a criticidade e o desenvolvimento da cultura. A formação humana não é sequer citada. Isso nos fala muito quando iremos tratar nessa pesquisa de questão tão profunda quanto a da inclusão. Afinal, qual seria o interesse dos IFs em incluir o estudante com deficiência, posto que a deficiência muitas vezes é tida como limitante ao trabalho e esse seria o foco principal dessa instituição? Enfim, precisamos entender a instituição, objeto desta pesquisa, para saber o que é possível fazer em relação à inclusão. Baseados nas finalidades citadas nos deparamos com os objetivos da criação dos Institutos Federais, e encontramos que sua finalidade é atender o mercado local com a formação profissional dos estudantes.

Porém como a missão dos Institutos Federais é *Educar para a vida e para o trabalho*, a formação humana é resgatada, já que se trata de educar para a completude da vida. Não desqualifico a necessidade de preparar para o trabalho já que pelo menos 50% dos alunos ingressantes, que deveriam ser os cotistas, assim como a maioria dos brasileiros precisam criar, através do ensino, oportunidade de trabalhos que gerem rendimentos e sobrevivência. A questão é analisar se para além da força de trabalho, teremos jovens cidadãos pensantes e ativos em sua cidadania. Se a escola está formando apenas para servir ao mercado de trabalho, que já em crise capitalista, nem consegue mais absorver tanta mão de obra, ou se está formando pessoas trabalhadoras que sabem do seu potencial transformador e assim podem vivenciar grandes mudanças. Pelo Projeto Pedagógico do Curso apresentado pela instituição para um de seus cursos integrados, tenho evidente que a instituição supera a visão capitalista:

O ideal do IFMT estabelece que a sua função principal diz respeito à produção e disseminação do conhecimento. Assim é inerente ao IFMT a difusão da cultura, a investigação científica, a educação holística, o ensino das profissões e, finalmente, a prestação de serviços à sociedade mediante o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa definição torna evidente que o papel do IFMT extrapola o âmbito restrito do ensino das profissões promovidas em seus cursos. Aliada a este, a sua missão fundamental diz respeito à produção do conhecimento, à capacidade de fazer questionamentos e ao exercício da criticidade, mediante os quais pode tornar possível o desenvolvimento da capacidade de resposta aos problemas e desafios vivenciados pela

sociedade em diferentes campos. (IFMT, 2017, on-line)

Isso demonstra o compromisso da instituição em oferecer um ensino que, para além das disciplinas, ajuda a construir cidadãos pronto para assumir seus reais lugares na sociedade. Há uma preocupação com a formação artística, cultural, filosófica e humana. Tecnologia e ciência permeiam o trabalho educacional, mas aquelas formações trazem ao IF o seu grande valor social. Ocupar vagas de empregos é importante, mas os jovens saem do IF transformados em consciência civil, ambiental, social e humana. Chama atenção é que

[...] as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2021, p.20).

Os Institutos têm conseguido ir além do que o Estado havia pensado para eles? Alguns acreditam que os IFs se tornaram apenas grandes competidores em provas como o ENEM, e perderam a capacidade de empregabilidade dos mais desvalidos. Essa vertente de pensamento não está totalmente errada, haja visto que o meio de acesso à instituição é através de seletivo altamente competitivo, em que os mais bem preparados entram. Sendo o Instituto munido de professores qualificados com mestrados e doutorados, as famílias com maior poder aquisitivo têm preferido seus filhos matriculados nessa instituição. Esses filhos da elite não ocuparão posteriormente as vagas de emprego dos trabalhadores. Há a possibilidade dos IFs terem se transformados em mais um trampolim da elite e que a inclusão social pode ter ficado só nos discursos e documentos. Mais uma vez forças políticas, e por isso sociais, ocultas manipulam a educação profissional e o que era para a classe trabalhadora, como grande projeto de ascensão social fica à disposição dos mais fortalecidos da pirâmide social. Porém, mesmo que isso seja real, por força da Lei do Sistema de Cotas, que reserva 50 % de suas vagas para alunos que vieram exclusivamente de escolas públicas, o processo democrático e a tentativa de equidade não se perderam por completo. Além disso, todos os estudantes que passaram pela instituição, saíram transformados em sua visão de mundo e, independentemente de seu *locus* social, a proximidade às artes e a cultura através das aulas e eventos, assim como da ciência e a

tecnologia, certamente não os deixarão no senso comum.

Publicadas em 2010 (BRASIL, 2010), pelo Governo Federal, através da sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, nos traz uma visão mais aprofundada de seus princípios. Acreditando que atendendo a localidade ou região em que está instalada, a Rede Federal deixa a subordinação ao mercado em segundo plano e atende agora a outros setores da sociedade, como uma política pública com uma visão mais ampla do seu papel inclusivo.

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2021, p.20).

Os Institutos Federais em sua proposta político-pedagógica buscam oferecer, de maneira vertical e transversal, quando possível, a

[...] educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2021, p.26).

Portanto assumem para si todo o percurso de formação acadêmica do estudante assim que formados no ensino fundamental.

Apresentada a instituição que pesquisa, é preciso agora canalizar nossas atenções às questões de inclusão, tendo em mente que essa Rede Federal de Educação Profissional foi pensada e articulada com essa perspectiva, desde o início quando foi criada para profissionalizar os jovens da classe trabalhadora, com vistas assim a sua empregabilidade e não-criminalização. Porém meu olhar, nessa pesquisa será sobre a concepção e atuação da Rede quanto a inclusão das pessoas com deficiência.

Observando então de maneira mais pontual, a Ação TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Especial - SEESP desenvolveu entre 2000 a 2011, e que visava constituir centros de referência para a implantação e expansão

da oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo como uma de suas propostas a implantação e implementação dos NAPNES na Rede Federal de Ensino. Nascimento e Farias (2013) nos trazem resumidamente como se desenvolveu o Programa. Entre os anos de 2000 e 2003 houve a fase da Mobilização e Sensibilização, com reunião de todos os entes envolvidos, como CEFETS e outros, em Brasília e quatro outros eventos regionais, além de aquisição de material didático-pedagógico específico e formação humana para o atendimento especializado. De 2003 a 2006 consolidou-se os grupos gestores dos NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP. Entre 2007 e 2009 houve a Formação de Recursos Humanos e criação de Tecnologias Assistivas. Muitos Institutos Federais se destacaram nesse período desenvolvendo tecnologias que pudessem atender e apoiar a permanência e êxito dos estudantes com deficiência. O que seria o momento de implementação da Ação com a instrumentalização dos NAPNEs para seu melhor atendimento não foi possível porque a SETEC extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011.

Criado em 2008, o Instituto Federal do Mato Grosso, em 2013, através do seu Conselho Superior, reunidos na Reitoria em Cuiabá, estabelecem a Instrução Normativa (anexa à Resolução CONSUP/IFMT N° 043/2013, de 17 de setembro de 2013), que orienta a Implantação e/ou Implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas- NAPNE nos seus *campi*, com a finalidade de atender e considerar os seguintes documentos:

- A Constituição Federal;
- O Decreto nº 914/93 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)
- A LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9394/96);
- E tantos outros específicos das pessoas com deficiência e também de outras minorias, além da Declaração dos Direitos Humanos e do Programa TEC NEP.

Esse projeto de implantação dos NAPNEs era previsto pelo Programa TEC NEP, mas esse foi interrompido em 2011 com a extinção da secretaria que o conduzia. Os NAPNEs têm a finalidade de articulação interna e externa entre os agentes envolvidos nas questões inclusivas. Tratam de sensibilização, identificação e atendimento, conhecendo pessoas com necessidades específicas dentro e no entorno do IFMT, estabelecendo parcerias externas, promovendo a inclusão, acompanhando a aplicação da

legislação vigente.

Em seu artigo 6º, essa Instrução Normativa define que os *campi* devem garantir o acesso e a permanência com participação, aprendizagem e continuidade nos diversos níveis de ensino, bem como a preparação para o trabalho, dos alunos com necessidades específicas, e neles se incluem os estudantes com deficiência. Consta que a criação dos NAPNES *é uma questão de efetivação de direitos humanos*.

No capítulo V desta Instrução Normativa surge uma inquietação. No artigo 13 diz assim: *Para atender os alunos com necessidades específicas o NAPNE propõe (grifo meu)*: E então vem elencando oito ações que se efetivadas, com certeza dariam a esses alunos todas as condições que precisam para permanecer e terem êxito em sua aprendizagem e formação. A questão que vejo como entrave é esse termo “propõe”. O que quer dizer afinal? Ele parece indicar que tais ações devam ser feitas, mas não toma para o Núcleo a responsabilidade de tais execuções. Buscando a palavra propõe no dicionário virtual encontro: *Propõe* vem do verbo propor. O mesmo que: aconselha, admoesta, alvitra, inculca, insinua, instila, insufla, orienta, recomenda (DICIO, 2021). Daí parte do meu desconforto, pois a Instrução Normativa para a criação dos NAPNES a meu ver parece não resolver o desafio da inclusão, porque até apresenta a necessidade de ações inclusivas importantíssimas, mas sem um direcionamento para que sejam feitas, deixando espaço para a procrastinação. Enquanto grupo, um Núcleo composto de pessoas que fariam toda a diferença, precisa se ocupar com questões políticas e judiciais, deixando as questões práticas e de fundamental importância inclusiva sem designação de responsabilidades, ficando as poucas ações que acontecem por iniciativas isoladas de servidores, que conscientes de seu papel tomam frente à luta. Com o tempo e resistência dos demais, acabam frustrados e sobrecarregados. Necessário, além da atuação ativa do NAPNE, a assistência de profissionais capacitados e especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), flexibilizações e adaptações curriculares, complementação ou suplementação curricular com metodologias específicas, e tantas outras mudanças extremamente vitais para o sucesso desses alunos.

Quase finalizando meus levantamentos nesta pesquisa, a Reitoria apresentou a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, na Resolução nº 90 de 16 setembro de 2022, que trata dentre outros grupos vulneráveis, das Pessoas com Deficiência, assegurando-lhes acesso e condições de permanência e êxito no seu processo formativo. A execução dessa política fica a cargo da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades- DSAEstudantil

e assessorada pela Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil – CCPAE. Nos *campi* a gestão da política de assistência estudantil será conduzida pela Coordenação de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades- CAES, assessorada também pelas Comissão Local Permanente de Assistência Estudantil - CLPAEs.

No mesmo dia a Reitoria divulga o Regulamento da mesma Política que trata entre outros, da Educação Inclusiva como um dos atendimentos universais, com o item Promoção da inclusão pelo atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, Transtorno do Neurodesenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista – TEA. Prevê inclusive no Atendimento Seletivo, repasse financeiro para assegurar a permanência de estudante com deficiência. No site também encontramos a Política de Inclusão à Pessoa com Deficiência, e ainda passando por processo de revisão e aprovação o Regulamento dessa Política virá detalhando ainda mais ações.

As CAES são resultado de uma forte reivindicação dos NAPNEs que queriam a valorização da Assistência Estudantil e dos atendimentos inclusivos. Assim conseguiram uma Função Gratificada para o gestor da política. Cabe agora reestruturar a equipe e se entender dentro da nova identidade institucionalizada. Muitos *campi* já apontaram servidores para compor a nova coordenação, mas outros ainda se articulam nesse sentido, enquanto há aqueles *campi* que relutam em aceitar essas mudanças. A DSAE em 2023 adquiriu itens alimentícios pela reitoria, como chás, café, biscoitos, torradas, enviando posteriormente para os *campi*, que pelas CAES fez a distribuição aos estudantes, como “merenda-seca”. Além de suprir também a demanda das estudantes com absorventes, na perspectiva de dignificar o período menstrual. Estudam e lançam as Normativas de atendimentos, inclusive dos estudantes com deficiência. Capacitam com cursos presenciais e à distância os servidores interessados na Inclusão. Formulam e lançam editais voltados à permanência e êxito dos estudantes público da inclusão (como indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência). Aos *campi* que já se identificam com a coordenação, a Diretoria Sistêmica passa ser um lugar de referência, um ponto de apoio para as decisões e articulações.

Pesquisas sobre Educação inclusiva no IF

Procurando entender e situar o momento da pesquisa em educação inclusiva

nessas instituições busquei levantar teses e dissertações escritas. Não delimito um espaço de tempo porque a Rede Federal de Ensino Médio Tecnológico tem uma vida relativamente curta ainda, já que sua criação data do ano de 2008. Localizei utilizando a ferramenta Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD, em pesquisa virtual no site [BDTD \(ibict.br\)](http://bdtd.ibict.br), o total de 45 trabalhos sendo que precisei lançar no descritor várias possibilidades de pesquisa com palavras-chave como: “deficiente instituto”, “napne”, “tec nep”, “educação especial instituto”, “inclusão if”, “IFMT”, “atendimento especializado instituto”.

Não encontrei nenhum trabalho com esses títulos na instituição específica, mas isso não quer dizer que pesquisas não foram feitas, porém podem ter se detido à especificidade de deficiências como por exemplo, estudo sobre a inclusão de surdos ou cegos em determinado *campus* da Rede. Como meu estudo não é sobre uma deficiência específica, mas de maneira mais ampla, pois queria levantar quais eram ações inclusivas aplicadas aos estudantes com deficiência, fossem quais fossem essas deficiências encontrei 45 pesquisas feitas pelo território brasileiro. Sem estabelecer o espaço da pesquisa, o *locus*, a pesquisa com “educação inclusiva” se amplia para o total de 412 pesquisas. Aquelas 45 pesquisas voltadas ao universo do ensino médio integrado ao técnico é sinal de que a comunidade escolar tem se preocupado com o que tem sido feito em termos de inclusão. Além disso, não fiz busca de artigos em periódicos ou eventos o que ampliaria muito a produção científica sobre o tema. Um detalhe que chama a atenção é que são as Universidades Federais em sua maioria, que têm aberto espaço a esses olhares sobre essas instituições.

5. ANALISANDO OS DISCURSOS

Como venho enfatizando, citando inclusive a legislação no percurso desse trabalho, a obrigatoriedade é muito clara quanto às ofertas que devem ser feitas pelas instituições, como o atendimento educacional especializado no contraturno, as certificações e terminalidades específicas, as adequações necessárias que devem ser feitas para diminuir até a anulação das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência nas instituições. Pela análise das entrevistas tentarei mostrar como a instituição estudada está perante a já estabelecida legislação. O que podemos analisar e apontar como possibilidades ou como limites da inclusão nessa escola?

Preciso explicar antes de começar a elencar as análises que, para atender as normas que protegem os participantes de minhas entrevistas, criei uma nomenclatura específica para não usar nomes fictícios, mas também não os expor. Aos estudantes dei a letra “A” seguida de um número, para diferenciá-los, sem nomeá-los pelo seu CID, cuidado que considero importante para a não segregação. Esse número foi escolhido apenas como sequência de citação, na medida que as entrevistas foram acontecendo. Portanto o A1, foi o estudante primeiramente citado. E assim foram sendo registrados os demais. Para os servidores técnicos e docentes que contribuíram usei a letra “P” de profissional, seguido de um número para diferenciá-los e para as mães usei a letra “M” e seu número está associado ao filho também. Então A1, A2, A3, A4, ... são estudantes com deficiência. As mães, quando ouvidas ou citadas, estão como M1, M2 e estão associadas aos seus filhos, A1 e A2. Já P1, P2, P3, ..., são os profissionais entrevistados. A estudante que contribuiu, mas que não tem deficiência, é atribuída a nomenclatura específica M.R.

5.1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INCLUSÃO

Assim como a família e o Estado, a instituição escolar, como um dos três eixos considerados fundamentais para a educação inclusiva, precisa superar a ideia de que o ingresso do estudante com deficiência pode ser considerado como sua inclusão. A inclusão escolar como parte de um projeto maior de inclusão social, depende de posicionamentos mais profundos que esses. Como aponta Crochík:

[...] as ações que se destinam a combater o preconceito talvez não o eliminem, mas sem dúvida agem em favor de sua atenuação ou, ao menos, da atenuação de sua manifestação como discriminação. Isso é coerente com os limites das ações propostas contra a violência, apontadas por Adorno (1973), de que, se o preconceito é fruto de motivações inconscientes, as ações culturais contra ele ficam no nível do consciente e do pré-consciente, não eliminando a sua base. Mas nem por isso, como ele mesmo acentua, esse procedimento deve ser descartado. Ao contrário, qualquer gesto que se dirija nessa direção é necessário, embora não signifique que não devemos apontar os seus limites (CROCHÍK, 1997, p.140).

Pensando nisso, a escola, mesmo ciente que os debates sobre inclusão são apenas o começo de uma longa trajetória para o real exercício de cidadania das pessoas com deficiência, precisa valorizar quaisquer de seus feitos e conhecer suas limitações para superá-las. Todos devem viver a escola com equidade, dentro de suas possibilidades individuais, com acessos garantidos a tudo o que a escola oferece para a plena participação. Para que isso seja possível, em todos os sistemas organizados de educação, seja pública ou privada, municipal, estadual ou federal, cria-se uma maneira específica de tratar a educação especial, a educação para pessoas com deficiência. No caso da educação pública federal, na expectativa de responder as orientações legais, no âmbito do Ensino Médio Técnico, foram criados em 2013, os NAPNES, Núcleos de Apoio/Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais/Específicas (variantes das nomenclaturas encontradas nos *campi*).

Por quase dez anos o NAPNE foi o responsável pelos trabalhos com estudantes com deficiência nos IFs. Porém em novembro de 2022, fruto das reivindicações que foram inclusive citadas nas entrevistas, a portaria (Anexa à Resolução Nº 043/2013) que instituiu os NAPNEs foi revogada pela Resolução nº 119 de 25 de novembro de 2022 e para atender também ao estudante com deficiência a Reitoria criou¹² a partir da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil- DSAE, as Coordenações de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades-CAES, nos *campi*. Ao mesmo tempo que essa mudança institucional ocorre, a servidora P1, que sempre esteve à frente do NAPNE nesse *campus* está em processo de mudança para a capital, para tratamento de saúde e trabalhará a partir de então junto à DSAE. No *campus*, até meados de 2023 não havia ainda um servidor disposto a assumir a Coordenação. Para a comunidade que sempre teve na Reitoria um lugar de apoio e direcionamento para as ações, é necessário que esse vínculo seja retomado, agora pela CAES.

¹² Resolução nº 90 de 16 setembro de 2022.

5.1.1. NAPNE

O NAPNE era o Núcleo que reunia um grupo de servidores multiprofissionais que, articulados entre si, deveriam responder pelo apoio/atendimento às pessoas com necessidades específicas para o seu desenvolvimento pedagógico e humano, que extrapolassem, escapassem do modelo normatizado de estudante estabelecido na educação tradicional. Essa escola que temos ainda não consegue incluir justamente porque,

Programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2004, p.02).

Por mais que se inove, no currículo escolar, nas formas de avaliação, e nos objetivos mercadológicos estamos sempre amarrados ao modelo tradicional, engessados, paralisamos quando nos deparamos com estudantes diferentes do padrão há tanto preservado.

Desde a capacitação da comunidade, orientação, levantamento de tecnologias assistivas (que poderiam apoiar o trabalho do ensino e até mesmo do bem-estar desse aluno), até o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado, AEE, além de diversas outras, eram ações que deveriam partir dessa equipe, que era instituída por uma portaria formada por pedagogos, psicólogos, intérprete de libras, assistentes sociais, docentes, servidores da gestão e do departamento administrativo. Esse NAPNE estava para o Ensino Médio Técnico como “algo paralelo, parecido com as salas de escola pública municipal e estadual (P1, técnica)”, as chamadas salas especiais, um lugar de apoio e direcionamento para complementar, no Estado, o que é oferecido na sala comum. Mesmo que ela assim o veja, o NAPNE instituído previa mais uma ação política do que prática.

Para implantação/implementação desses Núcleos, o Instituto Federal de Mato Grosso, criou, na reunião do CONSUP, Conselho Superior da Instituição, com a Resolução nº 43 de 2013, a Instrução Normativa que orientava quanto aos procedimentos a serem adotados. Esses Núcleos estavam ligados diretamente à reitoria, e quaisquer demandas da educação especial deveria ser direcionada à reitoria.

Nessa pesquisa, as entrevistas apontaram para um Núcleo instituído no *campus*, com muitas ações registradas, porém inativo, contestando alguns discursos pontuais que lhe davam a aparência de atuante, integrado, como quando o gestor P2 fala que “a equipe do NAPNE liderava isso, ou que acerca das demandas de tecnologias assistivas necessárias, e outros itens também, que o NAPNE foi trazendo essa demanda (P2, gestor e professor)”. Esse participante sempre aponta as ações de inclusão dos estudantes com deficiências como sendo desse Núcleo e não como de uma servidora, a P1, e isso porque, pela questão burocrática da instituição, os trâmites estabeleciam que toda solicitação do *campus* feita à reitoria partisse desse núcleo. Como foi convocada, do retorno de seu afastamento para capacitação, a assumir o atendimento do A1, a técnica P1 atesta que assumiu a *coordenação* do Núcleo porque dependia do NAPNE para que suas demandas fossem ao menos recebidas pela reitoria, “... eu precisava desse NAPNE, entendeu? Eu dependia desse NAPNE (P1, técnica)”. A servidora trata do seu lugar no NAPNE como uma coordenação, mas na verdade era uma presidência, tendo em vista que para os núcleos não há previsão de coordenadores.

O que levantamos é que as ações estavam isoladas em diferentes frentes de trabalho, e que mesmo levando a bandeira do Núcleo, o trabalho era uma ação individual de um ou outro servidor. Foi o caso de uma pedagoga que encaminhou e levantou as demandas de um aluno específico. Ou de uma professora que buscou as suas metodologias e as foi testando. Ao tempo que a maioria dos colegas não adaptava nem mesmo as avaliações a serem aplicadas aos estudantes com deficiência. As ações não partiam de um núcleo, composto dos profissionais que deveriam, a partir de diferentes perspectivas e possibilidades, discutir o caso e direcionar o atendimento. Mas sim de uma servidora a P1, que a duras penas apresentava propostas tentando convencer a um e a outro servidor de suas responsabilidades. Como atestou a professora P10 “eu não vejo no *campus* B. o NAPNE [...] o NAPNE em si ele não estava integrado, não havia formações feitas propostas pelo NAPNE”. E reforçada pela técnica P6 que afirmou não haver um trabalho regular, uma organização e que seus atendimentos eram de acordo com demandas pontuais atendidas em ações também pontuais, não globalizadas. Um Núcleo atuante poderia trazer grandes experiências e possibilidades, mas um NAPNE inativo ou desarticulado se tornava uma barreira importante a ser analisada. Afinal, se a comunidade esperava direcionamento do NAPNE e era esse NAPNE que tinha a comunicação direta

com a reitoria, se ele não funcionasse, então as estratégias inclusivas poderiam ficar estagnadas.

Como os servidores nessa portaria tinham suas rotinas tomadas por outras demandas, pensar em ações conjuntas e articuladas era muito complicado. Por isso acabou sendo uma *euquipe*, como dizem nos *campi*. E mesmo com tantas ações bem-sucedidas, como a do estudante A1, ou dos surdos, conferindo destaque ao Núcleo de uma só servidora, o grupo não era articulado. Sobrecarregada, porque sozinha desde os primeiros atendimentos, a P1 acabou frustrada e desanimada.

“[...] quando o juiz me perguntar: ‘-Mas você não sabia que a lei é assim?’ Eu sei. ‘-Mas e porquê que não cumpriu?’ Não, eu peço. Peço pro fulano, peço pro fulano e não tem, e não dá pra fazer. ‘-Mas, e você sabia.’ Então ele vai me julgar como a pessoa que também não cumpriu. [...] Então por que que eu vou assumir uma responsabilidade? Ainda mais eu que domino a lei. Aí eu saio. Pergunta quem ta lá? Um ano, agora em agosto, ninguém! E vai ficar sem ninguém enquanto não tiver uma remuneração (P1, técnica).”

Desde a sua saída da presidência do núcleo, em meados do ano de 2021, a gestão espera as novas diretrizes da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil para refazer a portaria designando membros: “eu prefiro falhar um pouco agora e deixar o NAPNE inativo como ele está hoje, como ele está há algum tempo, do que esgotar meus servidores (P10, professora e gestora)”. Uma das propostas para reativação do Núcleo era de que haveria uma gratificação remunerada para o servidor que atuasse na coordenação deste Núcleo. Como é uma ocupação para além das atribuições dos cargos da instituição há uma concordância entre 3 entrevistados (P1, P6. e P10) de que a coordenação desse Núcleo deva ser remunerada com uma Função Gratificada (FG), e que isso gerará um respeito e um sentimento de valorização de tal trabalho. Tanto a técnica P1 acredita que o fato de não remunerar dava a ideia de que essa coordenação (ela chama assim), “não vale para nada” para a comunidade, como a técnica P6 também acredita nessa desvalorização, tendo em vista que as demais coordenações geram uma função gratificada. Como reflexo das reuniões do Conselho Diretor da instituição (CODIR), a nova gestão do *campus* espera que essa FG chegue para que tal proposta seja alcançada. O núcleo, enquanto grupo de agentes que deve promover as discussões e se debruçar em possibilidades para melhor acolher e garantir a aprendizagem dos estudantes, precisava, de acordo com a gestão, ser reativado com servidores que entendam e assumam Os seus papéis nessa inclusão.

Eu não fui atrás de reestruturar pra depois ter que mudar de novo. Então eu tô aguardando a DSA dar um direcionamento, a DSA Estudantil, dar um direcionamento pra eu não esgotar os meus servidores, porque trabalhar essa motivação dentro do campus é muito difícil. Então eu prefiro falhar um pouco agora e deixar o NAPNE inativo como ele está hoje, como ele está a algum tempo do que esgotar meus servidores... depois quando eu precisar que o NAPNE seja reativado, ele seja reativado com pessoas que não querem mais trabalhar dentro dele (P10, gestora e professora).

Qualquer ação, individual ou coletiva é importante para a transformação, mas no caso dos institutos se fosse articulada pelo NAPNE poderia provocar a institucionalização desse atendimento, enraizando assim a cultura do respeito e convívio pleno com o diferente, no âmbito dos IFMTs.

Porém, como o NAPNE em dez anos não conseguiu, enquanto núcleo, os resultados que o Instituto precisava, a instituição criou, a partir da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil - DSAE, as Coordenações de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades-CAES nos *campi*, revogando em novembro de 2022 a Resolução do CONSUP nº 043 de setembro de 2013 que implantava/implementava os NAPNES no âmbito do IFMT. Não como desvalorização do que já foi feito, mas ao contrário, para dar-lhe o papel de gestão, de coordenação, que pleiteavam. Com essa nova coordenação, veio também a Função Gratificada, e o respeito pelo qual lutavam. Veio com a demanda maior de gerir também a Assistência Estudantil, demais inclusões e diversidades. Uma identidade nova, mas com a anuência e apoio da gestão, o que possibilita que os trabalhos avancem.

5.1.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Uma das demandas atribuída ao NAPNE era o direcionamento dos estudantes ao Atendimento Educacional Especializado, o A.E.E, mas que nos IFMTs ainda não se concretizou. É preciso discutir constantemente a oferta desse atendimento no *campus*, pois a sua não oferta dificulta a escolarização dos estudantes com deficiência e transtornos, impedindo-os de atingir a equidade na aprendizagem, fazendo com que sejam excluídos mesmo estando na sala de aula comum. O A.E.E. é uma prerrogativa da institucionalização da educação inclusiva. Está presente em toda a legislação e apenas a sua distorção impede de ser oferecido. É uma decisão que deve partir também da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidade, quando o Regulamento

estiver aprovado. Quando se fala das contratações para docente atuar no A.E.E. há uma resistência muito grande.

[...] ninguém quer abrir mão de um professor de matemática, de um professor de português, de um professor de agronomia prá fazer essa contratação. Sabe dessa necessidade, tem essa consciência, existe, mas, ninguém quer descobrir uma outra área pra cobrir essa que talvez...(P2, gestor e professor).

Essa fala sem finalização, insinua que talvez não haja a real compreensão da relevância desse profissional. Mesmo com uma vasta legislação já respaldando esse atendimento, estabelecendo e detalhando as normativas e diretrizes para a sua instituição.

[...] o atendimento educacional especializado foi explicitamente citado na Constituição Federal, para que alunos com deficiência pudessem ter acesso ao ensino escolar regular. Essa garantia, além do acesso, propicia-lhes também condições de frequentar a escola comum, com seus colegas sem deficiência e da mesma faixa etária, no ambiente escolar, que nos parece o mais adequado para a quebra de qualquer ação discriminatória e favorece todo tipo de interação promotora do desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2004, p. 43).

Inclusive o IFMT, em sua Instrução Normativa de 2013, que orientava como funcionariam os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, os NAPNES, previa a oferta de “serviços de apoio pedagógico especializado com complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (IFMT, 2013)”.

A gestão do *campus* tem insistido em solicitar a reitoria esse profissional, mas nas últimas solicitação a DSAE dizia que não havia previsão. Inclusive, mesmo com a legislação não dando espaço para isso, questionam até mesmo a ociosidade que possa acometer esse cargo. Quando analiso as atribuições de tal cargo vejo essa preocupação como resultado de desconhecimento. Afinal, entendo que a comunidade toda é envolvida por esse profissional, tendo ou não estudantes com deficiência sendo atendido. Mas essa distorção não é de agora, já se repete há anos,

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações. [...] Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma

saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2004, p.02)

Outro discurso sempre repetido quando os gestores ou demais servidores solicitam a contratação desse professor é de que não há previsão de códigos de vagas para tal contratação nas instâncias maiores da Educação; ou então, outro discurso mais recente, é de que, mesmo sendo A.E.E. “não serviria para nós, instituição federal profissional, tecnológica e científica, porque esses A.E.Es deveriam ter então essa formação (P10, gestora e professora)”, profissional e tecnológica, o que contraria tanto a legislação, que não preconiza isso, quanto a própria instituição, que sempre que busca um novo docente não exige essa formação.

Sabemos também que nossos estudantes de nível médio técnico estão sobrecarregados em seu currículo e que oferecer A.E.E. no contraturno pode não ser viável para o próprio estudante. É preciso ofertar, mas é preciso criar uma estratégia que não seja ainda mais pesada. Geralmente as dificuldades maiores são nas disciplinas e conceitos básicos, que ele traz desde a educação fundamental. Importante pensar nas parcerias que devem ser feitas com outras instituições e nessas parcerias aprender ou criar boas metodologias para ajudar os alunos e nossos docentes.

A proposta de educação inclusiva como educação para todos, deve oferecer possibilidades de ensino-aprendizagem diferenciadas para quem, de alguma maneira, tem tido dificuldades com a forma tradicional que o nosso currículo é pensado. Sabendo que a inclusão,

[...] em sua tenacidade não tolera o pensamento cristalizado, as práticas deterministas de aluno ideal, os vetores de exclusão, a procrastinação do que é justo, o apartheid daqueles que se encontram fora do padrão homogêneo estabelecido pela sociedade. Aliás, padrão esse ilusório, pois não há homogeneidade nos seres humanos. Ela não se conecta com discursos de igualdade que de forma dúbia servem e respaldam a extração pela diferença (ORRÚ, 2017, p.46).

Por isso a necessidade de reconhecer as maneiras diferentes de se aprender. Sempre levando em consideração que muitos de nossos professores, reproduzindo o que viveram, ainda têm pensado suas aulas para uma turma homogênea, uma aula oralizada, visual e manual. Diante de uma geração tecnológica esse modelo já enfrenta dificuldade de se impor, devido à velocidade de informações a que os jovens estão expostos. A maneira de apreender desses novos estudantes é completamente diferente daquela em que a educação foi pensada e que é mantida até hoje. Até mesmo a escrita, tão usada para a memorização e raciocínio, hoje é quase deixada de lado. Uma realidade tão distante da

que o professor foi doutrinado e que de maneira abrupta foi lhe imposta, exigindo mudanças didáticas. Quando esse professor, já em disputa com o digital/virtual, se depara com um estudante com limitações físicas ou mentais, paralisa pelo susto com o novo desafio.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram a capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MANTOAN, 2004, p.39).

A educação especial foi mitificada como uma educação exclusiva para os especialistas (mito criado quando esse atendimento era exclusivo de instituições específicas). Mesmo que o professor atue com esse aluno de maneira individual, atento às suas necessidades, o A.E.E. ajuda na aprendizagem e direcionamento de um trabalho linear entre todos, e com isso pode tornar as demandas dos professores mais leves, prevendo que pode apresentar metodologias específicas para cada caso.

Havia também distorção e confusão na instituição quanto às nomenclaturas e à função delas derivadas, dos NAPNEs e AEEs,: Quem colocou atendimento se ferrou, porque só atende quem tem AEE, né? Hoje em dia, por lei. Aí o que que aconteceu? Nós temos atendimento, mas nós não podemos fazer atendimento, e nós fazemos é apoio (P1, técnica) se referindo aos *campi* que usaram Núcleo de Atendimento em vez de Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidade Específica. Desconsiderava-se que a reitoria criou o Núcleo de *Atendimento* na Resolução. Mesmo assim, a alteração da nomenclatura prescrita na legislação não alterava a obrigatoriedade da instituição. A mesma distorção encontrei no site da instituição, na aba da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidade, que se refere ao AEE como Acompanhamento Educacional Especializado, e não Atendimento Educacional Especializado, como se pode notar na figura seguinte:

Portal do Governo Brasileiro | Atualize sua Barra do Governo

MENU

Voltar

Serviço Social

Psicologia Escolar

Tradução e Interpretação para LIBRAS

Nutrição Escolar

Acompanhamento Educacional Especializado (AEE)

Orientação Pedagógica

Para o conteúdo Para a busca Para o rodapé

INSTITUTO FEDERAL
Mato Grosso

DSAEstudantil

Buscar notícias, eventos e mais... Buscar

Mapa do site Sistemas Ouvidoria ASCOM Agenda dos Gestores

Padronização do uniforme do IFMT
Cadastrada com validade até 31 de junho

05 Mai IFMT abre Consulta para normalizar e padronizar o uso do Uniforme Escolar

Assistência Estudantil

Educação Inclusiva

Atuação Escolar

Livros e Diversidades

+ NOTÍCIAS

GUIA DE CURSOS

Selecione um tipo de formação

Selecione um Câmpus

Selecione um curso

Buscar Cursos

+ EVENTOS

PRÓ-REITORIAS

- Pró-Reitoria de Administração
- Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
- Pró-Reitoria de Ensino
- Pró-Reitoria de Extensão
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
- Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

DIRETORIAS

- Diretoria Sistêmica de Planejamento e Captação de Recursos
- Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidade
- Diretoria Sistêmica de Relações Internacionais
- Diretoria Sistêmica de Tecnologia da Informação

+ GALERIAS

11 Fórum Central de Assessoria Estudantil

+ VÍDEOS

Video institu...

14 Mar - Retiro
Conheça o Instituto Federal de Mato Grosso

LINKS DE ACESSO

LINKS GOVERNAMENTAIS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Avenida Sen. Filinto Müller, 953 - Bairro: Quilombo - CEP: 78043-409
Telefone: (65) 3616-4100
Cuiabá/MT

Figura 1 Print da página virtual da IFMT/DSAE/AEE

Como ainda não havia conteúdo no site, não consegui levantar uma reflexão acerca dessa troca de nomenclatura. Mas há de se pensar que de *Atendimento* (dar atenção, responder, estar disponível a ouvir, ...) que a lei preconiza, para *Acompanhamento* (estar junto, conviver, seguir...), há diferença. Mas enquanto a pesquisa transcorria, isso já foi mudado também. E em abril de 2023 o que encontrei foi:

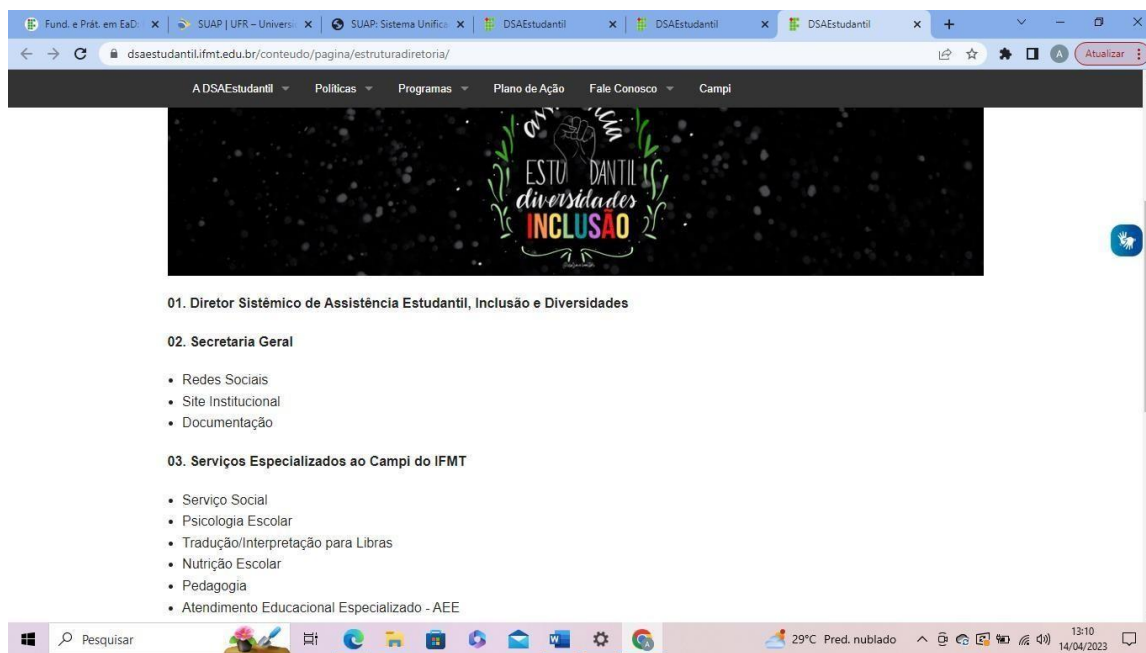


Figura 2 Print de página virtual da DSAE

Isso mostra que a instituição está atenta também às nomenclaturas e que elas representam muito tomada de decisões.

5.1.2.1. PERFIL DO PROFISSIONAL DO A.E.E.

Penso que a instituição precisa entender o A.E.E. como prioridade e direcionar professores para essa função, sabendo que o perfil desse profissional determinado na legislação, é um docente especializado na área da educação inclusiva, sem especificação de área do ensino. Direcionar vagas de docentes para o Atendimento Educacional Especializado é uma decisão institucional, uma mudança radical e fundamental, pois não há nenhuma discussão nesse momento de criação de cargos específicos, tendo em vista que a legislação permite essa flexibilidade.

As entrevistas me mostram o quanto a instituição negligencia a importância do A.E.E. e coloca esse profissional docente na mesma discussão de contratação de monitores e cuidadores, que embora também são importantes, não possuem as atribuições pedagógicas dos professores do A.E.Es. Em uma das suas investidas na Reitoria, solicitando esse profissional, a P10 teve como resposta

“[...] pode solicitar, a gente vai precisar negar esse porque a gente não tem disponibilidade pra contrato [...] aí tem um processo que já foi pra procuradoria pra fazer esse contrato de terceirizados para cuidador e para intérprete de libras, mas para o profissional de atendimento de educação especializado, ainda não (P10, gestora e professora).”

Para o início das ações, não faltaram as orientações da pedagoga especialista em A.E.E. integrante da equipe do *homecare* do estudante A1, instruindo a equipe pedagógica da instituição, nos trabalhos a serem feitos com o estudante A1, “[...] porque esse *homecare*, ele nos deu toda a instrução que a gente precisava, tinha uma pedagoga especialista A.E.E. [...] foram eles que nos ensinaram o que que precisava, onde que encontrava e tal (P1, técnica), fala reforçada pela mãe “a psicopedagoga do home fez essa ponte. Ela estrutura as disciplinas e orienta os professores (M1, mãe).” Essas orientações e ajudas foram fundamentais para que o atendimento desse estudante acontecesse de modo menos desconfortável possível.

Mesmo com tantas pessoas empenhadas, mas despreparadas para uma atribuição tão ampla, exigente e específica, o A.E.E. não acontece, e a inclusão na educação fica prejudicada. Como a instituição não oferece o A.E.E., preso às distorções da legislação, esperando a criação de um código de vagas, outras pessoas surgem para dar o suporte ao aluno, desde o professor especialista externo que contribuiu no ingresso, à pedagoga da instituição, colegas e mães, que sobrecarregadas desabafam: “Só que é cansativo? É. Eu sou mãe, eu tenho minha profissão, eu tenho minhas coisas, então eu não queria ser a professora, a tudo na vida dele (M2, mãe)”. E é claro que o estudante não tem os mesmos estímulos que teria se fosse com um especialista.

Falta uma orientação única para todos os docentes “talvez um atendimento psicopedagógico ali pra gente entender esse nível até onde eu posso aprofundar ou até onde eu tenho que ser superficial (P2, gestor e professor)”. Por enquanto, hoje os estudantes com deficiência são conduzidos conforme a disposição e entendimento do professor. Alguns professores buscam ajuda com a equipe pedagógica,

“[...]a gente faz um planejamento específico em parceria com a pedagoga e principalmente com as intérpretes, né? Então dá todo um trabalho de você planejar, selecionar material, mais material visual com imagens [...] a gente consegue trabalhar de uma forma uma pouquinho diferenciada (P9, professor).”

Outros vão levando conforme a rotina pede. Essa falta de A.E.E. para direcionar o atendimento junto aos professores potencializa a não aprendizagem, a não participação plena de tudo que a instituição oferece e com ela a marginalização dentro da inclusão.

Muitos desses alunos, com déficit na aprendizagem, não conseguem acompanhar os demais colegas em sala, e alguns, que inclusive necessitam também de cuidador ou monitor estagiário, e não tem disponível, são prejudicados em questões básicas de atenção. Já houve momentos de decisão pedagógica (eu diria até humana) difíceis, como quando a gestão precisou escolher para quem direcionar o estagiário. Havia na instituição um estudante com transtorno, o A2, que precisava de um atendimento específico e lhe conseguiram um estagiário que lhe servia como cuidador.

“[...] só que a gente não consegue, não conseguiu uma ferramenta de contratar um professor especializado nesse atendimento. [...] e a família foi muito compreensiva, nessa parte, porque ela queria um atendimento ao filho e a gente foi fazendo quebra galho. O que que a gente conseguiu fazer nesse quebra galho? Contratar estagiários (P2, gestor e professor).

Mesmo já não sendo o atendimento ideal, logo no seu segundo ano na instituição, ingressou outro estudante com deficiências, essas então ainda mais comprometedoras, sendo necessário que a gestão redirecionasse o até então único estagiário, deixando o primeiro aluno sem essa atenção tão importante. Considerando o caso do A2, que traz consigo diversas dificuldades como concentração e processual, como explica M2, “a parte cognitiva do A2 [...] as funções executivas, onde tem o planejamento, a organização e a execução, [...] pra essa parte aí ele precisa de mediação. O déficit intelectual dele vem muito dessa parte [...]tem que ser pessoa que ali fica disponível pra ele (M2, mãe)”, a falta dessa mediação impossibilita a aprendizagem significativa desse aluno. Ao mesmo tempo, o estudante A6, autista em grau severo e com intenso déficit intelectual, também exigia um suporte, inclusive para que a aula fosse possível aos demais colegas, já que ele precisava de alguém que o mantivesse calmo. Lembrando que a escola ainda não renuncia ao controle dos corpos, como se depreende de Orrú:

E não diferente, o mesmo ocorre junto ao aluno com deficiência no espaço escolar. Ele é colono. Suas diferenças, suas singularidades, seu jeito de ser, sua subjetividade, seu corpo são desconsiderados, sendo concebido como um (1) a mais na estatística da instituição que serve aos interesses do Estado e cuja função social está bem distante de uma educação emancipatória. Ser um (1) a mais significa que ele é tão somente um elemento de produção para fins do capital, conseqüentemente, invisível à sociedade. Como colonizado, ele é oprimido e silenciado, sofre o *apartheid* e cai no esquecimento social (ORRÚ, 2017, p.59).

Um corpo a mais para ser controlado, docilizado, normatizado. Me pergunto: Aquela decisão tomada pela gestão levou em consideração o corpo que precisava de maior controle ou o estudante que poderia ter maiores avanços pedagógicos? Para a mãe M2

não foi uma decisão pedagógica tendo em vista que, para ela, com a sua experiência clínica, o A6 teria pouco aproveitamento, porque não havia recebido os estímulos necessários durante sua educação, enquanto seu filho, A2, teria possibilidades de avanços. Mas essa é uma concepção dela, que ao tempo que percebe a situação como psicóloga, também o faz como mãe, em defesa dos direitos do filho. A instituição precisa nessa hora decidir de maneira mais afastada, e para ela todos avançam, em tempos e proporções diferentes, mas todos avançam. Para a M2, seu filho só não foi mais prejudicado pelo não acompanhamento do estagiário porque de qualquer forma a pandemia da COVID acabou isolando a todos e ela precisou reassumir sua função de monitoria com o filho. Importante entender que enquanto ainda em convívio presencial, muitas vezes não havia estagiário para nenhum dos estudantes, e quem ajudava eram os próprios colegas, ora também estudantes com deficiências, ora sem deficiências. Como a aluna MR que percebe que “para o A6 falta bastante apoio, não tinha estagiário. Foram os servidores que acompanharam ele nas aulas no início do ano, faltam profissionais capacitados pra ele. Essa ajuda é pouca (MR, colega)”.

Embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, têm o mesmo direito de acesso à educação – em ambiente escolar não-segregado – que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Esses alunos, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula (MANTOAM, 2004, p.43).

Essa vivência entre estudantes com e sem deficiência permite sempre uma transformação, como a contada pela colega que fala como a turma se adaptou para que ele pudesse se sentir mais confortável, numa sala sem muito barulho. Mas que não nega que sem a assistência profissional adequada, ficando na informalidade, o atendimento pode passar a imagem de descaso ou improvisado. “Professores não ignorar por não conhecer: ‘não vou, não sei como lidar, se precisar dou nota (M.R., colega)”. São posturas muitas vezes julgadas pela comunidade que não consegue discernir a inatividade por bloqueios pessoais internos e ausência de condições, da inatividade por descompromisso. É uma linha tênue que expõe os docentes e demais profissionais envolvidos nesse processo, e que exige a participação de diferentes outros atores.

Percebo que há envolvimento e boa vontade de alguns professores, mas é preciso avaliar de maneira global a grade curricular de 20 ou mais disciplinas que, sem interação entre os docentes e com poucos desses realmente envolvidos, como poderemos mensurar a aprendizagem significativa? Quando a autora Mantoan nos fala de uma escola estagnada em um modelo engessado, penso que precisamos dar as condições de forma minimamente equitativa, para que todos possam aprender.

Sabemos que o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos, e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. [...] O conhecimento transmitido pelos professores corresponde a verdades prontas, absolutas, imutáveis, e reprovam-se os alunos que tentam vencer a subordinação intelectual. Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas [...]. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam “artes de fazer” que, como nos diria Certeau, a contestem e transgridam o seu projeto educativo vigente (MANTOAN, 2004, p.37).

Mantoan fala disso há 20 atrás, mesmo 4 anos após a implantação do ensino ciclado, que não permite desde então a reprovação no ensino fundamental. Mas no contexto escolar, regido por avaliações, provas que classificam e selecionam quem segue e quem fica, os avanços ainda são pequenos. Ainda há muita dificuldade em não culpabilizar o estudante pela sua não aprendizagem. Nesse contexto, e na aflição de se deparar com o novo, com aquele que exige mudanças, no ímpeto de agir corretamente, alguns dos profissionais vão testando metodologias, sem o planejamento adequado e necessário. Ações individuais são importantes, mas geralmente permanecem isoladas e a inclusão segue comprometida. A inclusão precisa ser pensada de maneira a envolver toda a comunidade escolar, desde alunos, servidores terceirizados, contratados e efetivos, familiares, e até mesmo a comunidade externa, e esse é um processo que deveria ser elaborado continuamente pelo NAPNE, articulado com o A.E.E.. Agora pela CAES. Não é um trabalho isolado, feito apenas para os estudantes com deficiência, mas precisa ser conduzido com o objetivo de uma transformação cultural que se pretende alcançar. Ao ponto de entendermos e vivermos no espaço escolar a diferença como característica do ser humano e não como anomalias, físicas, mentais ou sociais. Como nos traz a autora Orrú, a inclusão,

[...] retira a escola da zona de conforto para que perceba que a solução não é fingir que lida bem com as diferenças, tampouco se iludir que a tolerância, aceitação, amenização das e nas circunstâncias problemáticas da inclusão sejam ações não excludentes (ORRÚ, 2017, p.46).

Incluir, como trazer para dentro aquele que está fora, não é o mesmo que aceitar a sua presença. É permitir, com acessos, que esse estudante viva a instituição como outro adolescente de sua idade, mesmo que dentro das condições da sua deficiência.

Essa discussão sobre o profissional de A.E.E. precisa ser sempre abordada, para quando ele finalmente chegar na instituição não correr o risco de ser atribuído a ele, como foi à alguns intérpretes de libras, a responsabilização total pela aprendizagem dos alunos que atendem. Essa responsabilidade é de toda a instituição e pontualmente dos professores.

Eu sou professora, mas no IFMT eu não sou! No IFMT eu sou a intérprete de libras do aluno porque eu não posso tirar a autoridade de outro. Ele que sabe o que ele quer avaliar, ele sabe o que ele tem que ensinar... Eu não sei o que ele quer, ele sabe o que ele quer do aluno dele, eu não sei. Nós intérpretes, não sabemos (P3, intérprete).

Ter um A.E.E. é ter mais possibilidades. E se esse direcionamento, essa decisão, partir da reitoria, da atual Diretoria Sistêmica de Inclusão e Diversidade, como uma ação institucional, ela tomará mais força de ação, convencimento, comprometimento nos *campi*.

5.1.2.2. OFERTA DO A.E.E. NO CONTRATURNO

Outra prerrogativa do A.E.E. é de que aconteça no contraturno e é preciso entender que no caso do IFs também deve ser repensada, haja vista que a carga horária dos alunos é intensa. Ainda indispensável para a inclusão, já que não temos vivência e qualificação para dispensá-lo, o A.E.E. precisa ser viável quanto a forma a ser oferecido para que realmente venha a acontecer de maneira a ajudar o aluno e não a sobrecarregá-lo ainda mais. Na inclusão não há um caminho determinado, pronto. É um permanente aprender e aplicar. A legislação obriga a oferecer, e a instituição precisa ofertar esse atendimento. Mesmo cientes de que não pode ser no mesmo horário das aulas (porque a isso dávamos o nome de educação especial) precisamos criar metodologias que não imponham ao aluno cargas maiores das que já tem carregado. Qualquer atividade hoje proposta no contraturno é sentida como uma dificuldade e não como uma ajuda,

“[...] é um direito que ele tem no contraturno, mas geralmente eles são tão cansados que eles não querem. [...] É porque eles já têm dois dias da semana que eles ficam lá o dia inteiro [...] então tinha que acordar mais cedo pra pegar o ônibus que leva, então eles ficavam muito cansados (P3, intérprete).”

Geralmente as dificuldades deles são as estruturais das disciplinas básicas, como matemática e português, e um apoio pedagógico em momentos de intervalos entre uma atividade ou outra do contraturno, pode ser a saída.

O professor P9 também registrou que o estudante A2 não conseguiria conciliar mais obrigações escolares à tarde, com uma rotina diária intensa, das 07h00 às 12h30, e mais duas tardes tomadas de aulas. Ele enfatiza também que esses estudantes são adolescentes e que têm outras atividades para fazer também. Muito importante que todas essas questões sejam discutidas, repensadas, para que quando a instituição cumprir essa obrigatoriedade legal de oferecer esse atendimento, o estudante tenha condições de usufruí-la. Podendo enfim o A.E.E. ser um facilitador para a equidade. Sem esquecer que muitos estudantes com transtornos trazem também condições cognitivas específicas e às vezes limitantes, e que tudo deve ser considerado nessas ofertas.

5.2. AÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A INCLUSÃO

5.2.1. NÃO RETENÇÃO

Se a instituição se pretende inclusiva, o currículo deve ser pensado de maneira a não repetir o modelo competitivo e engessado da escola tradicional. Sem considerar as diferenças e diferenciais de seus estudantes, a escola tradicional continua a atender apenas ao mercado que invariavelmente descarta os que não se adequam.

Um currículo padronizado, que não contempla diversidades de interesses e capacidades, propicia a educação para a adaptação. [...] Cabe, no entanto, enfatizar que tal diversificação do currículo não deve implicar na ausência de objetivos comuns para todos os alunos e para todas as escolas: deve haver a transmissão para todos dos conteúdos culturais, para que cada um possa expressar suas diferenças [...]. Os conteúdos a ser transmitidos e as avaliações podem ser adaptadas e não

deveriam ser diversas – os métodos, porém, sim. (CROCHÍK, 2013, p.25-26).

Sem um consenso quanto às práticas, os professores têm sido cautelosos no sentido de não reterem esses alunos. Reprovar um aluno que ingressou na instituição para aprender, por uma avaliação de sua aprendizagem baseada em níveis estabelecidos a partir de um modelo de ensino estagnado, capacitista e excludente, contradiz a legislação e a missão da instituição que é educar para a vida e para o trabalho.

“Assim... ele foi concluindo também seus componentes curriculares. Nenhum professor levou a uma reprovação do A2, porque sempre balizavam ele pelo que ele dava conta de fazer...o que ele dava conta de fazer é o que dava a nota dele, então ele foi concluindo todos os anos (P2, professor e gestor).”

“[...] não pode reprovar ele, se você não der todas as condições pra ele aprender, você não pode reprovar ele. Você só vai reprovar ele se você der tudo que tá lá, tudo que manda e ele não conseguir. Aí quer reprovar o menino e punir ele de uma coisa que ele não tem culpa (P3, intérprete).”

Percebo com essas falas que a instituição reconhece a sua responsabilidade de não aprendizagem do aluno. Entender as condições ofertadas e reconhecer o esforço do estudante com limitações, demonstra o amadurecimento da instituição.

Contudo, como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão desestabiliza as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E, como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam nos ombros dos alunos, exclusivamente, a incapacidade de aprender (MANTOAN, 2004, p.41).

Temos desde 2018 pela Resolução N° 4, de 17 de dezembro que institui a Base Nacional Comum na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) que traz profundas mudanças, mas que ainda não foi adotada pela instituição. Uma proposta que estabelece as possibilidades de acompanhamento de progressão por competências específicas nas áreas de conhecimento. Essas competências definidas por aprendizagens essenciais de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar. Um novo olhar, novas perspectivas. Mas enquanto essa mudança estrutural do currículo não se institui é necessário um olhar sensível, individualizado, para além do cumprimento do formato que está posto.

Afinal, inclusão é participação, vivência. Não basta estar, precisa viver a instituição. Mesmo havendo contradição entre as participantes a respeito da participação

efetiva dos estudantes com deficiência em todas as atividades oferecidas no *campus*, há registro de que “os professores já chamam eles pra participar de projetos, de ações, de eventos. Eles participam. [...] Então nesse sentido aí, os professores já começaram a cobrar isso deles também, e eu acho bom (P3, intérprete)”. São evoluções contínuas. Aos poucos os profissionais vão entendendo que eles são tão aprendizes quantos os demais, e que basta saber o que conseguirão com cada um.

As condições que têm que ser ofertadas também, tem que se pensar essa formação inclusiva no próprio currículo no próprio PPC. [...] a questão do excesso de disciplinas, o aluno tem 21 disciplinas! Como que ele vai se preocupar com o coleguinha que tem alguma deficiência se ele não tá conseguindo acompanhar, as vezes ele mesmo tá angustiado, tá com problema por conta de que não tá dando conta de corresponder a esse excesso (P6, técnica).

Um aluno que reprova e fica retido um ano, dois, sem conseguir avançar além do que sua capacidade permite, dentro das suas limitações, foi incluído? Ou passa a ser mais um, que não adaptado ao normatizado, é punido repetidas vezes? Os índices de evasão escolar são implacáveis e quando dizem respeito aos estudantes com deficiência, denunciam ainda mais alto:

[...] você tinha um aluno com deficiência provavelmente inscrito na plataforma Nilo Peçanha atualmente, e aí você teve uma desistência... mas isso significa 100%! Não vai aparecer: 1-1. Vai aparecer 100% de desistência, 100% de desinclusão, entendeu? E isso é muito triste porque a função da instituição é incluir. É fornecer educação de qualidade com equidade (P1, técnica).

Um problema de índices. O Governo trabalha com índices e ele percebe nas evasões se a inclusão está ou não acontecendo. Há responsabilizações inclusive jurídicas quando não há comprometimento ou comprovação desse envolvimento. Sabemos que a evasão é uma realidade nacional e que os estudantes por razões diversas deixam a instituição, por isso temos que ter trabalhos registrados, aprovações, conclusões, certificações, o que for importante para amenizar as denúncias de exclusão contra nós. Os índices sempre serão preocupação da instituição. Um aluno que entra pelas cotas de PcD e não conclui, pode significar 100% de evasão. A questão também está na inscrição do processo seletivo. Os pais geralmente optam pela Ampla Concorrência, ou para não expor o estudante, ou por desconhecimento ou por não ter o laudo que lhe garante a vaga. Isso torna nossos números frágeis e incapazes de nos dar a realidade de inclusão no Instituto. A maioria dos transtornos só são detectados pelos servidores assim que as aulas iniciam e comprovadas as imensas dificuldades nas notas baixas do primeiro semestre. Portanto

não podemos fixar nossa atenção em apenas resolver os índices, mas no evitar as desistências.

Para tanto precisamos entender que se a instituição não tiver possibilidades pedagógicas capazes e sensíveis o suficiente para ensinar/avaliar o aluno em sua individualidade, deve então se atentar ao fato de que sua retenção não será a solução. Um estudante com todas as capacidades cognitivas, neurotípico, é avaliado conforme a maioria, mas o estudante com limitações precisa ter uma avaliação que preveja a sua não aprendizagem conforme os demais, e apresente então evoluções, que para ele, foram importantes.

Os nossos estabelecimentos escolares têm, por força da lei, de adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades. Os serviços complementares à escolarização, acima referidos, que se fizerem necessários para atender às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, precisam ser oferecidos, mas com a garantia de que não discriminem, não façam restrições e exclusões, como comumente ocorre, nos programas de reforço escolar e em outros que se dizem de apoio, para que alguns alunos possam se recuperar dos seus atrasos escolares. Seriam esses atrasos de alguns alunos ou da escola, em sua organização pedagógica retrógrada, arcaica e excludente? (MANTOAN, 2004, p.42).

A fala tem quase 20 anos, mas décadas muitas vezes trazem mudanças apenas legais, porém não atitudinais. Na educação, precisamos de tempos longos para perceber mudanças significativas. A autora reforça que a escola ainda tradicional e totalmente defasada quanto às expectativas dos nossos jovens, oferece o reforço escolar como paliativo para encobrir os seus erros. Com uma maneira padronizada há tantas gerações, muitas escolas não percebem as dificuldades dos estudantes de aprender, que se apresentam desde o início da sua escolarização e vão lhe conduzindo para os anos seguintes sem a devida atenção. Quando o faz, quer que o estudante supere anos de incompreensão.

A escola precisa se alinhar sob a perspectiva de oferecer para os estudantes experiências maiores que as que o currículo tradicional prevê. Como nos traz nas entrevistas a técnica P6, defendendo uma nova perspectiva de sucesso escolar:

Que não é só você tirar 10 na prova, ou ser aprovado na prova. Você vai aprender a viver, e são essas habilidades que estão sendo, às vezes, diferenciais [...] para o profissional do futuro, ou do presente, né? (P6, técnica).

A escola que se ocupa apenas das questões pedagógicas e não se envolve com os valores humanos, para além das fronteiras, de relacionamentos e vivências com o outro, forma, literalmente, somente capital humano para atender o mercado. Mercado esse que por sua vez, nem consegue absorvê-lo. O mundo tal qual está, globalizado, tecnológico e beirando colapsar em sua estrutura econômica e social, precisa ser apresentado nas salas de aula como é, e não pela ótica viciada no individualismo competitivo e colonialista que há tanto nos enquadra. Seria inclusive uma resposta a essa responsabilização absurda que é lançada sobre o chão da escola, de resolver toda a questão da inclusão, quando sabemos que esse problema é estrutural e muito maior que a instituição escolar.

5.2.2. PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL

No processo de incluir é necessário criar instrumentos para o atendimento das pessoas com deficiência. Um deles é o Plano de Ensino Individual, o P.E.I., que indicado na legislação, porém nem sempre com essa nomenclatura. As escolas, assim como essa estudada, têm apontado o P.E.I. como um material pedagógico importante.

[...] pra cada aluno, que tem alguma necessidade especial você tem que fazer um planejamento desses. Esse ano com a questão da pandemia acabou não sendo feito né? Não sei se foi esquecido ou o que que aconteceu, mas nos anos anteriores todos eles, todos esses alunos, a gente tem o planejamento separado aluno por aluno [...] no final do ano tem o relatório pra preencher também, pra ver o que atingiu, o que não atingiu, o que foi feito, e o que não foi feito (P9, professor).

O professor fala do P.E.I. como material sempre usado, mas não é o que diz a família que desconhece que esses planos tenham sido feitos para o A2. Inclusive a M2, cita esse material de planejamento em suas experiências anteriores noutras instituições, que inclusive formulavam juntos, mãe e equipe pedagógica. Porém cansada, deixou que o *campus* tomasse para si a responsabilidade. Já a outra mãe relata um processo mais simples, mas também essencial, de socialização das experiências: "Cada professor que termina o módulo repassa para os outros a experiência, ensinando o que deu certo e o que não deu. Logo pegam a forma de comunicação dele. Aqueles [professores] que observam mais (M1, mãe)". Esse processo até pode surtir efeito, mas não é a orientação da legislação, que em 2001 na Resolução 02/2001 do CNE/CEB e na Lei 13.046 de 2015 estabelecem o uso de parâmetros pedagógicos diferenciados, como ferramenta para a

educação inclusiva. Já alguns participantes dizem que o plano é usado como maneira de registro das ações para fins de judicialização e também de institucionalização:

[...] a partir do que chega, aí a gente vai criando instrumentos, que é necessário também para sistematizar, pra normatizar isso, né? (P6, técnica).

[...] porque são documentos que precisam estar guardados na pasta do aluno, para até mesmo a gente provar que a gente dá um atendimento diferenciado como consta na lei (P1, técnica).

Mesmo com objetivos diversos para o P.E.I., se ele for construído de maneira que realmente direcione o trabalho pedagógico dos professores e assim a uma avaliação de aprendizagem mais eficaz, pode transformar o currículo escolar. Pois, se ao fazer o plano de ensino individualizado, o professor perceber que precisa na verdade, repensar o seu plano de ensino, de maneira a atender a todos, a inclusão de que tratamos passa a acontecer.

Esse Plano é uma das ferramentas possíveis para agir a favor da inclusão. Mas o que defendem autores como Mantoan e Crochík é uma mudança mais profunda, radical.

A radicalidade da inclusão vem do fato de esta exigir uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). Pode-se imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, os programas de reforço escolar, salas de aceleração, turmas especiais e outros (MANTOAN, 2004, p.40).

Não me oponho a essa expectativa, mas penso que a inclusão deva ser tratada como um processo em que o fim seja esse, mas também que essa atenção específica, do P.E.I. agora se faz necessária. Isso porque ainda estamos na fase do “não-ignore” que eles têm suas especificidades, e que elas hoje não são contempladas nem em metodologias, nem em matrizes curriculares. Por isso a inclusão sempre deve ser revista, avaliada. Planos de aulas, conteúdos e métodos diferentes, podem segregar em vez de incluir.

Quando os mesmos métodos de ensino e de avaliação tradicionais são mantidos ou são estabelecidas formas específicas para os alunos considerados em situação de inclusão, talvez esses venham a sofrer marginalização ou outra modalidade de segregação. Como não é pensada numa educação para todos, mas sim a que privilegia a especificação dos alunos, os que têm deficiência, por exemplo, passam

a ter uma assistência prévia separada dos demais (CROCHÍK, 2013, p.33).

O autor defende a criação de um Plano de Aula que atenda a todos. Eu acredito que se instituímos o P.E.I. por uns dois, três anos seguidos, atendendo as especificidades de alguns alunos, sendo feito de maneira atenta, podemos evoluir para o Plano de Ensino Único que contemple a todos. Com a maturidade e respeito às diferenças. E talvez o que se peça então, seja um registro, aí sim individual, das competências adquiridas e possíveis limitações.

Para o autor,

[...] o que dizem os especialistas sobre cada uma das deficiências também pode ser um fator que colabora com o preconceito ao não contribuir para que o professor possa efetivamente olhar para o aluno para além das classificações, fortalecendo-se a visão médica e assistencialista na educação (CROCHÍK, 2013, p.33-34).

E acabamos inclusive, estigmatizando os estudantes, pelas suas deficiências ou transtornos. Perdem inclusive o mais sensível de todos os aspectos de sua identidade: seu nome. Isso é atestado nas entrevistas com a fala da professora P10 que alega:

[...] é muito ruim quando a gente fica assim tratando o aluno com o nome da Síndrome, porque não tinha outro A2 (aqui ela cita o nome do aluno, nome comum) na escola também...Só que são vícios que a gente não se depara, e olha só: ele estudou comigo três anos, que eu fui professora dele três anos, e só agora que eu tô me dando conta que eu sempre o chamei pela síndrome (P10, gestora e professora).

Isso nos reforça que somos resultados do meio e não de nossa consciência e que para mudarmos precisamos de muito exercício e consciência.

O P.E.I. foi institucionalizado em maio de 2023 pela Reitoria, contemplando uma demanda da DSAE, e em breve os servidores receberão treinamento. Posteriormente deve ser disponibilizado para os *campi*. facilitando o trabalho dos técnicos e docentes, com um modelo padronizado e disponibilizado no sistema da instituição. Um passo importante para os estudantes com deficiência e/ou transtornos e para sua aprendizagem.

5.2.3. TERMINALIDADE ESPECÍFICA E CERTIFICAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Desde que a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB, foi sancionada em 1996 (redigida em 2013), em seu artigo 59 é previsto que “os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, currículo, métodos, técnicas, recursos

educativos e organização específicos, para atender suas necessidades.” Se mesmo assim, não atingirem o nível exigido para a conclusão, deve ser também assegurada a terminalidade específica. Essa condição de conclusão pautada nos registros de aprendizagem do aluno (e aqui cabe ressaltar a importância do Plano de Ensino Individualizado), prevê também a certificação intermediária e o dilatamento de prazo para a conclusão da formação, se necessário. Para a Rede Federal de Ensino Médio e Tecnológico, havia dúvidas sobre a sua aplicabilidade, mas foram sanadas por consultas ao Conselho Nacional de Educação já em 2001, em 2012 e 2013. Mesmo assim há muita relutância na sua aplicabilidade na instituição. Os docentes temem que aprovando o estudante sem ele estar no nível padrão da instituição, podem vir a ser responsabilizados. Conforme a DSAE tem se apresentado, a comunidade tende a se sentir mais segura.

O *campus* da pesquisa não tem retido esse estudante, reprovando-o, como já apontei anteriormente, mas a não aplicação da terminalidade específica e da certificação intermediária, tem incomodado tanto a família quanto a instituição, que ainda não emitiu diplomas adequados, de acordo com as competências adquiridas ou não. Muita dessa preocupação se dá pela limitação de alguns dos estudantes com deficiência e/ou transtornos que, mesmo se desenvolvendo em muitos aspectos, não aprendem o que é considerado básico de leitura, escrita e cálculos. Isso não os impede de concluírem a escolarização, mas pode direcionar à uma condição específica para o trabalho. Esse foi o caso do A2, com a síndrome de Williams (sempre enfatizado pela mãe, que sabe do potencial de aprendizagem de seu filho, mas também reconhece seus limites) e da A9, que, surda, não foi alfabetizada na língua portuguesa. Ainda outros, mesmo apresentando limitações severas com linguagem ou em operações básicas de matemática foram certificados como técnicos em suas áreas. Essas certificações podem ser tecnicamente mais detalhadas sem serem preconceituosas. O A6 saiu formado Técnico em Alimentos, o A2, sem dominar operações simples de matemática, saiu Técnico em Informática, o A8 Técnico em Secretariado, a A9, sem ler e escrever na língua portuguesa, também formada Técnica em Alimentos. “Então a gente tá continuando: dando a mesma certificação, pra mesma pessoa. Esse nosso aluno saiu com deficiência nas 4 operações, entendeu? E ele se formou em técnico (P1, técnica)”.

Essa certificação com descrições específicas de até onde o estudante avançou precisa estar respaldada em registros pedagógicos do estudante e talvez esse registro tenha sido a maior dificuldade da equipe. Muitos docentes não alteram suas metodologias e

avaliações e isso acaba sendo um complicador na alteração nos diplomas. Como foi citado por um dos participantes, o P9, professor, esses relatórios já foram usados, porém em dado momento, abandonados. Essa experiência anterior pode facilitar o retorno ao uso, desde que articulada pela equipe multidisciplinar e os docentes.

5.2.4. PARTICIPAÇÃO EM PESQUISAS

Sabemos das barreiras atitudinais no enfrentamento à exclusão, e uma das manifestações dessa barreira, no caso dos docentes, é na escolha de alunos bolsistas em projetos de pesquisa e extensão. Esses projetos são de grande importância para a vida científica do aluno, caso queira se dedicar a ela, pois as participações são sempre valorizadas em futuros processos seletivos. Uma das dificuldades que se atribui a essa não escolha dos estudantes com deficiência é “porque é difícil trabalhar com eles, dá um trabalho do cão trabalhar com eles, né (P10, professora e gestora)?” É uma demanda mais exigente, porque é um aluno que o professor precisa estudar para saber como desenvolver, até mesmo como se comunicar. Porém muitos deles são alunos com potencial e vontade para a pesquisa e que se não lhes oportunizam, acabam não tendo essa iniciação científica. Temos que ter claro que são três os pilares do IFMT: educação, CIÊNCIA e tecnologia. E todos devem ter possibilidade.

A instituição já consegue, de forma discreta, envolver alguns alunos em projetos importantes:

A A9 mesmo que pegou os três anos ali, só dos últimos pra cá que ela começou a participar. Ela concorreu a uma, a uma bolsa pra, da área internacional, fazer o intercâmbio. [...] Melhorou muito a participação deles nos eventos, antes eles ficavam meio afastados, excluídos, nem participavam (P3, técnica).

A A9 quis, ela pediu pra participar! Eu tenho certeza que, se algum professor tivesse convidado ela pra fazer um projeto mais simples ela tinha aceitado, mas ela precisou caminhar pro inglês que era alguém que estava ali atuando e que ela se sentiu segura. Talvez ela nem gostasse, talvez ela desenvolveu o gosto porque essa fosse a única opção que ela tinha na instituição. E não é pra ser assim (P10, professora e gestora).

Os professores de maneira geral, reconhecem entre os estudantes aqueles que têm um perfil mais comprometido e com potencial para um contato maior com a ciência. Talvez, pela barreira do estigma que o próprio termo deficiência traz, como falta de

eficiência, não consigam considerar a possibilidade entre os estudantes com deficiência e ou transtornos.

Enquanto a diferença estiver referida à eficiência, à norma que instaurou no desvio a falta, será difícil escapar à negatividade. Qualquer que seja a substituição do termo “deficiência” (e já houve muitas), até a supressão ou a diminuição do prefixo que indica a negação (a forma em voga: “deficiência”), e mesmo que se possa esperar que essa supressão provoque a saída de algumas categorias desse universo, alguém, seguramente, será candidato a ocupar o lugar vago. (LOBO, 2008, p.391).

Mas a nossa luta não precisa ser contra os termos, as nomenclaturas usadas ou não, que como já trouxe Lobo foram muitas as trocas propostas. O mais relevante é a mudança de atitude. Entender o que são e quais são as limitações do sujeito e focar nas potencialidades. Como deveria ser com todos.

[...] tem um edital de pesquisa que vai ter dez vagas pra bolsistas de pesquisa e quinze vagas pra bolsistas em extensão: nenhum aluno surdo é convidado, nenhum aluno com nenhuma outra síndrome ou transtorno é convidado! E a gente tá fazendo inclusão pela metade, né? Porque a gente paga uma bolsa, paga um auxílio, a gente tem as aulas com intérprete de libras, tem um monitor ou estagiário pra acompanhar o estudante autista numa sala e a gente tá fazendo inclusão. Só que na verdade, eles vivem metade só do que a instituição oferece e isso me incomoda, mas isso me incomoda, porque eu sei que o aluno quer! (P10, professora e gestora).

Porém, mesmo que não aconteça plenamente como nos traz esse relato, aos poucos a comunidade vai percebendo que para além dos prescritos médicos, o estudante com deficiência é acima de tudo o *outro*, com tantas e infinitas possibilidades. E todos se tornam melhores com a inclusão. Compartilhando vivências e desenvolvendo juntos, “trabalhando de igual pra igual, apresentando trabalho igual os outros, né? (P9, professor)”. De fato, incluídos.

5.2.5. EXPERIÊNCIAS REGISTRADAS

5.2.5.1 Dois docentes e suas vivências positivas de inclusão

Alguns professores têm se sensibilizado com os casos de estudante com deficiência e se desdobram para aprender novas metodologias e atendê-los. Nas entrevistas consegui levantar os casos dos participantes P9 e a P10.

Para a P10, a experiência de trabalhar com o A2 foi única porque ele tem uma conversação perfeita em inglês, mas não tem a habilidade com a leitura e a escrita. Ele apenas copiava a imagem do quadro sem entender o significado das letras. Então com ele adaptou um trabalho oralizado,

“Eu achava desnecessário e eu achava que era submetê-lo a uma forma de avaliação que não ia ser eficiente pra ele (A2), então ele não fazia essa parte escrita. E eu acredito também que a energia que ele gasta pra compreender e pra falar é uma energia maior que a que os outros gastam (P10, professora e gestora)”.

Com ele a professora percebeu que poderia aprofundar a conversação na língua inglesa. E adaptando suas avaliações não teve dificuldades. Nesta experiência com uma síndrome tão peculiar e limitações com a letra escrita, essa professora passou a perceber os diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma turma e a avaliar e ensinar a partir desses níveis. O papel da inclusão sendo cumprido transforma a todos. Essa mesma professora, numa mesma fala, reconhece o valor da ação assim como reconhece suas limitações enquanto profissional, quando diz: “isso eu também achei bastante simples, básico, mas eu não sabia como fazer, e eu não queria não fazer nada! (P10, professora e gestora)”.

Essa professora também teve grande aprendizagem com os alunos surdos, relatada na sessão *casos específicos: surdos*, mais à frente. Uma experiência de evolução, e de muito trabalho e autoavaliação constante. É preciso reconhecer as próprias limitações, para superá-las.

Outro profissional quando lhe perguntei se considera o *campus* uma referência de inclusão, ele me disse que acredita que a instituição até deu alguns passos em relação à inclusão, mas não pode ser dita como uma referência, “estamos longe de chegar num nível que seria aceitável (P9, professor)”. Com compromisso e empatia, ele defende que “a gente tem que se colocar no lugar deles. Não é o que eu gostaria que fosse, é o que eles conseguem fazer (P9, professor)”. Mas ele nem sempre pensou assim. Esse entendimento só veio na convivência, com a interação com a família do A2, em que a M2, lhe ensinou isso. Assim passou a ter mais tranquilidade com a situação e a criar, a partir de cada um desses alunos uma forma diferente de ensino-aprendizagem. Para exemplo disso, aplicava a aula de cartografia em comum, a todos, mas a atividade do A2 em vez de texto, era visual, com mapas e pintura. Noutros momentos, para se sentir parte do grupo, ele

aplicava a mesma atividade a todos, mas, avaliava sua aprendizagem com menos rigor que com os demais, e mesmo assim ainda podia mensurá-la.

Houve, na construção da sua relação com o A2, um momento em que precisou intervenção do representante da sala dele. Uma atividade em que dividindo a turma em grupos, o A2 faria o trabalho específico sobre a Alemanha. Na mesma hora disse que não faria. O professor tentou convencê-lo, mas não teve acordo. Ele não compreendia por que A2 estava resistindo e recorreu ao líder da sala, que explicou que A2 detestava tudo que lembrava a derrota do Brasil para a Alemanha no futebol. Então conseguiram reverter a situação falando das bandas de rock alemãs, “mas assim, foi uma coisa, assim sem a colaboração dos alunos como um todo eu não teria conseguido né? Então é um trabalho em equipe pra trabalhar, é trabalho em equipe, né (P9, professor)?” Uma troca permanente.

Em sala de aula, uma das situações que podem levar a um bom resultado é a que consiste em que os alunos regulares e os considerados em situação de inclusão trabalhem em conjunto, sem competir com outros grupos, posto que, se houver competição e o grupo que perca tenha um aluno considerado em situação de inclusão, esse poderá ser responsabilizado pela derrota (CROCHÍK, 2013, p. 36).

É preciso observar, estar atento às relações na sala. A exclusão dentro da sala pode ser um gatilho para a desistência e isolamento maior. A M2 conta em seus relatos como teve momentos difíceis de contornar devido à falta de sensibilidade de alguns colegas. Para esse estudante, o A2, esconder seus objetos tem outra dimensão. A perturbação é ainda maior. Eles não têm o mesmo senso de brincadeira dos demais. É preciso estar atento para intervir imediatamente, evitando o mal maior.

As aulas virtuais não foram possíveis no caso do A6, com autismo de grau mais elevado, e que precisa de monitoria, porque ele não consegue acompanhar a dinâmica do virtual, então o professor criou um método através de slides e com o suporte da mãe. Aprendeu a lidar com as necessidades do aluno, detalhes como “quando você pega um texto, ele não consegue fazer a leitura do texto, mas quando você pega palavras-chave, coloca imagens e tudo mais ele relaciona tudo, né? [...] mas precisa de toda uma atenção senão não vai, né? (P9, professor).”

Esse professor é um caso da transformação que a inclusão prevê. De segregacionista se tornou mais sensível as diferenças. A princípio ele não acreditava na convivência e nas vantagens desse convívio, acreditando que as escolas especializadas

era o melhor para todos. Porém, com o tempo, disposição e trabalho ele aprendeu a viver com o “nem tudo é do jeito que eu gostaria que fosse, né? (P9, professor)” e a reconhecer que as mudanças que a inclusão gera em todos, propicia ganhos para todos os envolvidos: aos que têm deficiência se desenvolvendo mais, e aos demais uma identificação com os todos mais frágeis que ajuda a combater a violência.

Quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver, há ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência, segundo estudo de Monteiro e Castro (1997) (CROCHÍK, 2012, p.41).

Mesmo com essas transformações internas, fundamentais para a aceitação e convivência real, até hoje o P9 é um dos que não se ocupou com os cursos de libras que a instituição oferece, pela experiência que teve em dados momentos de falta de intérpretes contratados, em que os docentes que manifestassem saber um pouco da língua de sinais já precisavam se virar sozinhos. Isso é praticamente impossível e trava o processo de aula, além de trazer confusão e desgaste ao profissional. Mesmo assim, P9 é um profissional atento e organizado e durante a pandemia só agendava a aula com o restante da turma depois de confirmar a presença de uma das intérpretes. Com este cuidado, não houve problemas nas aulas virtuais.

Como possibilidades para inclusão, ele ainda sugere que na instituição se adote a formação continuada. Sua proposta é de que, para além da Semana Pedagógica, que fazem todo início de ano, essa formação fosse quinzenal e ocupasse um dia inteiro a estudar temas, métodos, tal qual a necessidade. Permanentemente. Para assim alinhar discursos e propostas pedagógicas, para superar a máxima que ouviu quando entrou na instituição: “faz o que quiser”, que tem se reproduzido por todos esses anos impedindo uma institucionalização das ações. Inclusive as inclusivas.

[...] aí começam as contradições porque eu faço o que eu quero, meu colega faz o que ele quer e a gente não chega a uma unidade. Quando você tem esses espaços de formação você consegue minimamente afinar o discurso, caminhar pra uma direção (P9, professor).

Mesmo muito atuante, não é ingênuo e reconhece que “precisamos incluir, mas precisamos também lutar pra ter as condições pra incluir. Não é incluir de qualquer jeito, porque incluir de qualquer jeito acaba sendo uma exclusão (P9, professor)”.

Vivências como essas que os participantes P9 e P10 compartilharam, me mostram que o *campus* tem um olhar inclusivo, e que mesmo que não esteja institucionalizado,

outros servidores provavelmente têm também boas ações para compartilhar. Esses são apenas exemplos de que mesmo errando, precisam tentar e reaprender metodologias e a própria pedagogia.

Assim como temos aqueles servidores que aproveitarão a oportunidade para melhorar enquanto pessoas, temos aqueles que, se mantendo fechados, inacessíveis às mudanças, apenas passarão pela vida desses jovens.

Aqueles que procuraram são aqueles que a gente fala que são lembrados como sucesso. Aqueles que tiveram orgulho, um orgulho de não procurar o profissional pra poder auxiliar a preparar suas aulas... (P2, gestor e professor).

Ele não termina a fala, mas sugere que os orgulhosos são os que vão reforçando a máxima *finjo que ensino e você finge que aprende*, tão triste realidade na escola.

5.3. ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Além das barreiras pedagógicas, ou eu diria atitudinais, já que aquelas dependem dessas, o *campus* também esbarra nas barreiras de acessibilidade arquitetônicas. Apesar de burocrático e complexo, as gestões, anterior e atual, têm conseguido com muita persistência, montar projetos e, assim, executar algumas alterações na estrutura de acessibilidade do *campus*. Dentro das possibilidades que a topografia nada acessível do *campus*, oferece, como aponta o P2 (gestor e professor) que nos fala dos *diversos patamares, estepes de alturas diferentes*, os projetos estão sendo feitos e algumas obras executadas. Tudo muito burocrático, moroso, mas constante.

Mesmo sendo alvo de ações no Ministério Público que exigem melhorias na acessibilidade (P2, P10), o *campus* fica limitado à pequenas adaptações, pequenas reformas na estrutura física. A instituição, que tinha como projeto inicial a construção de um prédio próprio, mas por corte de verbas para investimentos, pelo Estado, precisou se organizar nesse *campus* que era da escola agrícola da cidade e que lhe foi cedido para instalações. Com esse prédio, construído em tempo bem distante e numa sociedade em que não se pensava em inclusão para pessoas com deficiência, a escola recebeu também suas dificuldades de acesso. E seu uso, que era temporário, se tornou permanente. Desde o acesso para cegos com piso tátil ou até mesmo estrutura para receber uma pessoa com

cadeira de rodas, as questões de acessibilidade física são comprometidas. Como está em um terreno muito inclinado, de morro, o mais viável seria mesmo a construção noutro espaço. Quando questionado pelos poderes, como pelo Ministério da Educação por exemplo, pode ser dito que há acessibilidade porque tem rampas, porém as rampas existentes não estão dentro das Normas da ABNT. Então quando se questiona sobre acessibilidade é preciso querer ouvir a resposta completa.

Rampas fora de ângulo, uma curva que se você descer você vai bater ou então vai cair pelo buraco da rampa [...]. Tem uma entradinha assim [...] que não cabe uma cadeira de rodas. Tem uma estradinha assim, uma rampinha, que termina num degrau (P1, técnica)!

E então a não acessibilidade ficaria registrada e talvez o Estado decidisse pelo investimento.

Falta de acessibilidade é muito importante. Demais. A escola ainda não tem como atender. Já tem muita coisa que mudou, muito mesmo, mas ainda precisa muito mais. Pelos que estão e os outros que ainda vão chegar. Eu penso que não daria para aceitar a forma sem acesso. Sou a favor de mudanças (M1, mãe).

Esse levantamento não tem a intenção vexatória ou acusativa, mas é apenas para apontar que, assim como todos os demais *campi* da Rede, o *campus* B. tem suas limitações e precisa sempre discutir e repensar a educação inclusiva. Nunca se acomodar pelo *status* atribuído e já refutado pela maioria dos participantes. Comemorando suas vitórias e se colocando sempre atento aos erros para agir sobre eles.

E por mais incômodo que seja responder as demandas judiciais, elas cumprem seu papel de exigir o cumprimento da lei. Como diz a P6 (técnica), sem os acionamentos judiciais talvez nada tivesse sido feito. Por isso os processos sempre são inevitáveis, mas de grande valia para que a inclusão se consolide. Para além da necessidade de cumprirmos as leis para minimizar as sanções, as famílias e as pessoas com deficiência sentem na sua rotina a importância de terem seus direitos de mobilidade, comunicação e fluxo garantidos.

É importante que façamos adaptações dentro do que for possível, mas cientes de que as barreiras nesse sentido só seriam inteiramente anuladas se outro *campus* fosse construído noutro espaço, já que o lugar onde está não permite, pela topografia e dentro das limitações orçamentárias, que seja adaptado para uma sociedade inclusiva.

5.4. AMBIENTE INCLUSIVO

É na rotina escolar que a inclusão é sentida. Nos relacionamentos, na participação de todos, na acomodação dos estudantes. É um pertencer àquele ambiente. Mesmo com todos os conflitos que fazem parte das vivências. É quando o estudante sem deficiência entende as necessidades do outro e se adapta, sem ver isso como algo extraordinário, mas, sensível, percebe a possibilidade.

Muitos acham que atrapalham: ‘meu Deus, é super diferente!’ Mas eu me sinto como em qualquer sala que já vivi. A gente tem problemas como todas as salas têm: umas são bagunceiras, outras de relacionamento, a nossa também tem que fazer adaptações, mas nenhuma mudança que atrapalhe (M.R., colega e aluna).

Nessa sala estudam, além dos mais de vinte alunos sem deficiência, um surdo e um autista com grau elevado de comprometimentos. E a turma encontrou, na humanidade que a troca lhes permitiu, os ajustes que tornaram a inclusão de fato possível.

São coisas pequenas. Pouquíssimas coisas, são os detalhes que não excluem. Nossa turma é igual as outras, só talvez não podemos ser tão rápidos, mas somos iguais. Precisamos de menos barulho. Nesses dias tivemos uma discussão em classe sobre um tema que o professor trouxe, era um debate. Uns falavam daqui outros dali, em cima um do outro as vezes, aí o A6 começa a se alterar e alguém já pede calma por ele. Só isso (M.R. colega).

A relação aluno-professor é a que mais impacto costuma provocar na vida escolar do aluno, com ou sem deficiência. É nessa relação que muitas vezes carreiras futuras são decididas. Nesse modelo tradicional de educar que estamos, a figura do professor é superestimada pelo aluno. Na inclusão do estudante com deficiência na sala comum o papel do professor é ainda mais cobrado, porque ele terá que se reinventar, sair do seu lugar confortável de lidar com a grande maioria normatizada e atender o indivíduo, na sua peculiaridade. Existem aqueles que adaptam o material, mas tem aqueles que apenas fingem que não há o estudante com deficiência em sala, como observa a colega M. R.:

[...] a estagiária teve que repassar uma prova pra ele que não foi adaptada, apenas diminuiu a quantidade de questões em relação a prova dos demais. Mas para ela foi muito difícil de entender e muito mais para ele (A6). O professor nem ficou em sala para a aplicação da prova (M.R. colega).

Como mostrei anteriormente, temos casos de boas práticas na instituição. São casos de dedicação, de envolvimento, de responsabilidade.

[...] se nada do que eu ensinei pra eles de inglês tiver ficado, mas se alguma coisa de dentro das minhas aulas tiver, assim, aberto os horizontes deles pra humanidade, pro olhar pro outro, pra empatia, eu já fico muito satisfeita sabe? Porque o inglês, eles vão conseguir buscar quando eles tiverem vontade, por que eu ensinei os caminhos sabe? [...] mas a experiência, a vivência, o contato com o outro, o relacionamento interpessoal, isso não tem como você aprender sozinha. Isso depende de mediadores, de outros atores no processo (P10, professora e gestora).

Um olhar voltado a formação do indivíduo como um ser maior que o aprendiz. Um sujeito de relações, de interações. Essa interação entre os diferentes é que ensina e provoca a mudanças profundas.

Afinal, o ensino profissionalizante, tecnológico e científico, federal, por mais que seja público e “aberto” a todos, é limitante em seu acesso, por seu processo competitivo, seletivo na avaliação dos candidatos. “[...] aquela marca, né? De ser uma instituição de pessoas de elite, pessoas de alto saber, inclusive até da classe média alta, porque as pessoas mais pobres, mesmo capazes não conseguiam passar na prova (P1, técnica)”. Então, de certa forma os professores se acostumaram com um perfil de estudantes com um padrão de conhecimento acima da média, “quem conseguiu a melhor média tá dentro, quem não conseguiu... (P9, professor)”. Quando a inclusão exige que estudantes com deficiência, assim como os alunos que ingressam pelo sistema de cotas para estudantes de escola pública, sejam aceitos, com os défices de aprendizagem que muitas vezes trazem, há um desconforto geral: “aceitar isso foi muito difícil, até porque a universidade ela não prepara a gente pra isso né? Então nós viemos de uma universidade, não só da universidade, de um sistema que é excludente, né? (P9, professor)”. Mas espero que o desconforto gere novas possibilidades e não segregação.

5.5. CASOS ESPECÍFICOS

5.5.1. ATENDIMENTO DOMICILIAR: ESTUDANTE A1

Muitas ações inclusivas ativas e, portanto, positivas, foram levantadas nessa pesquisa, sempre resultado de muito esforço, de muitas pessoas, já que a escola que temos não foi pensada para todos. Com a exigência da legislação e a sensibilidade empática de muitos servidores barreiras foram sendo transpostas.

Entre essas práticas a que tem chamado muito a atenção da Rede no Mato Grosso é o atendimento domiciliar feito ao estudante A1, que no percurso da sua escolaridade no

IF, num momento de internação hospitalar sofreu paradas cardíacas colocando-o em um quadro de múltiplas deficiências, acamado. M1, a mãe desse aluno, foi orientada a acompanhar e manter as matrículas, e isso foi fundamental, pois enquanto cuidava de sua recuperação, mantinha a possibilidade de seu filho voltar à escola. Quando estabilizado seu quadro clínico, a mãe procurou então a instituição. Quando o atendimento do A1 foi decidido, não foi de maneira pacífica, sem luta.

No início não teve aceitação... Que não ia dar certo, que não ia ter como acolher o A1. Foram muitas barreiras. Tivemos reunião e nós só pedíamos: é um atendimento estudantil, não é clínico. De colegas pedagogas, como eu, que insistiam que era coisa de mãe, que deviam dar a certificação dele logo, do terceiro ano. Mas não era isso que queríamos. Tínhamos que provar que ele tinha capacidade de voltar a estudar. Tive que insistir muito e ameacei procurar a Justiça Federal, só então me ouviram (M1, mãe).

Não foi um processo indolor. Como ela mesmo traz, houve dificuldade inclusive com quem ela esperava que estaria lutando ao seu lado, como a equipe pedagógica. Mas na inclusão do estudante com deficiência, nada é simples e romântico. Exige muita orientação e persistência. Como não é uma ação que venha da reitoria, ordenada por eles, ações simples, como arrumar transporte para os professores irem até o aluno, despendia muita argumentação e convencimento. Não era tarefa fácil convencer um a um que o atendimento era obrigação da instituição e não uma questão de escolha.

Nesse movimento de não se deixar ser engolido pela massa dominante e dominada, os sujeitos transgressores tomam posse de uma identidade como território existencial. Todavia, correm o risco de novamente caírem atrás das barras do cárcere classificatório. Assim, caminhando nas fronteiras e por entre elas, para além de uma transformação de uma circunstância, está o encontro do modo de Ser para construir recursos que abram brechas para a ruptura com a subordinação posta e corroborem a vontade de singularidade e diferença. (ORRÚ, 2017, p. 29).

Trata-se de um constante embate por espaço. Mesmo uma pedagoga que se negou a atender, atribuindo ao estudante a incapacidade de estar na escola. O estigma de incapacidade sobre o diferente.

Incapacidade inclusive inquestionável, pois o estudante está acamado. Mas a incapacidade dele se restringe a mobilidade e comunicação. Mas o cognitivo estava lá, esperando para ser alimentado. Porém a questão da negativa vai mais longe, ferindo o direito de receber atendimento escolar em casa. Nessa luta é preciso desconsiderar as

negativas e procurar respostas positivas em outros. É preciso reconhecer que a escola espera apenas o aluno imaginado.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão. Eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais; produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não-ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnado. O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantas outras (MANTOAN, 2004, p.40,41).

Entender essa expectativa, que tem sua estruturação anterior à nossa vontade, é a base para depois de nos conscientizarmos, convencer o outro, o servidor, o estudante, a comunidade, de dentro e fora da sala de aula, de que o estudante com deficiência tem os mesmos direitos dos demais. Nesse caso com a forma diferenciada de ofertar essas aulas, por módulos, fora da instituição, e com metodologias a serem descobertas. Muitos não estavam dispostos à esse desafio. Por medo, comodismo, ou por ignorância, resultado de uma construção histórica de que a classificação e separação potencializa as aprendizagens.

Já virava e falava assim: ‘por que que eu tenho que dar aula pra um aluno com deficiência? Eu não fiz concurso pra isso’. O Instituto Federal é uma escola de elite, é uma escola pros melhores, só entra os melhores, é concurso. ‘Não tem como eu formar uma pessoa deficiente como técnico... Vai fazer o que? Ele nem mexe a mão (P1, técnica)!

Os estudantes com deficiências, pela demanda que geram, muitas vezes são vistos como alunos que atrapalham, mas por direito, devem ser acolhidos como os demais e serem oferecidos recursos aos profissionais que estão na linha de frente com eles. Os alunos são vítimas de um sistema excludentes que ainda os culpabiliza pela ineficiência do ensino.

Além de convencer e ensinar aos docentes os direitos de qualquer aluno, com ou sem deficiência havia, na instituição, a necessidade de convencimento do departamento administrativo para dar o suporte necessário. Era um processo bem desgastante para quem estava à frente. Até a disposição do carro e do motorista da instituição para levar os

professores até a casa de um dos alunos que recebe atendimento domiciliar, foi motivo de muita batalha. Mas por ora, vencida pela inclusão.

No início quem fazia essa busca entre os professores, para levantar quem seria aquele que estaria ministrando as aulas do A1, em sua residência, era a P1, mas com os cursos que foi fazendo e os enfrentamentos que foi tendo, ela relata que “[...] passou a ficar mais difícil achar mais professor. E eu não entendia que quem tinha que fazer isso era o diretor. Não era eu! A obrigação era dos professores, não minha (P1, técnica)”. Até mesmo a realidade financeira da família abalava alguns profissionais. Quando a direção buscava os docentes para o atendimento domiciliar com o estudante A1, nem sempre encontrava profissionais preparados.

“-Ah, eu não tô muito preparado agora, quero dar um tempo!” Às vezes as pessoas se sentiam desconfortáveis ou não se sentiam preparadas pra isso [...] ‘ó, eu não me sinto emocionalmente preparado pra atender o A1!’ (P2, gestor e professor)”.

Mas isso era contornado e o atendimento acontecia com outro mais disposto ao enfrentamento. A escola que no início relutou, por fim precisou encontrar estratégias para o atender. Como ele conseguiu judicialmente o atendimento de *homecare* pelo Estado, com diversos especialistas, como fisioterapeuta, nutricionista, pedagoga, fonoaudióloga, e outros, por força legal todo atendimento deve então ser em sua casa, inclusive o escolar. Porém, se fosse diferente, a escola também não teria condições de recebê-lo em suas instalações, e dessa forma se ocupou em encontrar estratégias para ensiná-lo em casa. E “[...] a gente transformou a varanda da casa dele numa sala de aula e a gente levava os professores até ele pra ele assistir aula [...] A gente conseguiu instalar ele, essa situação, e adaptar o processo educativo pra esse aluno, que era nosso aluno (P1, técnica)”.

Quando o *campus* em 2011, foi inaugurado, por falta de docentes e estrutura, o currículo foi modular. Essa primeira experiência permitiu que a mesma metodologia fosse aplicada no atendimento domiciliar desse aluno.

Atitudes proativas, disponíveis, fizeram a proposta acontecer pois, “com esse primeiro atendimento [...] trouxe pra gente uma demanda de equipamentos, de itens que o A1 precisava (P2, gestor e professor)”. Com essa demanda tão peculiar, a equipe composta pelo pessoal do ensino e do administrativo, se mobilizou para levantar possibilidades e algumas tecnologias assistivas foram solicitadas e testadas para dar suporte na aprendizagem desse aluno. Algumas foram bem aceitas pelo aluno e fazem

parte da sua rotina como a cadeira que mantém o tronco de seu corpo ereto, e a mesa que pode encaixar essa cadeira especial. Foi tentado também um capacete tamanduá, occipital, para comunicação, porém, por exigir demais do estudante, não foi mais usado. A mãe fala satisfeita que “precisamos só encontrar a comunicação alternativa para ele ter mais independência. Agora estamos estudando uma tecnologia que trabalha com o computador e com o piscado, mais sensível que o outro que ele tentou. Mais evoluído (M1, mãe)”. Enfim, as demandas que chegaram pelo NAPNE ao setor administrativo foram atendidas à medida que, juntos com servidores da reitoria conseguiam tramitar os processos de aquisição. Além das tecnologias, outras necessidades foram surgindo e a instituição foi se ajustando como o transporte dos professores para casa desse aluno, ou a remessa e a alocação de equipamentos da instituição nessa “sala de aula” adaptada, como lousa e Datashow. Esses trâmites foram mediados pelo administrativo do *campus*.

Sempre tentativas de dar suporte aos docentes e demais servidores para um trabalho mais eficiente já que “o professor tem que começar a perceber, ver que nós não somos os chatos que estamos aqui fazendo alguma coisa. Nós estamos apenas cumprindo a lei, e é nosso dever e direito do aluno (P1, técnica)”. O estudante A1 está finalizando seu ensino médio, “uns quatro ou cinco módulos, agora está na parte técnica, na disciplina de Compra e Venda (M2, mãe)”. Foi papel da instituição oferecer condições para isso. Mesmo com resistência, com alguns docentes insistindo em tentar ficar na zona de conforto de trabalhar apenas com alunos selecionados e nivelados, a instituição está finalizando o ensino médio do aluno A1. Com ressalvas, com falhas, mas finalizando, pois, é direito desse estudante. Por isso o espaço escolar é tão importante quanto outros espaços sociais, porque nele produzimos e reproduzimos boas práticas. Mesmo que outras não sejam tão boas assim.

Hoje A1 já manifesta interesse pela graduação e a M1, aflita, “já estou pensando na luta que vai ser com a universidade. Mas ele quer Gestão Pública e o IF tem esse curso. Acho que vai dar certo para ele ficar no IF mesmo (M1, mãe)”. Essa escolha só é possível porque a instituição assumiu a sua responsabilidade.

Com essa experiência, o *campus* tem se mantido aberto a atender as demandas diversas que chegam, mesmo complexas como a Síndrome de Willians (A2) e os autismos em diversos níveis de gravidade. Essa atitude receptiva já é uma mudança inclusiva. Entender que é nossa obrigação receber e ofertar um ensino de qualidade e, direito de o jovem estudar na escola pública que escolher, é o ponto de partida para ações

transformadoras. Uma nova atitude mental para lidar com essa nova realidade do ensino. Os medos e inseguranças de lidar com o diferente vão cedendo lugar à uma postura mais proativa e positiva.

Hoje a gente tem condição de receber um aluno com deficiência sem chorar, sem ficar nervoso, com tranquilidade, sabendo uma coisa: a gente não vai resolver o problema daquele aluno, a gente não vai curar aquele aluno, a gente não vai enfiar o conteúdo goela abaixo daquele aluno (P1, técnica).

Mesmo que nem sempre seja assim, “a gente fica desesperados às vezes porque as situações elas não são as mesmas. [...] então às vezes a gente vai reagindo ao que vai chegando (P6, técnica)”. As pessoas com deficiência já possuem um histórico de muita luta, rejeições e limites. Serem bem recebidas já é um bom sinal.

5.5.2. *SURDOS*

Como resultado do trabalho que a instituição tem feito na cidade, o número de alunos surdos atendidos tem aumentado ano a ano. Isso exige uma equipe de intérprete e tradutor de libras para se revezar nesse atendimento, já que a escola oferece três períodos letivos. Como o *campus* só tem um código de vagas para esse profissional, os demais necessários têm sido contratados (não concursados).

No início essa contratação foi bem difícil, e por vezes a servidora efetiva foi exposta a uma carga excessiva de trabalho, trabalhando muitas vezes em dois turnos, em sala de aula. Agora, depois de muita luta e com a prática no setor administrativo aliado à reitoria, a demanda tem sido atendida. “Aí depois de muita briga, fundamentada nas leis e tudo mais, aí sim nós conseguimos mais três intérpretes contratados (P9, professor)”. E ainda assim, quando finalmente conseguem a contratação para alívio da servidora efetiva, surge outro conflito. Uma questão muito pontual e que causou um desgaste entre os intérpretes e a gestão que foi a remuneração dos contratados comparada ao da intérprete efetiva. À época do concurso para vagas de intérprete se pedia apenas o nível médio e cursos na área. Mas para a contratação do mesmo profissional com as mesmas atribuições, se exige o nível superior. Porém isso impacta diretamente nas remunerações e o efetivo tem o salário bem menor que o contratado. Não há nada que possa ser feito nessa situação e é preciso então se fixar nos benefícios que a contratação traz, independente desse incômodo. Já que a intérprete efetiva por várias vezes, na falta de contratados, ou por

questões burocráticas ou por desistência de um, precisa cobrir essa falta trabalhando exaustivamente.

Havia também um entrave na compreensão sobre o atendimento aos surdos pelo NAPNE. Assim como também a comunidade surda da instituição também não se via contemplada ou pensada a partir desse Núcleo. Essa postura acabava negando aos surdos atendimentos importantes que só o A.E.E. poderia levantar, amenizando algumas de suas dificuldades pedagógicas. Nos discursos eles são constantemente tratados como um grupo distante das demais deficiências.

[...] não há uma sala pra NAPNE. A sala do NAPNE é a sala dos tradutores e intérpretes de libras! Mais deles do que minha, porque eles são três, mais os alunos que entra e sai, aquela bagunça toda! E eles procurando coisas no computador alto, música, e isso e aquilo...E nisso eu tô ali, empurrada ali no meu cantinho (P1, técnica).

Essa fala nos mostra a separação. Como se os surdos atrapalhassem o trabalho do NAPNE. Os intérpretes de libras, assim como o profissional de A.E.E., estão entre os atendimentos necessários, que deveriam ser levantados, articulados e direcionados pela equipe do NAPNE.

Art. 3º O NAPNE visa à articulação de pessoas, instituições, e ao desenvolvimento de ações de implantação e implementação do Programa TEC NEP no âmbito interno, envolvendo gestores, sociólogos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, técnicos administrativos, técnicos em assuntos educacionais, docentes, discentes e pais com o objetivo de criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (IFMT, 2013, on-line).

A surdez, como as outras deficiências e transtornos, afeta muito além da comunicação. Problemas cognitivos, sociais, mentais, podem estar associados à não audição. E à escola cabe buscar, oferecer, possibilidades de soluções para as dificuldades que se acumularam ao longo da escolarização, e não se contentar com a oferta de intérprete de libras e sem culpabilizar o aluno pela sua defasagem.

Os serviços complementares à escolarização, acima referidos, que se fizerem necessários para atender às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, precisam ser oferecidos, mas com a garantia de que não discriminem, não façam restrições e exclusões, como comumente ocorre, nos programas de reforço escolar e em outros que se dizem de apoio, para que alguns alunos possam se recuperar dos seus atrasos escolares. Seriam esses atrasos de alguns alunos ou da escola, em sua organização pedagógica retrógrada, arcaica e excludente? (MANTOAN, 2004,p.42).

Como vemos, nosso discurso e pensamento deve mudar para que possamos incluir. Precisamos desestruturar para reestruturar. Assim como o NAPNE já foi desfeito e para atender também aos surdos agora temos a CAES. Porém, como o *campus* ainda não tem o (a) coordenador (a), a equipe de intérpretes continua assumindo as questões de inclusão que, de um modo geral, sempre foram atribuídas a esse grupo.

Os intérpretes são vítimas de muita confusão na instituição. Muitos professores ainda pensam que o fato de ter um intérprete em sala, não precisam se ocupar com o aluno surdo. Que não precisam adaptar o material para ele. O intérprete se vê no meio de uma relação complicada já que o aluno espera no professor a explicação e não no intérprete que também desconhece. Muitas vezes o aluno e o intérprete saem frustrados. Existem casos de deficiências mentais em surdos e esse trabalho então deve estar ancorado no suporte da CAES. Portanto, o não atendimento ao surdo deve ser repensado quando enfim a CAES estiver atuando. Para que um dia também lhe seja ofertado o A.E.E. se for necessário.

Como os intérpretes trabalham com estudantes surdos alfabetizados na língua portuguesa, com os não alfabetizados, com os que sabem a língua dos sinais, com os que não sabem a língua dos sinais, a ainda surdos com alguma deficiência, a interpretação demanda muito envolvimento desse profissional, e o ensinar a disciplina está para além das suas condições de trabalho. A falta de escrita e leitura da língua portuguesa, dos estudantes surdos é comum e os intérpretes já possuem metodologias para absorverem isso.

Na instituição os intérpretes também assumiram capacitações para os docentes com possíveis metodologias e materiais para que as aulas sejam mais produtivas, e aos estudantes ouvintes, para entenderem as necessidades dos surdos e assim poderem lhes acolher melhor. Mas nem sempre essas formações são bem-vistas. Alguns professores temem que se aprenderem libras os intérpretes podem ser dispensados de sua aula. Esse comportamento compromete a acomodação desse estudante no ambiente escolar. Um curso básico de libras não dá ao professor capacidade de interpretar enquanto ensina, mas de aprender o que consideramos na nossa cultura como essencial de boa educação, que é o saber receber ou cumprimentar à todos.

[...] não podemos supor que nessa sociedade a inclusão plena seja possível, na melhor das hipóteses, estamos formando alunos mais solidários, mais atentos a apreciar a diversidade para uma sociedade que

incentiva o egoísmo e a padronização; essa consideração não torna inócua e não diminui a importância da luta pela educação inclusiva, mas expressa uma contradição social que precisa ser percebida para ser superada socialmente, isto é, econômica e politicamente (CROCHÍK, 2015, p.8).

Como valoriza a estudante M.R., colega de sala de dois dos estudantes com deficiência,

Uma das intérpretes agora está dando aula de libras e é muito legal ver todo mundo aprendendo sinais de bom dia, boa tarde, oi. Me dá um ânimo quando muitos professores na chamada fazem o sinal do A4 em vez de chamá-lo oralmente (M.R. colega).

No início a resistência de ter que dar aula com o intérprete em sala afrontava a autonomia de alguns docentes que se sentiam invadidos em seu território pedagógico, como se o intérprete viesse a observar e questionar sua metodologia e conteúdo. Com o tempo essa atitude foi mudando, à medida que iam entendendo que o intérprete estava ali para executar sua tarefa de intermediação na comunicação, interpretando, traduzindo, conforme a necessidade. É um sentimento importante que deve ser levado em consideração quando analisada a inclusão. Essa barreira atitudinal de dividir a sala com outro profissional, mesmo que não professor, deve ser percebida nos discursos de rejeição à inclusão, para ser trabalhada.

A gente não sabe se é desumano ou se é porque a pessoa não tem informação sobre aquilo dali. Ou se tem raiva... Eu não sei, não sei o que que é... As pessoas falar o que elas não deveriam falar! [...] é porque, querendo ou não, dói na gente ver eles excluídos. Acaba que nós também somos excluídos. Eu me sinto excluída muitas vezes. [...] eu me sinto excluída e é muito ruim e isso dói na gente: Nossa! Eu sou um *zé ninguém*. [...] e você sabe o que que a gente escuta? ‘-O que que esses meninos tão fazendo aqui? Ele não deveria tá aqui!’ (P3, intérprete)!

E na rotina das aulas a P3 nos retrata que esses alunos passam a ser “abandonados” em sala de aula, o professor nem sequer olha para não se envolver, sem saber se o aluno está ou não aprendendo. Como se não existisse. Nesse caso “a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é (MBEMBE, 2020, p.41)”.

Alguns professores, entenderam em dado momento, que pela presença do intérprete, a aprendizagem desses alunos era responsabilidade desse profissional: “aí quando a gente encaminha o material, essa lista de exercícios, esses trabalhos, os

intérpretes fazem atendimentos complementares com esses alunos surdos (P3, professor e gestor)”. Como se eles fossem professores particulares ou de A.E.E. Isso gera um grande conflito porque sobrecarrega o profissional que não se vê em condições de aprender todo conteúdo, inclusive técnico, para ensinar ao aluno. Seu papel não é de ensinar, mas de traduzir e interpretar em libras.

Um dia um professor virou pra mim e falou assim: ‘-Contenha seu aluno!’ [...] Ele não é meu aluno, ele é aluno da instituição! Ele tem que fazer o papel do professor! Eu não sou a professora ali! (P3, intérprete).

E essas distorções de função de cada profissional chega ao ponto de os professores se sentirem incomodados, ou pressionados com o apelo dos intérpretes de que enviem o material para eles antes de enviar para o restante da turma, já que precisam além de traduzir, interpretar, precisam estudar e ainda ensinar a atividade. De um lado professor que considera muita demanda ter que adaptar o material e do outro o intérprete que depende dessas adaptações. Muito desgaste na relação, na qual o aluno é quem mais perde.

Porém, parafraseando Mantoan, “como não há mal que sempre dure e nem bem que sempre ature” (2004), não são todos que resistem. O *campus* tem boas experiências de docentes com os surdos. Uma delas é relatada pela professora e agora gestora P10 que confessa que os erros cometidos pela sua inexperiência não foram impeditivos para sua busca em aprender nesse processo. Conta que quando trabalhava para o governo estadual, só depois de 3 ou 4 meses dando aula descobriu que uma das alunas era surda, tamanha a falta de atenção.

Eu começava a falar mais alto, a mexer mais a boca pra ela tentar fazer uma leitura labial. E aí ela pediu pra uma colega me falar que assim tava piorando tudo, que era melhor eu falar normal porque eu tava atrapalhando ela a entender (P10, professora e gestora).

Esses erros foram importantes para seu amadurecimento. Foi fracassando e se frustrando com alguns alunos (como com a A10, que só hoje percebe que o material preparado para ela foi pouco adaptado), é que suas metodologias foram sendo revistas e ficando mais eficientes. Agora, mais capacitada, se sente mais segura.

Com sua prática em sala, descobriu que o inglês, sua paixão, tem uma ordem muito parecida com libras, na sua estruturação. Isso a motivou a criar os materiais que adaptou para o seu primeiro aluno na instituição. Também aprendeu a língua de sinais brasileira, a Libras, com um dos alunos surdos para ajudá-lo, tendo em vista que nos dias de aula de

inglês no período noturno ainda não tinham intérpretes suficientes. Ao mesmo tempo ela começava a dar aula para uma estudante surda no ensino médio, com uma turma muito maior e inexperiente nessa vivência. Percebeu então, que era muito importante que, como parte de suas aulas, 20 minutos iniciais fossem reservados para a intérprete ensinar Libras aos alunos e estimular a boa convivência com os surdos. Isso quebrou o constrangimento inicial da estudante e permitiu mais socialização, pertencimento. Com o tempo outros surdos vieram e a postura confiante da professora que se interessou e buscou a formação, estimulou inclusive a participação desse público em projetos internacionais. Mais uma vez precisou aprender, agora a língua de sinais norte-americana. Foi uma experiência inusitada já que tinham, nesses projetos, momentos de conversação simultâneas, em inglês, português, língua de sinais brasileira e língua de sinais americana.

Não posso dizer que era um diálogo, que era uma conversação porque passando por 4 etapas de tradução a comunicação se perde um pouco, mas eu posso dizer que foi uma experiência de tradução, de compreensão da língua, de compreensão do mundo do outro de compreensão da cultura do outro e de aprendizagem de vocabulário de estrutura linguística, sabe? (P10, professora e gestora).

Por fim, P10 conta que o estudante A4 já veio com um conhecimento muito maior, mais aprofundado e ela teve que reaprender com ele a língua de sinais americana, que não estava tão correta como pensava. Na pandemia, para as aulas não presenciais, ela não enviava o material para as intérpretes traduzirem e montar vídeos como os demais professores, mas ela mesma, como já estava desenvolvida, criava e enviava para os alunos, contando sempre com o apoio das intérpretes que “corrigiam o sinal, corrigiam a posição da minha mão, corrigiam o movimento e eu me senti muito acolhida pela nossa equipe (P10, professora e gestora)”. A aluna atendida sabia que a professora tinha dedicado seu tempo só para ela, e isso era compensador. Um esforço a mais e a aluna se sentia partícipe.

O participante P9 (professor), mesmo resistindo à aprendizagem da língua de sinais, defende que os professores precisam de formação voltada à sensibilização para a inclusão.

[...] de sensibilizá-los que aquele aluno é uma vida igual o outro aluno, igual o filho que a gente tem em casa, que se a gente tivesse um filho surdo, um filho autista, a gente exigiria que ele fosse incluído também. Que ninguém tá fazendo favor pra ninguém né? Acho que nesse sentido a gente precisa avançar (P9, professor).

Ideia reforçada pela aluna M.R. também acredita que precisa de “mais informação logo no início. Cartilhas palestras, o próprio deficiente falar o que sente e o que precisa. Professores não ignorar por não conhecer: ‘-não vou, não sei como lidar. Se precisar dou nota!’ (M.R. colega).”

São processos desgastantes, mas constitutivos da inclusão. Não há outra maneira senão enfrentando as barreiras uma a uma, com muita persistência e dor também. Ter que lutar para ter seu direito a ocupar o seu lugar respeitado, é doloroso e a maioria das pessoas não precisa passar por isso, porque a estrutura social que temos é para a maioria fluir e não para a minoria. Mas esse processo de luta traz resultados.

Então, tudo dentro do IF eu sinto total apoio, eu, eles têm a preocupação comigo, como ter o tradutor/intérprete. Sempre eles procuram me ajudar. Então eu não tenho essa, esse desprezo, essa falta de atendimento. Também os alunos os profissionais todos aqui me ajudam sempre. [...] Eu sinto que nos eventos nas festividades, na área esportiva, todos tem em todas as áreas têm o tradutor-intérprete. Eu me sinto totalmente seguro porque eu fico ali prestando atenção no tradutor-intérprete. Eles me ofertam acessibilidade nas palestras e eu consigo me sentir confortável e seguro para aprender (A4, estudante).

Provavelmente ele não sentiu isso em todos os professores, mas sentiu de uma maneira geral, como instituição. Mesmo que em outro momento de sua fala aponta que a escola precisa cuidar dos detalhes da acessibilidade. E isso é o que faz o *campus* ser reconhecido naquela comunidade como um *campus* que inclui.

5.5.3. XAVANTES

Inclusão escolar não trata apenas de estudantes com deficiência, porém essa pesquisa tem esse recorte específico. Mesmo assim achei relevante registrar essa dificuldade da instituição em relação aos indígenas da região. Uma questão de comunicação, de linguagem, como libras para os surdos, além também de cultural. É muito importante que a CAES traga essa pauta para as discussões com a comunidade interna e externa, pois o direito indígena também é constitucional e a Lei de Cotas veio para reforçar esse direito e estabelece que a escola precisa adequar suas metodologias para esse estudante.

É necessário considerar a necessidade de nivelamento de conhecimento dos estudantes indígenas ao iniciarem seus estudos nas universidades e a sua adaptação ao mundo acadêmico de forma a estimular a sua permanência e não permitir a evasão, uma vez que a distância da

família, a nova cultura e modos de vidas tendem a estimular a desistência dos seus objetivos. É a oportunidade para se resolver a transição do estudante indígena do seu processo diferenciado de educação escolar (bilíngüe, intercultural, específico) da aldeia para a escola ou universidade global (BANIWA, 2012).

A inclusão indígena pode ser tão complexa quanto qualquer outra, porém é possível, desde que seja dada a devida atenção e dessa, o atendimento adequado. Pensar que o estudante indígena vem de uma vivência de coletivo e não de individualidade, precisa ser o ponto de partida para entender e adequar metodologias para esse aluno. A experiência desse aluno deve ser valorizada, compartilhada, porque é isso que transforma os conceitos enraizados que distorceram toda a história indígena e seu papel em nosso país. A educação deve pensar para além da intenção acadêmica.

Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, auto-sustentação, transporte, comunicação, mas, também de possibilitá-los, condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, lingüística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da Sociedade brasileira (BANIWA, 2012).

Quando os primeiros indígenas chegaram no *campus*, em 2014, o P2 conta que não houve um trabalho específico com a comunidade, de sensibilização ou capacitação. E assim, os alunos, adolescentes à época, não conseguiram ficar na instituição. A saída deles levantou um alerta.

A gente não deu conta de manter, eles foram embora, entraram na estatística de evasão, lá em 2014. Lá levantou a antena. [...] aí teve um envolvimento muito grande da professora P5 [...]. Ela tomou aquilo pra ela, que ela não ia deixar aqueles alunos evadirem, e aí ela começou um trabalho de quase que de mãe de pegar esses meninos, [...] de envolver todo mundo pra que eles ficassem. Até que chegaram! Acho que um deles conseguiu se formar, os outros ficaram boa parte do curso, mas acabaram evadindo também. Mas um deles se formou (P2, professor e gestor).

Se a primeira turma que era de adolescentes não obteve êxito e entrou para as estatísticas de evasão, com a turma de estudantes indígenas já adultos, que ingressaram para a turma de subsequente foi diferente, porque tiveram um acompanhamento diferenciado. O acolhimento permite possibilidades de permanência.

Muita coisa ainda precisa ser feita e há urgência no que se diz respeito à inclusão de povos indígenas, considerando a responsabilidade deles sobre o patrimônio nacional e as possibilidades de transformações em suas comunidades.

[...] a gente ainda não consegue incluir os alunos indígenas. A gente não consegue entender a cultura deles. Então se eles faltam a gente já, até esses dias, a gente dava falta e reprovava. Ainda não conseguimos nos livrar disso, porque a gente fica com medo. [...] então a gente já reprovou muitos alunos porque a gente não sabia como fazer, né? A gente ficava com medo de fazer diferente e depois lá na frente dar problema. Então a gente vai cometendo uma série de erros e muitos acertos né? Mas o que a gente quer é se aperfeiçoar, não cometer os mesmos erros (P6, técnica).

A professora P10 acredita que a maior dificuldade seja a comunicação e que é necessário pensar em um português para indígenas, como já se tem o português para estrangeiro. Mas isso deve ser uma possibilidade e deve ser discutida inclusive compartilhando opiniões com os indígenas. Ouvindo-os em suas necessidades e anseios. Além disso trabalhar, a partir da CAES, estratégias específicas para os indígenas Xavantes, comunidade expressiva na região, e desenvolver um trabalho eficiente com eles também, com bons projetos. Não apenas como um direito constituído, mas como uma forma de contribuir para a boa gestão das terras que lhes são confiadas, levando em consideração suas diferenças culturais.

5.6. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O IMPACTO NA INCLUSÃO

A constituição do indivíduo é sempre resultado de diversas vivências. A família é a principal referência para o indivíduo, mas não a única, pois temos a escola, a rede social, religião e toda ordem de influências sociais externas, inclusive as tecnologias agindo sobre o indivíduo. As relações afetam diretamente nessa constituição de ser. Por isso a legislação prevê que, como a escola e o Estado, a família também é responsável pela educação da criança. Não fragmentados, mas compartilhados.

A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. [...] quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas (DELORS, 2001, p.130).

Uma família informada, proativa, e não conformada faz total diferença no desenvolvimento de pessoas com deficiências. A estrutura social que temos não oferece com equidade seus serviços às minorias, e elas devem então, pautadas na legislação, garantir esses acessos, atendimentos e permanência. A instituição prevê desde quando criou as normativas do NAPNE essa participação importante:

Art.12 Pra a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, o NAPNE deverá identificar e promover o acompanhamento do aluno, contando, para tal, com a:

[...] II. Colaboração da família;(IFMT, 2013, on-line).

A comunidade reconhece e assimila as reivindicações das famílias. Muitas famílias não apresentam laudos, e nem ao menos verbalizam as dificuldades ou necessidades dos filhos. Mas os docentes alegam estar atentos e notificar às coordenações para uma possível intervenção. Mesmo que na informalidade.

Na instituição a inclusão começou com a luta da M1, mãe do A1, que não sucumbiu ao descrédito inicial de parte da equipe pedagógica e persistiu para que seu filho tivesse a continuidade de seus estudos. Essa persistência fez toda a diferença nesse atendimento.

Ela (a M1) me deu muito trabalho, porque ela é guerreira ao extremo na defesa do filho, qualquer coisa que ela identificava como não estando legal, no atendimento, ela nos cobrava isso. Como que a gente ia atender o A1? E vinha e cobrava. E muito do que nós fizemos ou fazemos hoje, com o A1, hoje, ali, é responsabilidade dela! Porque a cobrança dela nos fez agir, nos fez procurar, nos fez crescer. [...] então, acredito que hoje o *campus B.*, se hoje é uma das referências dentro da educação exclusiva (*tenho certeza que aqui ele quis dizer inclusiva*), parte é responsabilidade da M1, que ela que nos fez, ela nos desafiou, a procurar avançar, achar soluções, pra poder atender o A1 (P2, gestor e professor).

Essa fala nos mostra o quão importante é a família buscar atendimento específico. Nem sempre será atendida a contento, mas alguma resposta haverá. É uma luta árdua e constante, e muitas vezes acaba nos pátios da justiça, que precisa intervir em favor do estudante. “Tive que insistir muito e ameacei procurar a Justiça Federal, só então me ouviram. [...] A família faz toda a diferença, se não for atrás, se ela não brigar, isso fica perdido (M1, mãe)”. Será que a escola ouve melhor a voz de um juiz que a voz de uma mãe?

A orientação inicial dada pela instituição, quando aconteceram as intercorrências hospitalares com o aluno, de mantê-lo matriculado, contribuiu totalmente para que o direito do aluno não pudesse ser negado. Enquanto de um lado da equipe pedagógica, alguns se apegavam à apresentação de laudos médicos para justificar novos atendimentos, de outro lado, outra parcela da equipe pedagógica, quer deduzir pelos mesmos laudos que o estudante não tem condições de aprendizagem devido suas condições físicas. Penso que enquanto pedagogos, nossas decisões precisam se pautar no aluno e não no paciente. Nas potencialidades e não nos défices. O diagnóstico por isso, a meu ver, deve ser usado com cautela na escola, porque ele vem tomado de categorizações que não agregam valor ao trabalho pedagógico que deverá ser feito.

O diagnóstico universalista é um dispositivo catalisador de déficits que acopla numa mesma identidade indivíduos com um mesmo quadro sintomático. Os atores do biopoder que criaram esse dispositivo, na verdade são observadores distantes que vislumbraram indivíduos a partir de uma visão sem realidade, de sombras, de espectros, de aparências que de uma maneira vaga parecem se assemelhar. Essa impressão de semelhanças é chamada por Deleuze de simulacro (ORRÚ, 2017, p. 38).

Um estudante como o A1, que está poliplégico em sua cama, precisa ser visto para além de suas atuais limitações. E foi nisso que a mãe insistiu, e provou pela pedagogia, que seu filho ainda tem capacidade de aprender. Como resultado, ele hoje está na fase de finalização de seus módulos, projetando sua continuidade no ensino superior.

A escola, ela faz uma parcela dela, né? É uma parcela importante, mas se a família não se envolve é praticamente impossível um trabalho de inclusão né? [...] esse direito à educação, ele é de responsabilidade tanto do pai, da família, né, quanto da escola. Então se um eixo desses, ele não participa, fica inviabilizado esse processo (P6, técnica).

Portanto, a família é parte essencial do processo. O estudante jovem por si só já tem sua dependência de os pais tomarem frente nos processos, e com o estudante com deficiência a dependência só aumenta. Os pais precisam abrir o caminho com a legislação e debate. Muitos desconhecem, outros não sabem como fazer e alguns preferem desistir da luta.

Aqui eles não têm a cultura de ir atrás dos direitos deles, eles só reclamam pros intérpretes, aqui eles só sabem reclamar, porque ir lá no ministério público eles não vão... talvez nem sabem como ir também né? [...] você tem que pegar e levar, porque eles sabem de tudo, participam de tudo, mas na hora de buscar os direitos deles eu acho que eles, meio que eles falam não... (P3, intérprete).

A escola busca atender as demandas que chegam e ainda assim acaba se perdendo nesse processo. A falta de envolvimento dos pais gera desconhecimento e muitas vezes dá apoio à negligência de alguns profissionais, e as vezes da equipe toda.

Nós chegamos a perder alunos com TDAH porque não tinha nem noção. A mãe não avisou, ele ficou reprovado no primeiro ano e ninguém sabia que ele tinha TDAH, mas também ela não vinha nas reuniões de pais, adivinhar é impossível né? Então assim, alguns alunos nós perdemos. Teve uma que a aluna, a mãe avisou, mas teve um professor que não compreendeu aí teve um mal-estar, perdemos (P1, técnica).

Se a família não lutar pelos direitos dos filhos, a instituição não vai buscá-lo. Prova disso é a fala do gestor anterior quando diz que, se a tentativa do ex-presidente Bolsonaro de direcionar os estudantes da educação especial para instituições especializadas fosse avante, as gestões futuras teriam outra possibilidade de ação.

[...] quando a mãe do A1, A1, ela vem nos cobrar que a gente faça o atendimento do filho dela, legalmente eu não tinha uma opção de negar o atendimento à ela. Além da questão moral que era atender. Eu, num outro cenário, se eu tivesse uma estrutura legal que eu pudesse falar ‘não, eu não vou atender o seu filho, ele vai ter que procurar uma escola especializada, ponto’ [...] talvez se eu tivesse tido essa opção lá atrás de negar esse atendimento ao A1, será que a minha equipe e eu não poderia ter negado? [...] vai chegar um momento lá que, vai chegar um aluno com deficiência muito peculiar, a família vai querer o atendimento e a instituição vai poder negar (P2, gestor e professor).

Isso só demonstra que a educação inclusiva ainda é um objetivo, não uma realidade. Enquanto estamos no processo temos mães como a M2, que por vezes ajudou capacitando a comunidade sobre o transtorno do filho. Como mãe de um estudante com transtorno e profissional da psicologia que atua diretamente com pacientes de diferentes transtornos, ela pôde palestrar educando a instituição para recebê-lo. Mas mesmo ela, com todo o conhecimento acadêmico e de vivência, não conseguiu driblar a falta de um profissional para o atendimento especializado, e precisou se contentar e ainda, por pouco tempo, com um estagiário monitor. “E aí a gente foi fazendo quebra galho, foi fazendo quebra galhos. E a família foi muito compreensiva, nessa parte, porque ela queria um atendimento ao filho e a gente foi fazendo quebra galho (P2, gestor e professor)”. Mas ouvindo a mãe vejo que não foi compreensão, mas cansaço. Esgotada, a mãe apenas aceitou. O “quebra galho” a que se refere o gestor era um estagiário que sentado ao lado do aluno o mantinha atento ao professor. Esse atendimento não era muito produtivo, mas ajudava um pouco nas questões de organização mental que é uma das demandas do A2. A oferta desse estagiário para acompanhamento do aluno foi resultado de muita luta da M2 com a gestão, porém quando outro estudante com transtornos mais ‘incontroláveis’ ingressa na escola, esse monitor foi direcionado para ele. Uma decepção, uma frustração muito grandes para a mãe, que foi sempre reconhecida como guerreira, participativa. Uma

participação necessária, mas muitas vezes exacerbada e forçosa.

[...]como foi na época da pandemia mesmo, o professor mandava o conteúdo, né? Aí eu trabalhava com ele aqui me casa, né? Às vezes eu montava [...] um exercício, algo pra desenvolver. Mas assim, é cansativo? É. Porque eu sou mãe, eu tenho a profissão, tenho minhas coisas, então eu não queria ser a professora, a tudo na vida dele... Então eu desvinculei muito isso (M2, mãe).

Os professores muitas vezes nem conseguem perceber o quão difícil é para os pais, porque estão com as próprias dificuldades, que na pandemia se multiplicaram. Então direcionavam aos pais parte de suas funções que não dariam conta nem no presencial. Isso tudo reforça o papel fundamental da família. Até mesmo porque quem tem a experiência diária com o estudante é a família e ela pode e deve ser o ponto de partida de todos os atendimentos.

[...] os próprios pais de muitos autistas, eles chegam e já falam: ‘Olha, meu filho vai aprender até um ponto, não adianta você sofrer porque ele não vai aprender mais do que isso. Eu conheço meu filho, eu sei que ele vai ter as limitações dele. Quero que você encontre essas limitações, supere um pouco. Mas vai ficar nisso, não vai ser como todos os outros, isso é fato’ (P2, gestor e professor).

Uma mãe tem sua fala respeitada porque tem convivido e tentado por anos a sua aprendizagem. Conhece seus limites, mas quer que os desafiem.

A dialética dos limites nos impõe simultaneamente a necessidade de ambos os momentos: devem ser respeitados e desafiados. Se cabe interpretar a distinção que Vigotski faz entre aprendizagem e desenvolvimento, como Melero (2009) o fez, então, a aprendizagem gera a estrutura e não o contrário. Não cabe pressupor a ausência de estruturas cognitivas a qual impede o aprendizado; cabe, sim, ensinar para que essas estruturas surjam (CROCHÍK, 2013, p. 22).

Logo aprende a não comparar mais com outros estudantes da mesma faixa etária. Ao pedagógico da escola cabe oportunizar esses avanços, sejam eles quais o aluno conseguir. E para cada estudante haverá uma estratégia porque, além da personalidade e vivência que são únicas, as deficiências e transtornos também se apresentam em cada indivíduo de maneira específica. Um estudante com autismo pode ter seu cognitivo como de um estudante neurotípico, assim como outro estudante com autismo pode ter dificuldades com a escrita e com as conexões. Na comunidade surda essas diferenças são bem delineadas, porque tem-se surdos alfabetizados na língua portuguesa, surdos com

algum transtorno, surdo sem entendimento nem da língua portuguesa nem da língua de sinais.

Mais uma vez, o diagnóstico biomédico não deve ser um dispositivo para discriminar e profetizar quem irá ou não aprender. Até porque para nada serve o laudo diagnóstico biomédico para o mestre, uma vez que as metodologias para aprendizagem devem ser construídas junto COM o aprendiz e não a partir de critérios universais. Devem ser construídas a partir das demandas singulares em sua multiplicidade e não impostas na forma de modelo uno (ORRÚ, 2017, p.44).

E assim, cada nova situação deve ser muito bem estudada e o primeiro passo deve ser ouvir a família e permitir que o aluno mostre quais as suas necessidades e possibilidades.

Hoje eu tenho um aluno chamado A6 [...] ele não consegue assistir a aula no grupo, então o que que eu faço? Eu formato um slide com o assunto com muitas imagens e aí eu vou trabalhando com ele, só com ele, a mãe do lado, pra socorrer qualquer coisa que precisar. [...] e o interessante que quando você pega um texto, ele não consegue fazer a leitura do texto, mas quando você pega palavras chaves, coloca imagens e tudo mais, ele relaciona tudo, né? (P9, professor)

É um trabalho que se fortalece quando a família se propõe a estar presente e disposta a ajudar. Com o professor fazendo a sua parte de pensar e montar metodologias e materiais. “A escola não pode fazer tudo né? A família tem que querer, o aluno tem que querer (P6, técnica).”

A família e o próprio aluno devem ser mais considerados do que o laudo médico. Sem desconsiderar a relevância desse documento, que nos apresenta aspectos que precisamos considerar no processo educacional, ele não pode ser o balizador das ações pedagógicas.

Numa pseudotentativa de tolerá-lo como diferente, usam esse vetor para nominá-lo, categorizá-lo e, assim, dentro do juris, os atores dominantes na escola se apoiam para dizer quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado, quem terá ou não direito a prova com adaptações, quem terá capacidade de acompanhar os demais alunos da classe, quem deverá provar que está sendo medicado (ou medicalizado?) Para continuar consentido por suas diferenças. [...] E é nesse compasso das políticas afirmativas na educação nacional que os mecanismos de exclusão vigoram, propagam-se e se perpetuam (ORRÚ, 2017, p. 41).

Quando o ensino se fundamenta no diagnóstico médico ele supervaloriza a medicina em desfavor da pedagogia. A pedagogia fica refém dos aspectos médicos. Espaço grande na escola para um agente que não atua na escola, mas no consultório.

Muitas vezes a família estará presente, noutras não. É preciso saber como agir nas possibilidades.

[...] Aconteceu, por exemplo, com um dos alunos nossos, do superior, acho que tinha esquizofrenia [...] a escola chamou os pais porque ele realmente tinha dias que ele tava meio transtornado, ele não tava medicado [...] não deu tão certo como a gente queria por conta da falta da família, de alguém que falasse...[...] não sei nem se era culpa deles, às vezes tinham sua vida também, né? Mas era responsabilidade da família também, principalmente [...] existem outros casos de alunos, mesmo do ensino médio que não tem esse apoio familiar [...] nesse caso que não tem o apoio da família, muito mais difícil (P6, técnica).

Tantos agentes, tantas inseguranças. Esse aluno adulto em questão teve sua conclusão acelerada para que a escola se sentisse segura. O medo falou mais alto que a responsabilidade da aprendizagem. Havia sobre ele um preconceito de alguns colegas e professores, que pela ignorância de como agir sucumbiram a urgência de retirá-lo do convívio. Reconhecer esses limites deve ser o ponto de partida para reflexão e mudança.

Quando a família é envolvida, o estudante é mais cuidado. Ambos os lados passam a contribuir e se entrelaçar para ajudar em seu desenvolvimento escolar.

5.7. INCLUSÃO X PANDEMIA

Neste momento é importante registrar que essa pesquisa foi pensada e escrita no contexto de quarentena social, imposta pela pandemia do Coronavírus. Ela afetou não só a pesquisa e a pesquisadora, como o *campus* estudado, a instituição, o mundo.

A quarentena social que vivemos por mais de um ano em todo o mundo, forçada pela pandemia da Covid, nos deixou sequelas de toda ordem: política, econômica e educacional. Muitas pessoas morreram (quase 700.000 vidas perdidas só no Brasil) e com isso, famílias foram afetadas. Muitos desenvolveram doenças psicológicas, pelas perdas, pelo impedimento de socialização e ociosidade, assim como pela mudança abrupta de rotina. Trabalhadores perderam empregos, empresas perderam mercado consumidor. As escolas também tiveram que ser fechadas, como medida de contenção da proliferação. E no ensino, entre acertos e erros, com muita dificuldade, escassez e rede de internet frágil e até escassa, uma nova escola foi criada: a virtual. Uma tentativa de minimizar os danos pedagógicos que era previsto e que hoje vivenciamos na educação: atrasos curriculares, conteúdos esquecidos, raciocínios lentos e destreinados, dispersão, desatenção. Demorou

muito para a escola pública responder ao caos da quarentena e o que foi feito foi tão insipiente, tão pouco desafiador, que a aprendizagem ficou comprometida. “É que nem nós tamo fazendo no online aqui hoje...a gente fala que tá dando aula, mas é complicado (P1, técnica)”.

Nessa crise mundial a inclusão se mostrou excluída. A escola não conseguiu criar uma estratégia para atender os estudantes com deficiências e transtornos da mesma forma que criou (já bem aquém das potencialidades) para os demais alunos. E os estudantes com deficiência ficaram à mercê de erros como o envio de áudios nos aplicativos usados pelas turmas, em que o estudante surdo estava; materiais enviados sem as adaptações às necessidades específicas, obrigando a família, quando capaz, a dar esse apoio em casa. Casos como o do aluno A6, que na quarentena foi colocado à parte no atendimento escolar. Com o ensino sendo delegado à mãe, essa tinha uma ou outra reunião para orientação, mas na maioria das vezes o material era encaminhado à casa do aluno, e posteriormente era recolhido para correção dos docentes. De condições sociais e econômicas difíceis, essa família provavelmente não conseguiu dar o suporte que a escola deveria dar. E os limites abissais que trata o autor Boaventura Santos (2021) só aumentam para essa minoria.

Os deficientes, muitas vezes já marginalizados em circunstâncias normais, correram risco extras durante o confinamento: falta de acesso à informação, aos cuidados de saúde, à educação e à inclusão [...] Situações que exigem muita dedicação e que com a pandemia passaram a recair sobre os pais, sem qualquer formação especializada. Com o fechamento das escolas e a quebra das rotinas essenciais para melhorar desempenho das crianças, muitos pais recebiam quadros de regressão (SANTOS, 2021, p.131-132).

A quarentena social paralisou quase todos os sistemas, inclusive o educacional. E se projetos de inclusão começavam a acontecer, foram estagnados. Desde os atendimentos fundamentais para os estudantes com deficiência como Monitoria, o NAPNE, as discussões sobre as possibilidades das certificações e terminalidades específicas que precisam ser permanentes, o atendimento multiprofissional do home care. Tudo estagnado. Se as outras crianças sofreram um retrocesso e atrasaram seus estudos, os estudantes com deficiência ainda mais. “Qualquer pandemia é sempre discriminatória, mais difícil para certos grupos sociais do que para outros (SANTOS, 2021, p.103)”. Sofrem mais os mais vulneráveis, os mais pobres, as mulheres, os trabalhadores

informais, os moradores da periferia, os sem-tetos, os indígenas, os povos de raízes africanas, os ciganos, os idosos, os encarcerados,

[...] em condições extremas, numa situação de crise aguda muito grave, como foi o caso da pandemia do novo coronavírus, pessoas ou comunidades que sofrem essas formas de exclusão são de tal modo negligenciadas ou invisibilizadas que a exclusão assume formas de degradação ontológica, como se fossem grupos descartáveis ou irrelevantes (SANTOS, 2021, p. 132)

Assim como os alunos, os professores sentiram muito os efeitos desse isolamento. Precisaram se adaptar à tecnologia que antes conheciam, mas não usavam, e que passaram a ser indispensáveis, como as aulas pelas plataformas virtuais. Foram submetidos às pressões de novas exigências que surgiam aumentando suas cargas de trabalhos. A responsabilidade pelo trabalho remoto, pela internet e pelo funcionamento de equipamentos que nem sempre pode ser atendida, geraram um esgotamento físico e mental jamais imaginado. A jornada de trabalho que antes era de 30 ou 40 horas semanais, passou a ser flexível e permanente, retirando privacidade e rotina desses profissionais. . Viram suas vidas pessoais invadidas pelo trabalho, até que se todos compreendessem essa metodologia e se protegessem adequadamente. Quem tinha em suas turmas estudantes com deficiência sofreram ainda mais para entender, e repensar suas atividades.

Mesmo a instituição montando uma estratégia para que os alunos pudessem ter aulas remotas, alguns não foram contemplados, ou por dificuldade com o acesso à internet ou pela dificuldade de interação pelo sistema, além de suas deficiências. Muitos alunos só conseguiram acesso à internet em outubro e ainda assim com muita dificuldade, como alguns que precisavam esperar que pais ou irmãos chegassem do trabalho para usar o celular, acessando as aulas.

O acesso digital das crianças durante a pandemia da Covid-19 determinou em larga medida a possibilidade de as crianças e jovens poderem continuar seus estudos. O confinamento ditado pela Covid-19 fez com que muitos deles não pudessem continuar os estudos. Em nível global cerca de 1,57 bilhão de alunos terão sido afetados. O confinamento terá permitido salvar muitos milhares de vidas, mas o preço foi alto. (SANTOS, 2021, p.133-134).

Os estudantes surdos sofreram de maneira particular essa nova realidade da escola. Muito do que foi pensado para essas aulas envolve em geral, áudio e vídeos explicativos. Raramente foi levado em consideração que na mesma turma havia estudantes que não ouviriam. Os intérpretes então precisaram fazer essa mediação e

intervenção a favor deles. Desgastante, mas com a persistência dos profissionais, os docentes se adaptaram e repassavam os materiais antecipadamente aos intérpretes, que por sua vez, montavam vídeos traduzidos para Libras. Não no tempo adequado, que seria no mesmo tempo dos demais alunos, mas dentro do possível, da realidade (nem tão inclusiva quanto se pensava).

Em condições de sala de aula presencial eles podem interagir, questionar no momento da dúvida, mediados na comunicação de libras. Mas receber o material adaptado, depois dos demais alunos já terem acesso demonstra a exclusão, a segregação. A P3, intérprete, sofreu muito nessa cobrança pelos materiais adiantados. Os intérpretes foram quem tiveram o trabalho de gravar e editar os vídeos para os alunos surdos e esse trabalho era muito desgastante porque um vídeo de 50 minutos interpretado tomava um dia inteiro de gravação, edição, reedição. Era difícil o professor que se preocupava com a intérprete e resumia sua aula em cinco ou dez minutos. Mas sempre há a exceção, como a P10, professora, que fez questão de fazer os seus próprios vídeos em libras. Fazer o professor entender a dificuldade e o tempo dispensado para transformar um material simples em vídeo, foi um desafio muito estressante.

É fácil quando é aula: marcar aula, é tal aula, tal hora, aí a gente entra e já faz la e não fica... Mas as vezes isso é complicado demais, aí eles não entendem, você fala pra eles: “-Ó professor, me manda com cinco dias de antecedência, que ele tem que receber o material no mesmo dia que os meninos”, “-Não! Ele pode me entregar depois [...] Tá, ele vai entregar depois, mas e as outras disciplinas da outra semana que ele vai ter que fazer também? Vai acumular pra ele, porque ele tava à toa uma semana esperando essa. Aí quando chega na outra vai acumular, e isso eles não entendem, eles não entendem ... [...] Agora outros não! Manda direitinho, manda antes, sabe? Manda no prazo, no começo era uma mandação de áudio no grupo! [...] Primeira vez você fala: ‘-Ó, não manda áudio, tem aluno surdo! Você pode mandar áudio, mas manda o áudio pra mim antes, que eu faço a interpretação e mando o áudio junto com o vídeo’. ‘-Ah, tá! Beleza.’ Aí passa mais um dia, de novo vem a mesma coisa! Aí tem uns que lembram e fala: ‘-Desculpa aí, apaga o áudio!’ Escreve. Aí, assim, são coisinhas, aí a pessoa vai aprendendo né? Vai pegando o jeito. Mas tem aqueles, é, cria o hábito, mas tem aqueles, alguns que não muda não, esse que é o problema maior (P3, intérprete).

Há uma grande expectativa com o retorno das aulas presenciais e a retomada de rotinas. Na verdade, penso que seja uma certa utopia com traços de nostalgia sobre a volta das relações físicas. Uma expectativa de algo que nunca aconteceu. A pandemia, apontando nossas fragilidades, principalmente em nossa estrutura social, nos marcou profundamente. Nossa vulnerabilidade humana nos colocou em permanente reflexão, e

como em todos os espaços sociais, na educação também haverá transformação. Novas metodologias talvez sejam mais fáceis de serem pensadas. Até mesmo aquele inimaginável, (como quando se pensava em fazer aulas virtuais para o A1) deva agora passar por novas avaliações. Os atendimentos domiciliares poderão ser mais simples de serem pensados, sem a necessidade inclusive de o professor estar presente fisicamente. Também a título de exemplo, a P10 passou a aplicar a mesma avaliação de duas formas, pensando nos diferentes níveis que a mesma turma apresenta. O aluno que se sentir confortável, com ou sem deficiência, vai arriscando os próximos níveis. Processo aprendido no confinamento e levado para o retorno às atividades presenciais. Talvez as relações se tornem diferentes também. O olhar sobre o outro, talvez tenha sido refinado, mais humanizado. Afinal, muitas famílias perderam pessoas queridas abruptamente e a fragilidade humana ficou escancarada. Apesar de também sentirmos muito a frieza e o instinto de sobrevivência.

Se não for possível incluir na agenda política as transformações que a pandemia apenas tornou mais urgentes, os governos, tal como fizeram anteriormente, vão recorrer à repressão até onde for possível e, em qualquer caso, procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao “novo normal”. O que quer que ele seja, se nada mudar substancialmente, esse novo normal será intolerável para a maioria da população mundial. Se é difícil imaginar as alternativas, é ainda mais difícil imaginar que não haja alternativa (SANTOS, 2021, p.141).

5.8. CAPACITAÇÃO

Uma instituição de educação. Um espaço voltado à formação do sujeito em sua completude e complexidade. Um lugar onde se defende que a transformação social se dá pela educação. Nesse lugar a comunidade precisa estar em constante capacitação, de acordo com um mundo em constante movimento. A inclusão é um desses movimentos. Entendê-la para vivê-la. Viemos de processos sempre excludentes, de uma estrutura social assim. A homogeneização dos alunos, as classes niveladas, nos incapacitaram para a demanda de pessoas diferentes. Não que elas não chegassem, mas eram impelidas a se normatizarem dentro de um padrão pré-estabelecido. Essa ignorância nos colocou diversas vezes em conflito com a realidade. O professor acomodado na realidade abstrata da turma homogênea, por exemplo, não consegue entender que um estudante surdo

chegue no Ensino Médio sem ter sido alfabetizado na língua portuguesa e os conflitos então surgem.

‘-Ah, tem que alfabetizar esses meninos, tem que alfabetizar porque não dá pra ficar desse jeito!’. A gente falou pra ele assim: -Boa sorte! Você tá pensando que você vai conseguir alfabetizar um surdo do último ano pro outro, ou do primeiro até o terceiro ano? [...] Você tem professor pra isso? [...] Professor pra alfabetizar, professor próprio, formado na área? Não é o intérprete que vai fazer isso, não é o professor de português que vai fazer isso... (P3, intérprete).

Já o professor que está com a mente aberta para a mudança e tem um olhar humanizado sobre o aluno, vai se esforçar para entender a nova demanda e com a equipe vão criar estratégias de comunicação e ensino-aprendizagem. Não haverá um passo-a-passo pronto aguardando as novas demandas. Cada estudante com deficiência é um caso único e deve ser pensado individualmente.

‘-Eu preciso urgentemente de uma formação mais específica! Aquela que trata aprofundadamente cada, cada especificidade’. Isso é impossível! [...] a gente imagina que a gente vá ter respostas. Uma formação que vai falar assim: ‘-Faça isso, isso e isso que vai dar certo e a gente sabe que não é bem assim, que existem outros fatores inclusive aqueles alunos tidos normais têm muitas especificidades [...] de ordem de aprendizagem [...] então tem vários problemas que a gente não consegue e não pode padronizar né? (P6, técnica).

As capacitações, momentos de formação são importantes, porém o agente precisa estar disposto a mudar. Precisa haver para além das questões práticas, básicas de atendimento, momentos de estudo, aprofundamento das questões estruturais que regem nossos dias. Conhecer o histórico dessas exclusões, refletir sobre as situações de segregação e de políticas de morte, de necropolítica. Esses momentos é que trarão possibilidades de transformações estruturais em nossa sociedade. Se mudarmos nossa maneira de olhar podemos mudar e oportunizar mudança no outro. Reaprender a pensar sem as influências projetadas sobre nós é um grande desafio. Autonomia para refletir e agir. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p.125). Se o profissional que trabalha com esses estudantes pensar fora do normatizado, do estabelecido, conseguirá fazer esse mesmo exercício com seus alunos. Não meramente ditar compromissos éticos e morais, no caso com a inclusão, mas fazer com que todos estudem-na e reflitam sobre ela.

[...] considero uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam

melhores. A falsidade [...] percebe-se muito prontamente (ADORNO, 1995, p.124).

Sensibilização e não apenas compaixão ou empatia. Entender que todos somos cidadãos de mesmos direitos e que todas as nossas diferenças devam ser respeitadas, não toleradas, mas respeitadas, pode ser a base para relacionamentos com mais trocas.

As capacitações em torno do estudante com deficiência são genéricas e não dão conta dos casos individualmente. Mas podem servir de pontos de partida. Mas sempre criando espaços para mudanças profundas, de repensar nossas convicções, estruturadas à tempo. Se queremos um novo ambiente precisamos reaprender nossas práticas, as ressignificando. Trabalhar em unidade também torna mais eficaz o processo de inclusão. Todos contribuindo com suas experiências e ideias, mas com um objetivo maior e um projeto institucional definido e esclarecido.

As formações, capacitações, devem ajudara realinhar nosso olhar, nos fazer repensar. Não para sair com uma nova língua aprendida, como a de Sinais. Isso vem com o tempo e com a disposição de cada profissional. Há muito que se aprender nessas relações, o que não podemos é ignorar ou fingir não saber que eles são capazes e que merecem a mesma atenção que damos aos demais.

Eu quero formação pros meus professores, pros meus técnicos, pra eles se sentirem seguros pra abordar esse estudante[...] Sentir que esse é um aluno intelectualmente capaz, que esse aluno é intelectualmente produtivo, que ele é intelectualmente ativo, criativo, sabe? (P10, gestora e professora).

Se cada setor se envolver para receber esse aluno teremos experiências exitosas e que no decorrer do processo, passam a construir a escola inclusiva que se objetiva. Como o trabalho feito por uma das técnicas que apostilou todos os casos de estudantes com deficiência no início de um ano letivo, e repassou para os professores, apontando tudo o que ela conseguiu levantar sobre eles. Suas necessidades, seus déficits, sua maneira de comunicação e o que pudesse servir como informação. Isso foi reconhecido como de grande valia entre os colegas, que assim sabiam onde esses alunos estavam e as possibilidades.

-Ó, no início do ano letivo [...] eu vou ter esse novo desafio'. Então de forma antecipada a gente sabe quem que é. [...] então pra cada situaçãoa gente tem que fazer adaptação, a gente vai estudar um pouco sobre aquela síndrome, nós vamos estudar um pouco sobre aquela deficiência e como atender. 'Ah, vamos trazer o especialista pra conversar com a comunidade!' Então esse processo de uma capacitação, motivação, a gente fazia com a equipe (P2, gestor e professor).

Informação e capacitação fazem muita diferença quando da inclusão. Mesmo

ênfatizando anteriormente que o laudo categoriza e segrega o estudante, entendendo também que as tentativas de atendimento vão se aperfeiçoando a cada oportunidade de capacitação. As situações são revistas e repensadas. Talvez, para o profissional que está na ponta desse atendimento, no dia a dia com esse estudante não seja necessário saber qual transtorno ele tem, mas quais as suas necessidades, quais as possibilidades cognitivas, onde estão os seus limites. Não correndo assim o risco desse estudante ser estigmatizado, como a P10 criticou a si mesma, enquanto entrevistada, quando percebeu que por todo o tempo ela chamava o A2 pela Síndrome e não pelo nome, mesmo sabendo que era o único com o nome naquela turma. A síndrome falou mais alto na identificação dela sobre o estudante. Esses diagnósticos e laudos muitas vezes servem mais para coisificar do que ajudam.

Funcionam no regime de enunciados que declaram profecias, materializam o abstrato pela subjetivação do outro e o coisificam, de modo que este não é mais o João ou a Maria, porém a coisa nomeada de forma universal a partir do agrupamento de pessoas identificadas com um mesmo quadro de sintomas construídos socialmente na história pela cultura, o diagnóstico é como uma sombra do ser. A materialização da coisa no indivíduo marca sua identidade com matriz biológica, ignorando a presença de outros componentes históricos e sociais que constituem a pessoa como um ser singular (ORRÚ, 2017, p.21,22).

O que não pode é desconsiderar, tentar igualar o que é diferente. Os demais estudantes precisam conhecer esse aluno, como podem contribuir, como fazer a comunicação.

A gente deixa de se aproximar, trazer para o grupo, por não saber como agir. Porque não sabe como, o que incomoda. [...] (Precisa) Mais informação logo no início. Cartilhas, palestras, o próprio deficiente falar o que sente e o que precisa. Professores não ignorar por não conhecer: ‘não vou, não sei como lidar, se precisar dou nota!’ (M.R., colega).

Na vivência *com*, estando *com*, pensando no outro e respeitando as necessidades diversas que trazemos, faz dos nossos estudantes, muitas vezes, pessoas mais inclusivas do que pensamos ser. As experiências diárias, aliadas a orientações corretas, tanto familiares, escolares ou sociais, possibilitam a inclusão em seu formato original, com respeito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA REFERÊNCIA DE INCLUSÃO?

Essa pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal pela qual eu precisava saber o que o *campus*, tido como referência de inclusão de estudantes com deficiência, dessa Rede do Centro-Oeste, estava fazendo de diferente das demais unidades, que poderia servir como ações direcionadoras para mudanças maiores. Com as entrevistas aplicadas percebi que a imagem exterior não condiz com o sentimento interno da instituição. Os servidores que estão na linha de frente, na luta diária pela inclusão (e nem sempre a experiência é exitosa), não se consideram tão *referência* assim. Sabem que estão no processo, e que a cada nova situação que surge, melhoram suas ações, mas não há ainda, para eles, um exemplo montado para ser seguido nos demais *campi*.

Nós não somos exemplo. Pelo contrário, nós somos cobaia. Talvez então eu vou dizer como a professora: plano piloto [...] então nós não somos exemplo, nós só estamos nos transformando para sermos. Não exemplo, mas pra sermos instrumentos de inclusão (P1, técnica).

Essa identidade inclusiva ainda está sendo construída, “acho que a gente tá muito engatinhando ainda pra ser considerado referência (P9, professor)”. Há um trabalho bom sendo feito, e muitas ações sendo aperfeiçoadas em cada um desses trabalhos.

Nós não fazemos ainda certo [...] no fundo é o trabalho de sensibilização, que não acontece em um ano, que não acontece em dois ou em três, mas ele acontece no processo (P1, técnica).

E, ainda tem muita coisa que precisa melhorar (P3, intérprete).

Porque, “do ponto de vista da inclusão, a gente precisa trabalhar mais, pra gente não oferecer a inclusão parcelada, ou pela metade (P10, gestora e professora)”. Essa professora se incomoda pelo fato de os estudantes com deficiência não terem acessos às ações de pesquisa e extensão. Para ela, falta envolvimento e oferta dos docentes. Mas o fato dessas discussões já existirem demonstra que a inclusão busca se acomodar na instituição. É processual.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2004, p.39).

Com essa reflexão sobre as impressões e sobre o que acreditam ser real, os participantes mostram que o *campus* tem se empenhado para incluir, e “todo ano dobra o número de alunos com deficiência [...] se há entrada é porque os pais estão confiando para

mandar pra lá (M1, mãe)”. Mas também se perguntam, “se B. é tida como referência e aqui a gente encontra essas situações que eu tô te relatando, e que a gente precisa de socorro rápido, você imagine os outros campi, né? (P10, professora e gestora)”. E acreditam no valor da legislação, “porque se não existisse leis, imagina se a gente tava fazendo isso (P6, técnica)?”

Infelizmente a inclusão na educação e na sociedade como um todo não é importante para os pais de alunos neurotípicos, que buscam no ensino do IFMT um diferencial nas disputas pelas melhores vagas nas faculdades. A sociedade, tal como está estruturada, é individualista, egocêntrica e egoísta. O *comum a todos* é pensado apenas para um grupo. A educação para todos, inclusiva, muitas vezes é tida como uma obrigação legal, um fardo necessário de se carregar. Porque, como diz P2 (professor e gestor), quando você se ocupa em atender ao público da educação inclusiva, “você gasta uma energia imensa, gasta recurso, gasta pessoal, gasta tempo e ele não dá publicidade”. Esse participante compara a ação de inclusão à ação de pesquisa e que essa traz visibilidade ao campus. Como lembra Crochík, muitas ações às vezes são feitas pelos gestores com o fim de apenas melhorar a imagem da escola:

No Brasil, alguns desses indicadores são obtidos por exames nacionais organizados pelo Ministério da Educação. [...] uma das consequências dessas avaliações, segundo Apple (2002) é que o papel dos diretores se modifica: eles passam a estar mais preocupados com transformações que melhorem a imagem da escola, também representada pela classificação obtida naquela avaliação [...] tornando-se a educação um produto vendável (CROCHÍK, 2013, p. 24).

Tem quem pense que a divulgação feita das ações inclusivas, que apontam o *campus* como referência de inclusão, tem apenas fins de publicidade, e não de valorização da inclusão. Devemos nos atentar para não repetir esse erro, “porque a inclusão em alguns momentos na nossa experiência, né, de instituição, ela é um palco” (P10, professora e gestora). Palco, como diz a participante usado para promoção política, institucional.

Apesar das atitudes contraditórias, com intenções das mais diversas, posso entender que o *campus* tem a compartilhar com a comunidade externa suas tentativas de práticas inclusivas. Mesmo com impedimentos estruturais, desde antes de sua implantação, a instituição tem dado atenção ao esforço de minimizar as barreiras de acessibilidade buscando que os estudantes com deficiência possam ter sua mobilidade melhorada. Os resultados da inclusão ainda não são os idealizados, mas dentro das possibilidades já se vê grandes ações. O departamento administrativo está envolvido

nessas demandas que não são apenas do *campus*, mas de ordem institucional. Todos precisam se adequar a padrões e normativas estabelecidas por lei.

Porém, mesmo sem se reconhecer como um modelo pude perceber nas experiências relatadas, que houve uma transformação pessoal dos envolvidos. Tanto de alunos, quanto de servidores e famílias. Todos os esforços, pedagógicos, administrativos e de convívio apontam para resultados de inclusão, de adequação dos comportamentos e de constante reflexão dos papéis de cada um nesse processo.

O NAPNE que, por muito ficou desativado, por diversas vezes tentou se articular em ações e a instituição só conseguiu ser atendida em suas demandas através dele. Queriam que ele fosse repensado e reiniciado o quanto antes. Assim como as demais questões pedagógicas: o Plano de Ensino Individual (o P.E.I.), que chegou a ser criado, mas não teve força de implementação; a discussão da certificação intermediária que ainda não se concretizou; o A.E.E. que mesmo tão fundamental para um atendimento mais voltado às possibilidades do aluno, não foi contratado ainda. Todas essas questões foram levantadas e repensadas, não só nesse *campus*, mas na instituição como um todo e então surgiram, em meio ao tempo que esta pesquisa era gerada, a DSAE (reitoria) e as CAES (nos *campi*). Esse é um momento de inovação, que representa uma nova fase para a inclusão, baseado na experiência que toda a instituição teve até então.

O *campus* tem realmente experiências exitosas na educação para a inclusão, desde o professor que buscou capacitação para melhor se comunicar com seus alunos surdos; a turma que aprendeu a manter um ambiente mais calmo para não incomodar um de seus alunos com autismo; a mãe que ensinou a escola como atender seu filho; a instituição que se deixou ensinar; o servidor que se permitiu conhecer e se colocar no lugar do outro, do diferente; aquele que não reconheceu o cansaço, apenas a necessidade de ajudar; o aluno que evadiu sem conseguir êxito, para que o constrangimento tirasse a escola do comodismo e outros pudessem ser mais bem atendidos. Essas experiências fizeram desse lugar um ponto de possibilidades. E a experiência de ouvir essa comunidade só me mostra que sim, eles são referência, mas de tentativas. Muitas tentativas, muitos erros e muitos acertos. Um processo de humanização com avanços, estagnações e às vezes retrocessos. Porém, a instituição se movimenta e é esse movimento que espero ver um dia gerar uma escola transformada. Uma rede de ensino ocupada com vidas e não apenas com o mercado.

[...] a educação inclusiva tem se introduzido com força em nosso meio, o que indica uma sociedade que busca cada vez mais um convívio amplo e perene entre seus membros, convívio esse marcado pela identificação com o que há de mais frágil nos homens e, dessa forma, permite a existência da diversidade que implica simultaneamente a singularidade e a universalidade: a possibilidade de cada um se reconhecer no que lhe é distinto, considerando-o como representante da humanidade e por isso de si mesmo. Certamente, há dificuldades, expressas entre outros elementos pelo preconceito, mas há também formas de combatê-lo; o reconhecimento dessas dificuldades e suas manifestações já se encaminha para isso (CROCHÍK, 2011, p.58).

Pensando em seus limites e vislumbrando suas possibilidades, essa instituição, por sua já rica história na inclusão, representa também o que, enquanto sociedade capitalista, colonialista e patriarcal (SANTOS, 2021), estamos vivendo. Uma sociedade que estruturalmente é impeditiva a muitos, mas que mantém a crítica e a luta por espaços tomados e negados. “A Teoria Crítica da Sociedade, a nosso ver, por indicar os limites dos avanços sociais, as contradições desta sociedade, pode reconhecer o que há de progresso social nessas propostas e o que existe de conservador” (CROCHÍK, 2015, p.2). Por isso sempre é fundamental trazer ao debate, por meio de pesquisas, a urgência da inclusão, pensando-a e repensando-a historicamente.

7. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Teodor W. **Educação e Emancipação**. (Tradução Wolfgang Leo Maar). 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Teodor W. A teoria da Semicultura (trad. N. R. Oliveira; Bruno Pucci, C.B. M. Abreu) **Educação & Sociedade**, ano XVII, nº 56, dez 1996. p.388-411.
- BATISTA, Sueli S. dos S. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre a educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez 2000, p. 182-205.
- BANIWA, Gersem A Lei de Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade e para a inclusão social., Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Acesso em 14/jan/23
- BOARINI, Maria Lucia. A Eugenia sob a lente de Lima Barreto. In: **Raça, higiene social e nação forte: mitos de uma época**. (Org. BOARINI, Maria Lucia; prefácioOswaldo H. Yamamoto). Maringá/PR: Eduem, 2011. p.75-96.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari, Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Modos de dominação. In: **A produção da crença: contribuindo para uma economia de bens simbólicos**. (Trad.: Maria da Graça Jacintho Setton). 3.ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2006. p. 191-219
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 88/2015 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
- BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 22 dez. 1996.
- BRASIL. Lei 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**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 16 fev 2021.
- BRASIL. Decreto nº7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especializada e dá outras providências.**, Brasília: Diário Oficial da União, 18 de nov. 2011.
- BRASIL. Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020 que **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008 b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoas com Deficiência)**. Brasília: MEC: 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Básico do Programa TEC NEP**. Brasília: SETEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Histórico: **A história das instituições federais de educação profissional começa em 1909 com a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices**. Brasil: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%2C,Centros%20Federais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Tecnol%C3%B3gica%20%28Cefets%29>. Acesso em: 06 jun 2021.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepções e diretrizes**. Brasília: SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid= Acesso em: 06 jun 2021

BRASIL. Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência: Principais conceitos. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/principais-conceitos/> Acesso em: 04 jan 2022.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**: 2003. mai/jun/jul/ago, nº 23, p.36-61.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativa e misto**. Trad: Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-59.

CROCHÍK, José Leon [et al.]. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica e psicologia social: relevância das pesquisas

empíricas. USP: **Psicologia & Sociedade**, 30, e174315. 2018.

CROCHÍK, J. L. , DIAS, M . A. De L. e; RAZERA, K. D . M . F . Teoria crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, p. 01-09, 2015.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito: Indivíduo e cultura**. Probel Editorial. São Paulo: SP. 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DICIO. Dicionário online de Português. Disponível em:
<https://www.dicio.com.br/propoe/> Acesso em 29/mai/2021.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar, 2015, p.213-225.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. Alguns obstáculos para a educação inclusiva dentro e fora da escola. Sinop/MT: **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e o avanço da nova (ou extrema) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-14, jan./dez. 2020 | e23215 |E-ISSN 2177-6059. URL: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23215>. (Entrevista concedida à José Fernando Hermida; Jailton de Souza Lira)

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. (Trad.: Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Método de técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, Henry A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? **Revista Crítica de Ciências Sociais** [on line], 73/ 2005. colocado on line no dia 01 out 2012, criado a 19 abr 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/962>; DOI: 10.4000/rccs.962 (entrevista concedida a Manuela Guilherme).

GIROUX, Henry A. Democracia, Educación Superior Y El Espectro Del Autoritarismo. **Revista Entramados Educación y Sociedad**, Año 2, Nº. 2, Septiembre, 2015, p. 15-27.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V.(org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. Florianópolis: **Revista Em Tese**, v.12,n.1, jan./jul., 2015.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n1p4>.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

IFMT. **Instituto Federal do Mato Grosso campus Barra do Garças**. Disponível em: <http://bag.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historico-do-campus/>, acesso em 16 fev 2021.

IFMT. INSTRUÇÃO NORMATIVA NAPNE. Disponível em: https://ifmt.edu.br/media/filer_public/88/84/88843258-9885-46a1-9867-84381449e5e3/7-anexo-da-resolucao-no-0432013-instrucao-normativa-do-napne.pdf

IFMT. Política Pedagógica do Curso Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio. Disponível em: https://bag.ifmt.edu.br/media/filer_public/12/6e/126e151f-9e5d-4a97-9b4c-a19469c3e135/ppc_tecnico_em_administracao_2017.pdf. Acessado : 21 fev 2022.

IFMT. Resolução nº 90 de 16 setembro de 2022. REGULAMENTO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. Anexo à Resolução Consup nº 90, de 16 de setembro de 2022. Dispõe sobre o Regulamento da Política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. Disponível em: https://dsaestudantil.ifmt.edu.br/media/filer_public/c1/fe/c1fec4ce-3b76-4d84-8530-9067bfccfd70/resolucao_902022_consuf.pdf

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico]. Tradução: Mariana Echalar. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2019 recurso digital (Estado de sítio)

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser sendo diferente, na escola**. Conferência proferida no “Seminário sobre Direito da Educação”, realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, de 23 a 25 de junho de 2004, no auditório do Superior Tribunal de Justiça, em Brasília-DF R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004 Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802> Acesso em 24 nov 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387-559.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16 Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEESP: 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, SEESP: 2003.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Portugal: De Facto, 2016.

NASCIMENTO, Franclim; FARIA, Rogério. A QUESTÃO DA INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, A PARTIR DA AÇÃO TEC NEP. In: **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. NASCIMENTO, Franclim Costa do, FLORINDO, Gírlane Maria Ferreira, SILVA, Neide Samico da (orgs.). Brasília : Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima. **A educação especial no Brasil**: acontecimentos históricos. 3º Simpósio Educação e Comunicação: Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. Sergipe: UFS, 2012. Disponível em: <http://geces.com.br/simpósio/anais/anais-2012/Anais-010-021.pdf>. Acesso em 24 ago 2020.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PUCCI, Bruno. A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: **Veritas**, v.63, n. 2, p. 595-613, mai/ago.2018

SANTOS, Boaventura de Souza. **Da Pandemia à Utopia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico].1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da políticae na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.).**Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, F. F. De ; PLETSCHE, M. D.. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 25, n. 97, p. 831-853, out /dez. 2017.

SOUZA, Milena Luckesi de. A educação escolar do deficiente mental: a proposta higienista. In: **Raça, higiene social e nação forte: mitos de uma época**. (Org. BOARINI, Maria Lucia; prefácio Oswaldo H. Yamamoto). Maringá/PR: Eduem, 2011. p.157-174.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VIEIRA, Manuelle de Souza Costa; NASCIMENTO, Jeane Cleide Bernardino; SILVA-DIREITO, Suelene Gonçalves; FARIAS, Dilton Luiz Soares de Farias;

NASCIMENTO, Mariana Pinheiro do Inclusão: Um Olhar e uma aceitação. In: **Linguagens, culturas, tecnologias e inclusão** [recurso eletrônico] / Grupo de pesquisa LICTI ; organizadores: Miranilde Oliveira Neves, Robervânia de Lima Sá-Silva, Júlio César Suzuki. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/476/428/1663-1> Acesso em: 25 ago 2020.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. 2019. São Paulo: UNICAMP. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>