



Inclusão no Centro de Educação Profissional (CEFORES): perspectiva de alunos com deficiência

Inclusion in the Professional Education Center (CEFORES): perspective of students with disability

eLocation-id: e0012

DOI <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0012>

Marieles Silveira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
marielessilveira@hotmail.com - [ORCID](#)

Paula Teixeira Nakamoto

Instituto Federal do Triângulo Mineiro
paula@iftm.edu.br - [ORCID](#)

RESUMO

A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a temática deste estudo – recorte de uma pesquisa de mestrado – e tem como objetivo analisar como os alunos com deficiência compreendem o processo de inclusão nos cursos técnicos do Centro de Educação Profissional (CEFORES), uma escola técnica vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro que oferece educação profissional, principalmente na área de saúde, desde 1990. Essa investigação também se caracteriza por: a) entender como é a convivência entre alunos com deficiência, docentes e colegas; b) identificar se esses alunos consideram que suas demandas são atendidas e c) conhecer as expectativas dos alunos com deficiência após a formação profissional. Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Como procedimentos para a coleta de dados utilizamos entrevistas com roteiro semiestruturado e os dados foram analisados por meio de análise temática. A pesquisa suscitou que além do apoio de uma educação especializada também deve-se prezar pela formação continuada dos docentes, com intuito de fornecer aos alunos com deficiência uma formação consistente.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Formação profissional. Educação inclusiva. Educação especial.

ABSTRACT

The inclusion of a person with disability in the Professional and Technological Education (EPT) is the theme of this study – part of a master's research – and has as objective to analyze how students with disability understand the inclusion process in the technical courses of the Professional Education Center (CEFORES), a technical school linked to



Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), which offers professional education, mainly in the health area, since 1990. The investigation is also characterized by: a) understanding how the coexistence is among students with disability, teachers and classmates; b) identifying if students consider that their demands are assisted and c) knowing these students' expectations after the professional formation. This study presents a qualitative approach of exploratory and descriptive character. It was used a semi-structure guideline interview as procedure for collectiing data and it was analyzed through thematic analysis. The research understood that besides the support of a specialized education it is also important that teachers have a continued formation, with intention of supplying the students with disability a solid formation.

Key-words: Person with disability. Professional formation. Inclusive education. Special education.

1 INTRODUÇÃO

O movimento da educação inclusiva, que busca transformações sociais, econômicas e culturais, veio garantir a inserção da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino. Neste âmbito, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

A política de Educação Inclusiva, que se configurou a partir do início dos anos 2000, entre outras diretrizes, priorizou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente na escola regular (RODRIGUES, 2019). Essa política explicita a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A EPT que, no âmbito do sistema federal de ensino é denominada Rede Federal, deve seguir as normativas gerais que orientam a educação básica. Dessa forma, deve possibilitar o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais, por meio da adequação estrutural, metodológica,



capacitação de recursos humanos e a flexibilização do currículo, conforme consta na Resolução 02/01 da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001).

Na Rede Federal foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), “local destinado às práticas do AEE, tendo, entre outras propostas, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas que auxiliassem também a efetivação da inclusão do público da educação especial na rede dos institutos federais”. (RODRIGUES, 2019, p. 19).

O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica mostra que as matrículas de Alunos Público Alvo da Educação Especial (APAEE) na educação básica em 2018 aumentaram 32,2% em relação a 2014. Na EPT o número total de matrículas desses alunos também é crescente, passando de 3.548 para 5.313 nesse período (INEP, 2019).

Diante desse panorama, este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Esta linha de pesquisa considera, também, a inclusão educacional de grupos socialmente vulneráveis, como a educação para pessoas com deficiências e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.

Assim, a questão que norteou esse estudo foi: como os alunos com deficiência tem vivenciado a inclusão nos cursos técnicos do Centro de Educação Profissional (CEFORES)? O CEFORES é uma escola técnica federal, vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e subordinada à atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Para esclarecer tal questionamento, estabelecemos como objetivo geral: analisar como os alunos com deficiência compreendem seu processo de inclusão nos cursos técnicos do CEFORES. E como objetivos específicos: a) entender como é a convivência entre alunos com deficiência, docentes e colegas; b) identificar se



esses alunos consideram que suas demandas são atendidas e c) conhecer as expectativas dos alunos com deficiência após a formação profissional.

Nesse contexto a política de inclusão na educação profissional, ao assegurar os serviços de apoio e recursos de acessibilidade, promove também a formação da pessoa com deficiência para a inclusão no mercado de trabalho, visto que o desconhecimento das possibilidades laborativas desses sujeitos contribui para a sua exclusão da educação profissional e do mundo do trabalho (MOURA, 2013; OLIVEIRA, 2017). Assim, entende-se que educação e formação profissional de qualidade podem concorrer para uma mudança nesse cenário.

Por isso, a EPT também deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, isto é, deve ir além da formação profissionalizante e contribuir para a formação de sujeitos sociais. O que é corroborado por Silva e Ramos (2018) quando explicam que a educação profissional vem buscando a superação da dualidade entre formação específica e formação geral, retirando o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para uma formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

Então, refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino profissional pode fornecer subsídios para uma prática educacional promotora de uma sólida formação para o trabalho. Considerando o trabalho como uma das principais formas de efetivação do direito à participação social e um agente minimizador da exclusão da pessoa com deficiência, pois o trabalho, possibilita-os sair de situações segregativas para uma posição de independência. Logo, a educação deve ser pensada em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade (CARVALHO, 2016).

Por esse motivo se defende uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, visto que, proporcionar meios de se apropriar dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social, torna esses sujeitos conscientes dos condicionamentos existentes e influenciadores no processo de mudança da sociedade (JANUZZI, 2012).



A organização deste texto traz, além da introdução, o percurso metodológico seguido para a realização do estudo, assim, são mencionados o cenário da pesquisa, os participantes e os procedimentos para coleta e análise dos dados. A seção seguinte apresenta os resultados e a discussão dos dados, ou seja, a análise das percepções dos alunos com deficiência sobre o processo de inclusão no CEFORES, de forma que os temas identificados (*percepção pessoal; atendimento às demandas dos alunos com deficiência e formação profissional*) foram divididos em subseções. As considerações finais encerram o artigo.

2 METODOLOGIA

Visando atender aos objetivos propostos, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa visa abordar o mundo “de fora” e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”, analisando experiências de indivíduos ou grupos, interações e comunicações que estejam se desenvolvendo ou investigando documentos, em seu contexto natural e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados.

A pesquisa exploratória se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado (GONSALVES, 2007).

Já a pesquisa descritiva, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) visa descrever as características de um objeto de estudo – população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Dessa forma, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Incluem-se, entre as pesquisas descritivas, a maioria daquelas desenvolvidas nas ciências humanas e sociais.



A pesquisa ocorreu no Centro de Educação Profissional (CEFORES), escola técnica vinculada à UFTM, que tem como objetivo a educação profissional e tecnológica, ofertando ensino público, gratuito e de qualidade. Atualmente o CEFORES oferece os cursos técnicos em Enfermagem, Farmácia, Radiologia, Análises Clínicas, Saúde Bucal, Segurança do Trabalho e Informática. Os cursos são em sua maioria noturnos, com média de 30 vagas oferecidas por curso anualmente, sendo 2 dessas vagas destinadas aos candidatos com deficiência (UFTM, 2014).

Os participantes desse recorte da pesquisa foram alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos do CEFORES, maiores de 18 anos e que manifestaram consentimento por meio da assinatura do TCLE. É importante esclarecer que no momento da coleta dos dados, que ocorreu no período de outubro a dezembro de 2018, apenas dois alunos com deficiência se encontravam regularmente matriculados, ambos no curso Técnico de Radiologia, um curso subsequente ao ensino médio.

Para preservar a identidade dos participantes usamos nomes fictícios. Fábio, 28 anos é surdo¹ é fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras²), mas consegue realizar uma leitura labial satisfatória. Dessa forma, Fábio demanda apoio do serviço de tradução e interpretação Libras – Português da instituição para a sua participação em todas as atividades acadêmicas, o que implica que esse aluno precisa que um intérprete o acompanhe nas atividades do curso para que a comunicação aconteça de maneira adequada.

¹ O aluno Fábio apresenta alteração auditiva neurosensorial de grau profundo bilateral, conhecida como surdez neurosensorial, que ocorre no ouvido interno quando as células ciliadas presentes dentro da cóclea ou os condutores nervosos sofrem alguma deterioração, impedindo que os sinais do ouvido cheguem ao cérebro.

² Entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002. p. 1).



Mauro, com 31 anos de idade, tem visão monocular³ e não demanda nenhum tipo de apoio ou serviço da instituição. A condição de visão monocular também se configura como deficiência, consoante com o entendimento do Superior Tribunal de Justiça, expresso na Súmula 377, que entende que as pessoas com “visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes” (BRASIL, 2009). A visão monocular interfere na percepção espacial dos objetos permitindo que se veja a posição e a direção dos objetos em um único plano, ou seja, apenas em duas dimensões. Assim, pessoas com visão monocular têm dificuldade em avaliar a profundidade e as distâncias, características da visão tridimensional (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015).

Como técnicas de coleta dos dados utilizamos a entrevista com roteiro semiestruturado. Flick (2009) esclarece que esse tipo de entrevista é indicado para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou, ainda, para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador.

Na pesquisa ora proposta, a entrevista permitiu conhecer como os sujeitos do estudo percebem o processo de inclusão de alunos com deficiência no CEFORES. A opção pelo roteiro semiestruturado decorreu do entendimento de que, ao longo da entrevista, caso novos temas emergissem, seria possível dialogar e solicitar maiores esclarecimentos aos entrevistados.

Os alunos com deficiência foram contatados pessoalmente e informados sobre o tema da pesquisa e seus objetivos. É importante lembrar que no primeiro contato com o aluno surdo, a conversa foi mediada pela intérprete que o acompanhava naquele dia em sala de aula e posteriormente, quando da entrevista com este, também foi necessário a colaboração de uma tradutora/intérprete de Libras, que garantiu a confidencialidade das informações prestadas por esse participante na pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas após

³ A visão monocular “é definida como a presença de visão normal em um olho e cegueira no olho contralateral – acuidade visual inferior a 20/400 com a melhor correção visual.” (ÁVILA; ALVES; NISHI, 2015, p. 114).



leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posteriormente transcritas na íntegra.

Utilizou-se a análise temática para apreciação dos dados. “A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes.” (BRAUN; CLARK, 2006, p. 79). Para essas autoras a análise temática operacionalmente se desdobra em seis fases: 1. Familiarização com o tema; 2. Geração códigos iniciais; 3. Busca por temas; 4. Revisão de temas; 5. Definição e nomeação de temas; 6. Produção do relatório.

O estudo dos dados coletados pôde proporcionar uma reflexão sobre as diferentes dimensões que envolvem a educação de alunos com deficiência em instituições de educação profissional.

3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEFORES NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

3.1 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Nos questionamentos realizados, os alunos com deficiência relataram seu cotidiano educacional com tranquilidade e dialogaram com espontaneidade sobre a sua realidade e como é o seu relacionamento com colegas e professores.

No que se refere aos alunos com deficiência e suas relações no contexto do ensino técnico, constatamos que estas são diferentes em função da especificidade de cada deficiência. Para o aluno com visão monocular essas relações se deram com naturalidade e sem maiores interferências, ele diz se dar bem com todos os colegas, mesmo porque poucos alunos e docentes sabem da sua condição de monocular.

[...] os professores me tratam muito bem, igual. Você falou que eles nem sabem da deficiência, porque eu não comento essas coisas.



[...]. Se você chegar e me perguntar "Mauro você tem um problema no seu olho?" De boa, eu ia contar minha história o que aconteceu e tudo. Eu não tenho dificuldade não. Assim, eu só não vou chegar e já falar assim, "oh eu tenho esse problema aqui" e são bem poucos os colegas aqui que sabem da minha deficiência mesmo. Na sala são poucos. (Mauro – visão monocular, out. 2018)

Entretanto, para Fábio, o aluno surdo, o relacionamento com colegas e professores no dia a dia da escola sofre interferência direta do maior ou menor domínio da Libras por parte dos ouvintes. “*Eu sinto que a minha relação é boa, mas assim, não é perfeita. São algumas pessoas que falam né? Que faz leitura labial e conversam comigo. Se eu tenho alguma dúvida eu escrevo e a gente troca nisso. Mas, é bom.*” O aluno também enfatiza que a maioria das pessoas no ambiente educacional ainda não sabem Libras conforme podemos depreender do trecho a seguir:

Antes, eu já tive experiência, em escola. Lá no CEFORES eu senti bem, mas eu percebo que os ouvintes não sabem Libras. Então, assim, alguns não tem esse conhecimento, eu tenho que ficar junto com eles, eles têm que prestar atenção e eu também. Aí com o tempo eles vão aprendendo um pouco de Libras, isso ajuda, né? na presença dos tutores, mas assim eu vejo que tem cinco ou seis pessoas que sabem um pouquinho só. (Fábio – surdo, nov. 2018)

As falas de Fábio vêm ao encontro do pensamento de Lacerda, Albres e Drago (2013), que explicam que a língua de sinais é um subsídio para a construção das relações afetivas, sociais, econômicas e políticas do sujeito surdo com o outro (surdo e ouvinte) no seu dia a dia; essas relações estabelecidas podem ser o suporte para a construção da sua autonomia.

O acolhimento e atitudes inclusivas, ou seja, atitudes sociais genuinamente favoráveis dos professores em relação a pessoas com deficiência são considerados os fatores determinantes para o sucesso da inclusão. Desde o início do processo de inclusão, o docente deverá acolher sem rejeitar, porém, ao mesmo tempo, sem manifestar conduta de superproteção. O estudante com deficiência deve ser tratado sem discriminação ou distinção (GOULARTE; GONÇALVES, 2018).



Nesse sentido, observou-se que o aluno surdo teve uma afinidade maior com dois professores que se esforçaram para aprender um pouco de Libras: *“Eu tenho mais contato com dois professores da Radiologia, que eu já costumo bater papo, conversar, posicionamento de expressão. Então, eu já tô mais acostumado. Outros eu já preciso da presença do intérprete”*.

Para Barros e Oliveira (2013) o processo ensino-aprendizagem de educando com ou sem deficiência ocorre num processo de respeito, diálogo e trocas de vivências. Já para os estudantes surdos, Pereira (2021) considera que a empatia pode construir um laço de confiança entre os sujeitos e funcionar como um elo no processo de ensino-aprendizagem, melhorando a relação com o professor e toda comunidade escolar, além de, elevar a autoestima do aluno surdo e proporcionar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

O aluno surdo fala da importância de ter mais alunos surdos matriculados nos cursos do CEFORES para que os professores se habituem e se familiarizem com a cultura surda. Ele conta que os professores se preocuparam quando a instituição recebeu o primeiro aluno surdo. *“Então, antes quando tinha outro surdo no CEFORES os professores ficaram realmente preocupados, né?”* Explica que aos poucos os professores foram entendendo a questão da cultura surda: *“Depois com a presença das intérpretes e essa troca de informações eu vi que os professores conseguiram entender melhor, né? [...]”*

Nesse caso, Fábio pensa ser importante a matrículas de mais alunos surdos *“E agora, com a minha presença lá, eu penso que eles conseguem entender melhor o surdo, tem alguns outros cursos técnicos que esse professor nunca teve, então assim, precisa ter um aluno surdo pra ter uma experiência.”*

Um dos principais saberes necessários para a atuação de forma inclusiva é a habilidade de atitude empática. Assim, o movimento de aproximação do aluno com deficiência, a busca por conhecer suas peculiaridades pode favorecer as relações interpessoais. Conhecer esse sujeito, seu contexto, sua história para a partir daí



formular uma prática educacional que se apoie nas motivações e interesses de vida desse aluno (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011; RODRIGUES, 2019).

Nesse sentido, o aluno Fábio menciona que é muito importante o docente conhecer as particularidades do aluno surdo, se usa língua de sinais, se é oralizado ou não, para que o aprendizado aconteça da melhor forma possível. *“Mais importante é o conhecimento do surdo, quem é esse surdo? Às vezes pensa, que o surdo fala, que consegue fazer leitura labial. Pode ser que sim, mas cada surdo é diferente, eles não são iguais, cada um tem o seu jeito, a sua experiência.”*

A socialização e as amizades são objetivos educacionais que devem compor o currículo. A partir da socialização com os colegas no ambiente escolar é que os alunos com deficiência encontram propósito e significado para aprendizagem, conseguindo melhorar o desempenho nas disciplinas. O sentimento de segurança e de acolhimento estimula esses alunos a desenvolverem as habilidades relacionadas aos conteúdos acadêmicos, pois grande parte do que é aprendido na escola é fruto das interações entre os alunos (OMOTE, 2016).

Os dois alunos relatam que tiveram boa aceitação por parte turma e não sofrem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, apesar de, no caso de Mauro, poucas pessoas na sala, conhecerem sua condição.

Eu me senti acolhido, eu fico no meio ali, eu brinco, rio igual todo mundo, fico no meio da turma sem nenhuma discriminação. E mesmo, eu acho que se todos soubessem também, eles não iam fazer mais diferença não. [...] porque as pessoas da sala são pessoas muito cabeças, sabe? Eles são acolhedores, então, se eles puderem ajudar eles ajudam, mas tipo, ter preconceito e discriminar não. (Mauro – visão monocular, out. 2018)

Para Fábio, o relacionamento aconteceu de forma natural, como qualquer outro aluno, com alguns colegas ouvintes ele teve mais proximidade e com outros não. *“Eu percebo que alguns, assim, eles não têm preconceito comigo não, mas, às vezes algumas pessoas ficam na delas. Assim, e eu não obrigo essa aproximação não, eu converso normalmente com todos, mas tem alguns que ficam mais isolados.”*



Nesse cenário, o desconhecimento e o distanciamento das condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, ensejam o estabelecimento do medo nos relacionamentos interpessoais. “A proximidade de uns com os outros e sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos.” (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 386).

3.2 ATENDIMENTO ÀS DEMANDAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O atendimento ao aluno com deficiência que ingressa nos cursos técnicos é realizado pelo Setor de Acessibilidade da UFTM. Inicialmente é realizado um acolhimento que valoriza informações referentes às particularidades de cada aluno, bem como suas preferências por recursos e serviços específicos.

Os recursos de acessibilidade disponibilizados pelo Setor de Acessibilidade são: salas multimeios nos diversos campus, equipadas com leitor autônomo, computador com leitor de tela, lupa eletrônica acoplada a monitor de TV, máquina de escrever Perkins, teclado em Braille, reglete, punção, sorabã, lupa eletrônica, lupas tipo régua e lupa tipo folha. O Setor de Acessibilidade também possui máquina fusora, impressora Braille, três cadeiras de rodas e ainda 20 cadeiras para obesos.

Entre os serviços de apoio disponibilizados, destacam-se: a adaptação de material para os alunos com deficiência visual, a tradução e interpretação de Libras/Português para os alunos usuários da Libras e a Tutoria Inclusiva – que auxilia o APAEE de forma funcional ou operacional em sua vida acadêmica, não apresentando necessariamente relação com o conteúdo das disciplinas, nesse caso o aluno pode solicitar atendimento exclusivo nas atividades em que apresenta maior dificuldade.

Na pesquisa percebeu-se que a condição do aluno com visão monocular não é limitante. “*Não, nunca precisei de nada, por conta do meu olho direito que eu tenho a visão ótima.*” Mauro não demanda nenhum recurso de acessibilidade ou



serviço de apoio, por parte da instituição, para desempenhar suas atividades acadêmicas.

Já o aluno surdo necessita do serviço de apoio de intérprete em Libras para que a educação possa contemplar suas necessidades acessibilidade comunicativa. A lei 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. De acordo com o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, as instituições federais de ensino devem assegurar o atendimento educacional levando em consideração às especificidades linguísticas e culturais do educando surdo, conforme orienta o decreto no artigo 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, p. 4).

Desse modo, dentre outras demandas, para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso, as instituições federais de ensino devem: prover as escolas com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Na entrevista, o aluno surdo deixa claro a importância da intérprete na sua vida acadêmica para o entendimento do conteúdo ministrado pelo professor. Ainda ressalta a obrigatoriedade do intérprete quando da presença de aluno surdo em instituições de ensino.

Eu gosto muito das intérpretes, né? As informações pra passar, muita atenção, conhecimento, então com a intérprete é muito importante. Quando não tem intérprete eu vejo que diminui muito meu entendimento, assim, atrapalha um pouco minha compreensão. Então, é muito importante e obrigatório na minha opinião a presença da intérprete. (Fábio – surdo, nov. 2018)

Dessa forma, a presença do intérprete de Libras nos diversos contextos educacionais é fundamental para que haja condições favoráveis ao processo de



aprendizagem do aluno surdo. O intérprete é necessário para mediar o acesso ao conteúdo escolar e oportunizar a interação social, o que permite ao aluno surdo se sentir verdadeiramente incluído no espaço escolar (XAVIER, 2020).

No contexto da sala de aula, o docente é o responsável pelo aluno. Dessa forma, compete a ele buscar subsídios que o auxiliem na inclusão do aluno surdo. Fábio descreve uma situação onde sentiu dificuldade em entender a explicação do professor. *“Já aconteceu com um professor, [...] a matéria era muito detalhada, sabe? Ele explica, aí ele volta no mesmo assunto, ele rodeia muito. Ele mistura uma matéria com a outra (esse professor leciona duas matérias) durante a semana, sabe? E isso fica muito confuso de entender.”*

De acordo com Xavier (2020), o professor deve contemplar aspectos visuais no planejamento das aulas e ao mesmo tempo, cuidar para que essa estratégia venha acompanhada por explicação em Libras. Nesse sentido, há a possibilidade de ampliar a aprendizagem do aluno surdo quando se trabalha aspectos da visualidade, com o uso das metodologias adequadas, principalmente as que priorizem a acessibilidade comunicacional e curricular.

Fábio ainda ressalta que adaptações são necessárias para haja a compreensão do conteúdo: *“[...] às vezes acontece do professor estar explicando, o ouvinte entende, mas tem que fazer uma adaptação pro surdo, né? Então se acontecer do professor já ter essa informação, essa adaptação e essa forma de passar seria muito mais fácil.”*

Dessa forma, visto que o estudante surdo possui um jeito próprio de se expressar é importante compreender a forma que estes alunos aprendem e percebem o mundo. Dentro do contexto da EPT, a forma como ocorre a assimilação dos termos técnicos e o entendimento dessas expressões pode afetar o desenvolvimento do aluno surdo no curso (FIGLIUZZI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

Então, o que se percebe é que a ausência de uma língua comum entre ouvintes e surdos traz dificuldades para o aluno conseguir um bom desempenho e



participação nas aulas, já que não consegue se relacionar diretamente com o professor (LACERDA, 2011). Dessa forma, os alunos com deficiência, sujeitos da pesquisa, acreditam que a falta de formação docente pode dificultar em alguns aspectos o aprendizado da pessoa com deficiência.

Quando o aluno entra aqui no CEFORES o professor já sabe que vai ter aluno com deficiência, talvez ele não tenha qualificação pra lidar com o deficiente, entendeu? Igual o colega meu lá, o Fábio, ele tem a questão comunicação, ele precisa da intérprete junto com ele, então, alguns professores não tem essa preparação pra conversar com ele na sala de aula. Porque se a intérprete, no caso faltar, acontecer algum imprevisto, alguma coisa, ele vai estar basicamente sozinho na sala. Porque talvez [...] o professor ter mais essa especialização, seria bacana, seria legal. (Mauro – visão monocular, out. 2018)

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor reconheça em sua prática atitudes inclusivas e que esteja apto a planejar estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento das habilidades em todos os alunos (XAVIER, 2020). Sendo assim, os cursos de formação de professores devem oferecer a possibilidade para o desenvolvimento de aspectos como: flexibilidade, autonomia e criatividade para que haja qualidade ao lidar com a diversidade.

3.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Em relação ao acesso ao trabalho da pessoa com deficiência, a Lei nº 8.213 de 1991, também conhecida como “Lei de cotas”, que determinou a contratação de um percentual mínimo de desses sujeitos nas empresas privadas, veio como forma de garantir legalmente a aplicação de medidas específicas para inserir pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

No cenário atual, tem-se valorizado a formação e a qualificação profissional como fatores determinantes para ingresso no mundo do trabalho. Para Oliveria (2017) a baixa escolarização da pessoa com deficiência é o principal entrave para a inclusão profissional dessa população.



Os alunos entrevistados relataram o porquê da escolha do curso. Dizem-se satisfeitos com a escolha do curso de Radiologia. O estudante com visão monocular já tinha intenção de fazer esse curso, entretanto na cidade onde morava antes, o curso era pago. *“Radiologia eu já queria antes, bem antes, eu só não tinha feito porque eu estava sem condições de fazer particular. Aí, foi quando abriu o processo aqui [...] e fiz a prova, participei do processo de seleção e fiquei.”*

No caso do aluno surdo, ele ficou sabendo do curso por intermédio de um colega surdo que já cursou Radiologia.

Antes eu pensava, assim, qual curso eu vou escolher? [...]. Eu pensava, ah esse curso? Surdo trabalha com isso? Meu amigo, ele tá fazendo um curso lá no CEFORES, formou e ele me falava assim, vai tenta, vai lá fazer Radiologia quem sabe dá certo? Aí eu resolvi, fiz inscrição, fiz a prova, passei no processo seletivo. E eu senti que foi muito bom essa experiência no curso de Radiologia. Assim, eu sinto que eu gosto muito, que me sinto bem, na prática também. Eu gosto muito desse curso! (Fábio – surdo, nov. 2018)

Além dos enfrentamentos do curso, o aluno com deficiência deve superar outras barreiras, principalmente as barreiras atitudinais no mercado de trabalho. O aluno surdo fala sobre a luta pessoal que é para o aluno com deficiência o processo de formação profissional. *“Mas, assim, eu vejo que algumas pessoas precisam de força maior, de lutar, pra ter esse conhecimento, sabe? Mas, eu acredito, se tiver a força individual de cada um também pra conseguir, futuramente todos vão estar formados e com bom emprego.”*

Nessa perspectiva, Azevedo, Fernandes e Rossi (2021) e Oliveira (2017) dizem que o acesso ao mercado de trabalho para a pessoa com deficiência esbarra na enorme carga de preconceito sobre a capacidade dessa população. Há falta de informação sobre a possibilidade produtiva das pessoas com deficiência. Ainda se supõe que os trabalhos manuais ou o artesanato são as atividades laborais mais adequadas a essas pessoas, assim como no passado julgava-se ser melhor para elas os modelos de instituições educacionais segregativas.



Os alunos com deficiência têm consciência da situação que enfrentarão após o término do curso técnico com a alta competitividade e a baixa disponibilidade de vagas que atualmente existe no mercado de trabalho.

Eu imagino que no futuro depois que eu me formar vai ser um pouco difícil e a limitação em relação a radiologia, né? Mas, assim, tem processos seletivos, tem concurso nessa área, mas assim, a gente precisa estudar muito, ter conhecimento profundo de tudo pra conseguir. Mas, eu acredito que concurso eu consiga passar sim, ou às vezes me colocar no local de trabalho, numa clínica, mas é difícil muitas vezes ter vaga, né? (Fábio – surdo, nov. 2018)

Fábio reconhece que a área de Radiologia é competitiva e que terá que se esforçar para conseguir uma posição no mercado. O que é corroborado por Lancillotti (2003) que esclarece que para o trabalhador com deficiência resta a alternativa de se colocar no mercado de trabalho como competidor. Este deve agregar valor ao capital e ter capacidade de ser rentável para assegurar acesso e permanência no trabalho.

Apesar de perceber que as oportunidades são restritas, Mauro tem expectativa de conseguir um emprego na área escolhida. “ [...] eu tenho essa expectativa de quando eu formar vai surgir alguma coisa dentro da radiologia e eu vou trabalhar na área. Essa é minha expectativa desde o início, desde quando eu entrei, até hoje e eu tenho na minha cabeça que vai dar certo.” No entanto, é importante ponderar que “as empresas tendem a incorporar esses trabalhadores quando, como todos os outros, se mostram capazes de desempenhar as funções para as quais são selecionados.” (LANCILLOTTI, 2003, p. 45).

Contudo para Azevedo, Fernandes e Rossi (2021) a formação profissional da pessoa com deficiência é muito importante, pois quando incluídos no mundo do trabalho, estes sujeitos percebem valor no que oferecem às organizações, sentem-se inseridos no processo laboral e apresentam aspirações de desenvolvimento e crescimento profissional.



Nesse contexto, para os alunos com deficiência entrevistados na pesquisa, a formação profissional também representa a busca por uma colocação de trabalho no mercado formal e a continuidade nos estudos em nível superior. Mauro sinaliza que quer continuar na área de Radiologia. *“Pra mim é um grande passo, fazer o curso técnico, entrar nessa área de radiologia, [...] Cada dia a gente aprende mais, a gente aprende coisa nova, eu tô gostando muito do curso de Radiologia, se der, mais pra frente se Deus quiser, eu vou seguir na área de radiologia, dentro dessa área mesmo.”*

Em nosso país, a despeito do caráter histórico de terminalidade da política de educação profissional, não há impedimentos formais para o prosseguimento dos estudos de um egresso do ensino técnico ao nível superior de ensino. Para Fábio o futuro ingresso em curso superior, representa uma tentativa de buscar condições de igualdade às pessoas sem deficiência.

Eu percebo que eu preciso de força porque a Radiologia é um curso perfeito assim, mas não é um curso superior. E às vezes, as pessoas pensam assim, não é curso superior, mas é um curso bom também. Eu acho que eu tenho que fazer esse curso e mais na frente fazer um curso superior, porque eu também posso me igualar a outras pessoas fazendo um outro curso. (Fábio – surdo, nov. 2018)

Nesse sentido, a profissionalização e conseqüentemente a inclusão no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência é um processo complexo, pois requer quebra de barreiras de toda ordem, para que ocorra a igualdade de oportunidade, para que haja aceitação dos colegas de trabalho e para que o trabalho desses sujeitos seja reconhecido e valorizado nas instituições (AZEVEDO; FERNANDES; ROSSI, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações institucionais para o atendimento aos alunos com deficiência na EPT visam o cumprimento de recomendações previstas na legislação. Nesse



sentido, pudemos observar que o CEFORES oferece medidas como reserva de vagas nos processos seletivos e setor que assegura os serviços de apoio e recursos de acessibilidade a esses alunos.

A despeito da relevância do tema “inclusão na EPT na visão dos alunos com deficiência”, este recorte da pesquisa encontrou limitações, principalmente no que concerne à quantidade de alunos matriculados no momento da pesquisa, apenas dois e além disso, ambos no mesmo curso. Outra limitação foi um dos pesquisados não precisar de nenhum recurso ou serviço de acessibilidade, o que restringiu a análise da categoria “Atendimento às demandas dos alunos com deficiência” apenas à deficiência auditiva.

Ao analisarmos como os alunos com deficiência compreendem a inclusão na instituição pesquisada, percebe-se que para eles as relações vivenciadas com docentes e colegas varia em função da especificidade da deficiência, ou seja, quanto maior for a limitação na forma de interação, maior a possibilidade do relacionamento se circunscrever àquelas pessoas que conseguem estabelecer algum tipo de comunicação. Para o desenvolvimento de relações interpessoais mais proveitosas os próprios alunos recomendam que se conheça mais sobre o aluno com deficiência, suas particularidades e seu contexto.

Parte dos alunos com deficiência que ingressam nas instituições de ensino não necessitam de recursos ou serviços de apoio. Isso acontece quando esta pessoa já desenvolveu estratégias que possibilitam sua autonomia ou quando a deficiência não é limitante no âmbito educacional. É o que percebemos no caso do aluno com visão monocular do CEFORES, ele não demandou nenhum atendimento especializado para desenvolver suas atividades acadêmicas.

Já no caso do aluno surdo foi fundamental a presença do intérprete de Libras durante seu percurso acadêmico e quando esporadicamente houve ausência desse serviço, o processo de ensino-aprendizagem desse aluno ficou prejudicado. Os alunos com deficiência também demonstraram preocupação com a ausência de



formação docente para atendimento às demandas específicas, o que da mesma forma, pode comprometer o aprendizado desses estudantes.

Os dados evidenciam que os alunos com deficiência do curso técnico de radiologia do CEFORES têm consciência dos obstáculos que possivelmente irão enfrentar para terem acesso ao mercado de trabalho, uma vez que atualmente, a competitividade é alta e a disponibilidade de vagas é baixa. Para eles, além dos enfrentamentos comuns durante o curso, outras barreiras também devem ser superadas, principalmente as barreiras atitudinais, pois ainda existe o preconceito e o desconhecimento sobre a capacidade laboral das pessoas com deficiência, o que dificulta o seu acesso ao mundo do trabalho.

Ainda que a situação não se apresente favorável, a formação profissional representa para esses alunos, a busca por uma colocação de trabalho no mercado formal e a continuidade nos estudos em nível superior. Verificamos que para o aluno surdo, cursar uma faculdade significa a oportunidade de se igualar às pessoas sem deficiência, tendo em vista que, a escolha e o exercício da profissão podem proporcionar independência e autonomia financeira.

Pelas declarações dos alunos com deficiência percebe-se que docentes e colegas de turma se mostraram receptivos à convivência com as diferenças, e que, de maneira geral, houve empenho de alunos com e sem deficiência e docentes, em fazer com que as condições apropriadas para a aprendizagem se concretizassem. No entanto, entendemos que ainda há necessidade do CEFORES garantir não apenas a permanência, mas também uma aprendizagem efetiva para os alunos público alvo da educação especial. Principalmente, investindo numa formação docente complementar, que possa colaborar com o professor quanto ao desenvolvimento de práticas educativas exitosas no atendimento específico a esse público.

Nesse sentido, considera-se que o sucesso na EPT para a pessoa com deficiência e sua conseqüente ampliação das possibilidades laborais, além do apoio de uma educação especializada também deve prezar pela formação continuada dos



docentes com intuito de fornecer aos alunos com deficiência uma formação consistente.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M.; ALVES, M. R.; NISHI, M. **As condições de saúde ocular no Brasil**. São Paulo: CBO, 2015. 149 p.

AZEVEDO, M. M.; FERNANDES, S. A.F.; ROSSI, L. Trabalho e Educação: instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 29, p. 136-158, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1039>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BARROS, K. R. S.; OLIVEIRA, S. S. Desafios e dificuldades na formação do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes inseridos em salas regulares. In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2013. v. 1, p. 71-86.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, [...] e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 2005.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.346 de 24 abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 julho 1991. Disponível em: http://ftp.medicina.ufmg.br/osat/legislacao/Lei_8213_MPAS_22092014.pdf. Acesso em 6 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.



Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, DE 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Súmula nº 377. O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, [...]s. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 abr. 2009. Disponível em: https://sisu.furg.br/images/stories/legislacao/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 174p.

FIGLIUZZI, R. C.; SANTOS, W. R.; GUIMARÃES, K. C. T. Inclusão do aluno surdo na educação profissional: a importância da interação entre o intérprete de libras e os demais atuantes no processo de ensino do curso técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim-ES. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, jan.-jun. 2016.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2007. 96 p.

GOULARTE, S. F. S.; GONÇALVES, A. F. Inclusão escolar na educação profissional: das percepções docentes aos desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2018; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 16., 2018, Vitória. **Anais eletrônicos [...]**. Vitória: EDUFES, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. 66 p. E-Book. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em 13 maio 2019.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 222 p.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 96 p.



LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho: redimensionamento no contexto universal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 111 p.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoa com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, n. 2, v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MOURA, K. C. B. **A política de inclusão na educação profissional: caso do Instituto Federal do Pernambuco/Campus Recife**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4751/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of research in special educational needs: JORSEN**, England, v. 16, p. 211-215, 2016. Suppl. 1. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12283>. Acesso em: 03 abr. 2018.

OLIVEIRA, F. C. de. **Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós lei 8.213/1991**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-151700/pt-br.php>. Acesso em: 04 ago. 2021.

PEREIRA, C. F. **A relação do professor com aluno surdo no ambiente escolar**. 2021. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD). Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1543?mode=full>. Acesso em: 6 ago.2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RODRIGUES, R. A. C. **Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNEs)**. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/604>. Acesso em: 6 ago.2021.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul.-set. 2018. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/es/a/mMBRdc48cqBFxSCJjpzLSPb/?format=html>. Acesso em: 5 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Centro de Educação Profissional. **Projeto pedagógico do CEFORES**. Uberaba, MG: UFTM, 2014.

XAVIER, N. S. de. **O percurso dos estudantes surdos no ensino profissional e tecnológico no Instituto Federal do Sertão - PE**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Sertão de Pernambuco, Salgueiro, 2020. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/628>. Acesso em: 05 ago. 2021