



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Adriana da Silva Souza

**A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com
Necessidades Específicas**

Rio de Janeiro

2018

Adriana da Silva Souza

A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção de título de Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana. Linha de pesquisa: Formação Humana e Cidadania.

Orientadora: Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S731	<p>Souza, Adriana da Silva. A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas/ Adriana da Silva Souza. – 2018. 230 f.</p> <p>Orientadora: Luiz Antônio Saléh Amado. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.</p> <p>1. Educação– Teses. 2. Escola Inclusiva – Teses. 3. Deficientes – Teses. I. Luiz Antônio Saléh Amado. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.</p>
es	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriana da Silva Souza

A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção de título de Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana. Linha de pesquisa: Formação Humana e Cidadania.

Defendida em 30 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dra. Giovanna Marafon
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dra. Márcia Oliveira Moraes
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dra. Tatiana Luíza Rech
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof. Dra. Maria Aparecida Gomes Ferreira
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todas as mulheres da minha família materna – Lima Silva – e da minha família paterna – Marques Souza. Mulheres negras, de origem pobre, aguerridas e de sorriso largo. Abro o caminho para que muitas de vocês alcancem este possível lugar. Um lugar possível a nós. E que o alcance seja por desejo e por escolha, nunca para provar nada para ninguém, pois nosso conhecimento, dignidade e potência, ultrapassam muros: das senzalas, das prisões, das casas-grandes e até mesmo da Academia. Nosso lugar é onde quisermos estar.

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão tem sido usada constantemente em minha vida nos últimos tempos.

Motivos não me faltam para isso e somente o fato de ter chegado até aqui já é o suficiente para ser grata. Certamente não cheguei até aqui sozinha, muitas pessoas foram alicerce para que alcançasse este ponto de minha trajetória. Assim, sou grata a/aos:

Meus pais, Erache Cândido de Souza e Nívia da Silva Souza, sempre presentes em minhas lembranças e memória, que me deram condições e exemplos para que eu pudesse me construir pautada em princípios éticos, humanos, dignos, respeitosos, persistentes e alegres.

Minha filha e amiga Lívia Maria, pela luz que resplandece, pela força e delicadeza, por me ensinar a ser uma mulher ainda mais forte a partir do exemplo de mulher que ela está se tornando, pela solidariedade e por me fazer querer ser uma pessoa melhor.

Meu filho Pedro Souza, por me ensinar o amor incondicional e a importância de perseverar, não desistir, por me possibilitar desenvolver a esperança, pela força de sua personalidade, por resistir quando nem sabia que o estava fazendo.

Marcelo Japiassú, o encontro que tive com o amor; pelo que me tornei a partir deste encontro, por contribuir na construção da mulher que sou, por me ajudar a enegrecer, por ser parte de mim, pelo homem que é, por nunca ter soltado minhas mãos, por ser abrigo, amigo e companheiro. O filho que não tivemos foi gerado nestes últimos seis anos, concebido por nós dois, e você, como excelente pai, acompanhou cada processo desta gestação ao meu lado, muitas vezes me amparando para que eu continuasse. Nosso filho nasceu: tem a forma de ideias, o nome de Tese e a “cara” da mãe (Risos). Amo você!

Minha irmã Andréa Souza, minha sobrinha Ana Beatriz (Anabi) e meu cunhado Alessandro Swiznerd, pelo exemplo de resiliência e fé na vida, principalmente quando esta esteve tão ameaçada. Andréa e Bia, mulheres fortes, continuemos do jeito que somos, assumindo-nos como somos ou como escolhemos ou podemos ser neste momento.

Sandra Garcia, irmã de alma, por ser amiga, companheira, colo, escuta e presente diariamente.

Cida Fer alma gêmea branca, pela amizade, trocas e ternura, por ser tijolo e parede na realização do meu sonho.

Naninha, irmã de trajetória e, quiçá, de tempos outros. Por tudo. Sempre.

Celeste Costa, pelos cuidados conosco, por ser silêncio que fala, pela sabedoria e por sempre nos acompanhar, por fazer parte de nossas vidas.

Gláucio Cândido e Andrea, por abrirem a cortina, me pegarem pelas mãos e me mostrarem que havia luz.

Lana Ramalho Toreta, pela amizade, por ser mãe do Pedro em minha ausência ou presença, pelo amor e cuidado com ele.

Omar Nicolau, Rafaela Farias, Valéria Penchel e Bruno Lintomen, pelos momentos de apoio, mas principalmente pela alegria de viver a vida. Há vida.

Renato Bastos, pela acolhida no Rio. Pelo violão noturno e pelo rádio matinal (Risos).

Daniela Velloso, Carla Alegria, Sandra Aquino, Sarah Nader, Tereza Moreira, Emília Pereira, Denise Paranhos, Mônica Godoy e Regina Cortes, pela presença em nossas vidas e por acompanharem e facilitarem processos de autoconhecimento e de vida.

Colegiado do *Campus* Arraial do Cabo IFRJ; valeu a pena: a resistência é possível e necessária. Que mais técnicas e técnicos administrativos ocupem o espaço da Academia!

IFRJ pela possibilidade de realizar esta pesquisa, em especial aos *campi* participantes desta e, principalmente às pessoas com as quais estive na produção da pesquisa.

Sueli Ávila, por todo o apoio e carinho, sua doçura de amiga me acalentou em vários momentos.

Cardume: Cristyane Azamôr, Cidiane Vaz e Tânia Victor; vocês tornaram o caminho mais leve.

Marta Mello, presente que ganhei, minha parceira nos caminhos da “inclusão”.

Equipes de estágio, em educação inclusiva e psicopedagogia, e estudantes da graduação em psicologia da Universidade Veiga de Almeida, pela possibilidade de troca e pela confiança em mim.

Mara pelo resumen.

Luiz Senna, pela sugestão do gelo, o que me fez conhecer o PPFH.

PPFH, por esses quatro anos de troca e aprendizagem; ao corpo docente, em especial Kátia Santorum e Gaudêncio Frigotto pela generosidade ao corpo discente (A turma de 2014!), e pelas amizades feitas: Lindomar Darós, Ruth Baptista, Rosemary e Jurema. Aos profissionais da Secretaria e à Dona Maria, pelo cuidado conosco.

Grupo de Pesquisa do professor Saléh, pela potência dos encontros, trocas, apoio, solidariedade, momentos que nunca esquecerei, que me faziam pegar o ônibus de 06:02 (Risos).

Meu orientador, Luiz Saléh, pelo conhecimento compartilhado, sutileza na orientação, humanidade e sensibilidade, generosidade, paciência (e muita) e por não me deixar desistir, quando por vezes pensei.

Banca avaliadora, professoras Márcia Moraes, Giovanna Marafon, Tatiana Rech e Maria Aparecida Ferreira, pela condução cuidadosa e sugestão de leitura na qualificação e por fazerem parte da avaliação final.

A vida, por ser tão plena, ainda que nem sempre saibamos.

A poesia nasce das escamas da pele do poeta.
Pele que sente, poros afora, poros adentro seu fluxo.
Quando ela escapa, pelo vazio das fissuras,
nem sempre foi a dor que a expeliu.
Tem escapada por alegria também.
Absolvido das técnicas,
o poeta se agarra à liberdade
e empresta sua mão, seu corpo à pena
para empoemar as coisas, a vida.
Ser das estrelas e do chão
que rasteja como palavras,
às vezes solitário, às vezes não.
Quisera eu poder empoemar tudo ao meu alcance.
Empoemar a vida de muita gente,
a minha própria,
pois se escrevo é para dizer primeiro a mim mesma
os segredos que nem eu sei.
Segredos nem sempre decifráveis.
No alto, da janela escura da alma
só ouço e sinto o barulho das letras,
no seu ajuntamento frenético
– elas querem se tornar palavras.
Bem cedo, o poeta acorda de seu sonho
e percebe as palavras em desalinho
debaixo de seu travesseiro.
Palavras-poemas, companheiras de jornada.
Se ainda está escuro, logo há de clarear.
O dia adianta as horas e o poeta se distrai e esquece.
À noitinha o som da pena deslizando pelo papel
e o barulho do ajuntamento das letras,
em fileiras, o convocam a recordar.
Ele cede e vai.
Não demora muito ele percebe
que elas sempre estarão por ali,
acolá cruzando seu caminhar.
Partiu, seguindo seu rumo,
buscando novas brechas por onde escapar,
pois a cada dia ele aprende
que escrever é morrer,
é deixar seus cacos
para que outros os acolham
e assim reviver neles,
a cada conto, a cada poema.
Escrever é empoemar.
Empoemar -Ruth Baptista¹

¹ Recém doutorada pelo PPFH (abril de 2018), companheira de fissuras, de caminhar e, porque não dizer, de poemar.

RESUMO

SOUZA, A. S. *A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas*. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese objetivou analisar como são estabelecidas as relações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da inclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência; problematizar as estratégias implementadas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto e, ainda, analisar os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas no IFRJ, a partir da atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Como ferramentas analíticas foram utilizados os conceitos de inclusão, deficiência, disciplinarização e normalização. O paradigma da inclusão foi analisado a partir de outros modos de pensar, diferentes do que geralmente vem sendo prescrito nas políticas de inclusão e do modo como estas vêm sendo formuladas e postas em prática na educação brasileira. Os referenciais teóricos desenvolvidos por Michel Foucault e Georges Canguilhem foram centrais para esta pesquisa. As ferramentas metodológicas adotadas nesta pesquisa foram a Análise Institucional, mais especificamente a cartografia e o diário de campo, visando analisar os efeitos produzidos nas relações e práticas pela inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Os sujeitos participantes foram estudantes sem e com deficiência, servidoras e servidores - professoras e professores e técnicas e técnicos administrativos, gestores e gestoras locais e centrais, integrantes dos NAPNEs e das Coordenações Técnico-Pedagógicas de cinco *campi* do IFRJ. O método cartográfico permitiu apostar na potência dos encontros, na experimentação do pensamento, e na reflexão sobre a prática, a partir de múltiplas entradas, sem regras pré-estabelecidas. A pesquisa indicou a necessidade de se repensar diversas práticas no IFRJ quanto: à idealização de perfil de ingresso; às relações estabelecidas entre as pessoas sem e com deficiência; ao respeito ao acesso, permanência e saída exitosa das pessoas com deficiência; às ações sistêmicas e não pontuais e/ou personalizadas acerca da inclusão de pessoas com deficiência; à compreensão das barreiras a serem transpostas para a eliminação das limitações e o alcance e realização das possibilidades de se ter uma educação inclusiva; à discussão do lugar dos NAPNEs no IFRJ e na problematização de suas práticas referentes à inclusão. Neste sentido, a tese aponta possibilidades de existência de caminhos a serem percorridos e, também, as possibilidades de lutas no campo das micropolíticas.

Palavras-chave: IFRJ. Inclusão. Pessoas com deficiência. NAPNE. Relações Estabelecidas.

ABSTRACT

SOUZA, A. S. *The school inclusion in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro: a look with the Nuclei of Support to People with Disabilities*. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis aimed to analyze how relations are established in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) from the inclusion of students and disabled students; to problematize the implemented strategies regarding to access, permanence and completion of students and disabled students in the Institute; as well as to analyze the inclusion effects on people involved in the IFRJ from the activities of the Support Group for People with Specific Need (NAPNEs). As analytical tools, the concepts of inclusion, disability, disciplinarization and normalization were used. The inclusion paradigm was analyzed from other ways of thinking, different from what usually has been prescribed in the inclusion policies and the way they have been formulated and put into practice in Brazilian education. The theoretical references developed by Michel Foucault and George Canguilhem, were central to this research. The methodological tools adopted in this research were the Institutional Analysis, more specifically the cartography and the field diary, aiming to analyze the effects produced in the relations and practices by the school inclusion on the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). The participating subjects were students with and without disabilities, teachers, administrative technicians, local and central managers, members of NAPNEs and the Technical-Pedagogical Coordination of five campuses. The cartographic method allowed to bet on the meetings' power, on the thought experimentation and on the practice reflection, from multiples entries, without pre-established rules. The research indicated the need to rethink several practices in the IFRJ: regarding to admission profile idealization; to relations established between people with and without disabilities; to access; to permanence and successful exit of disabled people; in relation to systemic and non-punctual and/or personalized actions about the inclusion of disabled people; in the understanding of barriers to be overcome in order to eliminate the limitations and the reach and realization of the possibilities of having an inclusive education; in the discussion of the NAPNEs place on IFRJ and in the problematization of its practices regarding inclusion. In this sense, the thesis points out possibilities of existence of paths to be traveled and, also, the possibilities of struggles in the micropolitical field.

Keywords: IFRJ. Inclusion. Disabled people. NAPNE. Established relations.

RESUMEN

SOUZA, A. S. *La inclusión escolar en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro: una mirada con los Núcleos de Apoyo a las Personas con discapacidad*. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tesis objetivó analizar como son establecidas las relaciones en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio de Janeiro. (IFRJ) a partir de la inclusión de las estudiantes y de los estudiantes con discapacidad; problematizar las estrategias implementadas en lo que se refiere al acceso, permanencia y conclusión de las estudiantes y de los estudiantes con discapacidad en el instituto; así como analizar los efectos de la inclusión en las personas involucradas em el IFRJ a partir de la actuación de los Nucleos de Apoyo a las Personas con Necesidades específicas (NAPNEs). Como herramientas analíticas fueron utilizados los conceptos de inclusión, discapacidad, disciplinarización y normalización. El paradigma de la inclusión fue analizado a partir de otras formas de pensar, distintos de los que generalmente viene siendo prescrito en las políticas de inclusión y de la manera como viene siendo formulada y puesta en práctica en la educación brasileña. Los referenciales teóricos desarrollados por Michel Foucault y George Canguilhem, fueron centrales para esta pesquisa. Las herramientas metodológicas adoptadas en esta pesquisa fueron el Análisis Institucional, más específicamente la cartografía y el diario de campo, con el objetivo de analizar los efectos producidos en las relaciones y prácticas por la inclusión escolar en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio de Janeiro (IFRJ). Los sujetos participantes fueron los estudiantes sin y con discapacidad, servidores y servidoras – profesores y profesoras, técnicas y técnicos administrativos, gestores y gestoras locales y centrales integrantes de los NAPNEs y de las Coordinaciones Técnico- Pedagógicas de cinco **campi* del IFRJ. El método cartográfico há permitido apostar en la potencia de los encuentros, en el experimentación del pensamiento y en la reflexión sobre la práctica multiples entradas, sin reglas pre-establecidas. La pesquisa ha indicado la necesidad de replantearse diversas practicas en IFRJ: en lo que se refiere a la idealización del perfil de ingreso y a las relaciones establecidas entre las personas sin y con discapacidad; en lo que se respecta al acceso permanencia y salida exitosa de las personas con discapacidad; en relación a las acciones sistémicas y no pontuales y/o personalizadas en relación a la inclusión de personas con discapacidad en la comprensión de la posibilidades de se tener una educación inclusiva; el debate sobre el lugar de los NAPNEs. Es en el IFRJ y en la probematización de sus prácticas acerca de la inclusión. En este sentido, el tesis apunta la posibilidad de existencia de caminhos que deben ser recorrido y también la posibilidades de luchas en el campo de las micropolíticas.

Palabras-clave: IFRJ. Inclusión. Personas con discapacidad. NAPNE. Relaciones establecidas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Mapa de distribuição territorial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2010).....	36
Figura 2 -	Cuidado, Escola!	41
Figura 3 -	Centro de Memória do Instituto Federal do Rio de Janeiro, unidade Maracanã (RJ), Rosângela Aquino da Rosa, 2006. Laboratório de Análise Química Qualitativa	48
Figura 4 -	Placa de calcário.....	60
Figura 5 -	Papiro - Museu Britânico	60
Figura 6 –	The Broken Column Frida Kalo-1944 –Auto-retrato	75
Figura 7–	Pintura com os pés.....	77
Figura 8 –	Modelo Piramidal.....	84
Figura 9–	Caleidoscópio	85
Figura 10 –	Modalidades de Ensino	91
Figura 11-	Mural	161
Figura 12 –	Acessibilidade <i>Campus B</i>	163
Figura 13 –	Acessibilidade <i>Campus A</i>	163
Figura 14–	Charge Seleção.....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1–	Ensino Regular – Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2007-2013.....	43
Tabela 2–	Índice de matrículas no estado do Rio de Janeiro – Censo Escolar 2012	44
Tabela 3–	Evolução do número de matrículas e de concluintes do ensino médio 2007 - 2013.....	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento de Unidades da Rede Federal de EPT.....	36
Gráfico 2 – Valores transferidos- fundo a fundo.....	100
Gráfico 3– Titulação Docente.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Especificação dos grupos candidatos às vagas.....	42
Quadro 2– Distribuição dos Campi do IFRJ no Estado do Rio de Janeiro	50
Quadro 3– Distribuição dos NAPNEs no IFRJ	53
Quadro 4 Quadro 1 – Metas 2011-2014.....	104
Quadro 5 – Ações desenvolvidas pelos NAPNEs IFRJ em 2016	110
Quadro 6– Pessoas ouvidas	124
Quadro 7– Índice de Titulação Docente por <i>campus</i>	146
Quadro 8– Critério de Vagas Edital Nº 75/2017	166
Quadro 9 – Disciplinas Inclusivas Oferecidas na Educação Superior do IFRJ	180
Quadro 10 – Pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência entre 2013 e 2018 -JIT – IFRJ	183
Quadro 11– Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: limitações e possibilidades	207

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Ampla Concorrência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Análise Institucional
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro de Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro de Federal de Educação Tecnológica Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro de Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET-Química	Centro de Federal de Educação Tecnológica de Química
CEFETEC	Centro de Federal de Educação Tecnológica
CER	Centros Especializados em Reabilitação
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CoEx	Coordenação de Extensão
COFINS	Contribuição Para o Financiamento da Seguridade Social
COGED	Coordenação Geral de Diversidades
COTUR	Coordenação de Turnos
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
EPCTI	Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Inclusiva
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNS	Fundo Nacional de Saúde
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
IES	Instituições de Educação Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFs	Institutos Federais de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPI	Imposto Sobre Produtos Industrializados
JIT	Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica
LBGT	Lésbicas, Bissexuais, Gays e Travestis
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NAPNE	Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudo Afro-Brasileiros e Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Planejamento de Desenvolvimento Institucional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEN	Partido Ecológico Nacional
PIS	Programa Integração Social
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPFH	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PPG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores

SEESP	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SRV	Sistema de Reserva de Vagas
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	20
1	CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA: UM RECORTE POLÍTICO INSTITUCIONAL	33
1.1	Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais - IFs	34
1.2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ	47
2	DEFICIÊNCIA, CORPO E SUBJETIVIDADE: AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	55
2.1	Trajetória	56
2.1.1	<u>Pessoas com deficiência e os dispositivos legais</u>	63
2.2	Concepções de Deficiência	66
2.2.1	<u>Modelo médico de deficiência</u>	67
2.2.2	<u>Modelo social de deficiência</u>	69
2.3	Norma e disciplinarização	70
2.4	Deficiência, corpo e subjetividade: as pessoas	71
2.5	Corpo e Subjetividade – possibilidades e modos de vida	76
3	INCLUSÃO: PRESCRIÇÕES E PROSCRIÇÕES OU OUTROS MODOS DE PENSAR	79
3.1	Da Integração à Inclusão: definindo conceitos e diferenciando paradigmas	81
3.1.1	<u>Integração</u>	81
3.1.2	<u>Inclusão</u>	84
3.2	Inclusão: prescrições e proscições	86
3.3	Inclusão: (...) outros modos de pensar	101
3.4	Os NAPNEs como dispositivo de poder/normatização dos corpos	109
4	O TEAR NO IFRJ: REFLEXÕES, VIVÊNCIAS E ANÁLISES DE UMA COLHEITA	118
4.1	Sobre linhas e tecidos: a tecelagem e a produção	122
4.2	As diferentes linhas que compõem um tecido – pessoas com deficiência no IFRJ	126
4.2.1	<u>Os fios de ouro – Excelência no IFRJ</u>	136
4.3	Linhas soltas - Estratégias de acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no IFRJ	151

4.3.1	<u>Acesso</u>	161
4.3.2	<u>Permanência</u>	168
4.3.3	<u>Conclusão exitosa</u>	173
5	APRENDENDO A TECER: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO IFRJ PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	176
5.1	Formação Inicial- estudantes e servidoras e servidores- no IFRJ	178
5.2	Formação Continuada – servidoras e servidores	185
6	ENTRE TRAMAS E LINHAS: RIZOMAS	190
6.1	Relações estabelecidas no IFRJ e os efeitos da inclusão	190
6.1.1	<u>Relação docentes – discentes</u>	192
6.1.2	<u>Relação discentes – discentes</u>	194
6.1.3	<u>Efeitos da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ</u>	196
6.2	Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: um olhar com os NAPNEs - o manto	198
6.3	Um olhar com: retalhos DE NAPNEs	203
6.3.1	<u>NAPNE 1</u>	203
6.3.2	<u>NAPNE 2</u>	204
6.3.3	<u>NAPNE 3</u>	205
6.3.4	<u>NAPNE 4</u>	206
6.4	Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: limitações e possibilidades	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
	REFERÊNCIAS	218
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	230

INTRODUÇÃO

Caminhos e Descaminhos

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

*Fernando Pessoa*²

Ao fazer a introdução desta tese, apresento os motivos pelos quais escolhi como tema de pesquisa a inclusão de pessoas com deficiência,³ e esta especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Segundo Leonardo Boff (1997, p.9), “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” e meus pés percorreram um longo caminho, atravessado pela questão da diferença e da presença de pessoas com deficiência, quer seja no âmbito pessoal ou no profissional e de formação.

No âmbito pessoal, o encontro, ainda criança, com a esquizofrenia, por meio de minha mãe, me possibilitou uma visão mais diversificada e sensível do mundo, mas também a certeza de que este estigmatiza, rotula, expropria, exclui e não sabe lidar com aquelas e aqueles que escapam aos padrões normativos vigentes.

Minha trajetória profissional também motivou o estudo em questão, pois se deu inicialmente no campo da Educação Especial e, atualmente, na perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros, nos quais atuei e atuo em diferentes frentes e setores,⁴ desde a docência para pessoas com deficiência até a formação profissional em nível de graduação e Pós Graduação, além de cargos de gestão nesta temática e /ou integrando o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e

² Tempo de Travessia. Fernando Pessoa. Este poema é atribuído a Fernando Pessoa e também a Fernando Teixeira de Andrade – 1946-2008, professor de Literatura. Disponível em: <http://dilurdis.blogspot.com.br/2010/09/fernando-pessoa-nao-escreveu-estes.html>. Acesso em: 12 mai. 2017.

³ De acordo com, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, – Livro I, Título I, Capítulo I Artigo 2º, “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

⁴ Todas as vezes que li e reli este trecho, troquei, sem querer, a palavra *setores* pela palavra *sabores*; o que não deixa de ser uma verdade para mim.

Indígena (NEABI), bem como o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Veiga de Almeida – *Campus* Cabo Frio/RJ.

As diferenças comumente são marcadas de forma pejorativa em uma sociedade que se configura baseada nos padrões europeu, heterossexual e com corpos considerados “perfeitos”. Erving Goffman (1988, p.11, grifos do autor) analisa o termo *estigma*, criado pelos gregos “[...] para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava”. Em seus estudos, o autor aponta três tipos de estigma,⁵ abarcando, entre outros, “as várias deformidades do corpo” e os “estigmas tribais de raça”.

Nos caminhos pelos quais percorri, as certezas referentes à inclusão como uma possibilidade de *educação para todos*, principalmente àquelas e àqueles considerados “minoría”, eram um fato inquestionável. Apregoava a inclusão como uma verdade a ser alcançada, referenciando-me em leis e documentos nacionais e internacionais, que enunciavam a inclusão como alternativa àquelas e àqueles que estavam à margem da sociedade, alijadas e alijados, “excluídas” e “excluídos”, conforme o trecho abaixo, retirado do meu Projeto de Pesquisa para ingressar no Doutorado (SOUZA, 2013, p. 15)

A inclusão escolar tem sido amplamente discutida e defendida nos diversos fóruns nacionais e internacionais sobre o tema, em pesquisas e produções de conhecimento nesse campo (FORREST; PEARPOINT, 1997; GLAT, 1998; GLAT; PLETSCHE, 2011; MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1997) e, acima de tudo, assegurada em dispositivos legais nacionais e internacionais, com maior ênfase a partir da década de 90.

Até então já havia questionado a concepção de exclusão. Contudo, a inclusão, enquanto “verdade”, paradigma, que tem linhas e diretrizes de ação traçadas pelo Governo (em âmbito municipal, estadual e federal, incluindo a esfera internacional) não havia sido, até então, questionada por mim. Ao contrário, em defesa deste paradigma, era mais uma a desenvolver estratégias que capturavam os fluxos vivos que escapavam, conforme afirma

⁵ Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, **homossexualismo**, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os stigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1988, p. 14, grifo meu). Atualmente, o termo homossexualismo não é mais utilizado, mas sim homossexualidade. O uso inicial do termo remete à ideia de que o mesmo consistia em uma doença. Ideia esta vetada terminantemente pelas instâncias representativas, como o Conselho Federal de Psicologia, por exemplo, que na resolução 001, de 1999, artigo 3º afirma que “os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados” (CFP, 1999).

Silvana Tótor (2006). Em meu projeto de pesquisa, afirmei (SOUZA, 2013, p.15 grifos atuais):

Propõe-se não somente denunciar o que vários estudos já vêm apontando: o despreparo das escolas públicas brasileiras para a inclusão escolar, muitas vezes defendida de forma ampla, geral e irrestrita (GLAT; PLETSCHE, 2011). Antes, pretende-se apresentar indicativos que possibilitem, enquanto produção de conhecimento, **perspectivas de adequações na escola regular, sobretudo na escola Técnica (foco desta pesquisa) para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e com deficiência de acordo com a política de educação inclusiva.**

Não tinha noção do quanto minhas certezas me impediam de ver outras possibilidades e de questionar outras verdades em relação à inclusão de pessoas com deficiência. De certo, eu tinha questões acerca da inclusão, mas jamais colocava tal paradigma em análise, ou ainda me colocava em questionamento. Isso me remete ao poema *Recrutamento*, de Clarice Lispector,

os passos estão se tornando mais nítidos. Um pouco mais próximos. Agora soam quase perto. Ainda mais. Agora mais perto do que poderiam estar de mim. No entanto continuam a se aproximar. Agora não estão mais perto, estão em mim. Vão me ultrapassar e prosseguir? É a minha esperança. Não sei mais com que sentido percebo distâncias. É que os passos agora não estão apenas próximos e pesados. Já não estão apenas em mim. Eu marcho com eles.

No poema acima, a autora constata que se aproxima daquilo que parece não querer se aproximar, uma vez que afirma ter a esperança de que os passos a ultrapassem e prossigam. Me percebi da mesma forma que a relatada no poema, pois constatei que estava muito próxima daquilo que comecei a questionar, melhor dizendo, eu reproduzia o que questionava: a inclusão como um modo incontestável de educação para todos.

Foi justamente a partir do meu ingresso no Doutorado que fui questionando tal marcha não me contentando com esta. Conforme afirma Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002, p. 14, grifos meus),

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre, de uma **insatisfação** com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a **duvidar**, com **desconfortos** mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis [...].

O trecho acima retrata parte de minha trajetória nesta pesquisa, uma vez que refiz meu projeto inicial para poder pensar a inclusão de outros modos, para além dos por mim pensados. Passei a duvidar de minhas próprias crenças de que a inclusão era uma possibilidade de promover acesso à educação de forma irrestrita e igualitária, sem que

houvessem outros questionamentos a serem feitos além do que se anunciava. Aprofundei tais dúvidas e questionamentos e também posicionamentos no capítulo três desta tese.

Tinha também como insatisfação a forma como se dava a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ. A ideia apregoada de que o IFRJ é uma “instituição de excelência”⁶ bem como minhas experiências ao atuar no setor de Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) concomitante à função de coordenadora do NAPNE, além da função exercida - por um breve período de tempo - como responsável pela inclusão no âmbito de todo o IFRJ, me levaram à constatação de que alguns *campi* realizavam ações pontuais na tentativa de inclusão de pessoas com deficiência, mas que tais ações ainda não se davam de forma sistêmica ou como uma política do Instituto. Tais atuações me fizeram, ainda, questionar se a prerrogativa de excelência contemplava pessoas com deficiência. Assim sendo, decidi pesquisar como se dava a inclusão no IFRJ.

Seguindo os grifos da citação anterior, as dúvidas e desconfortos somente vieram, conforme dito acima, após minha entrada no Doutorado. Passei então a constatar que algumas crenças já não me cabiam mais. No entanto, nunca pensei que gostaria tanto de ter minhas ideias desarrumadas e postas em xeque. Passei a questionar também o lugar que ocupo em minha atuação no NAPNE do IFRJ e percebi como foi bom tomar consciência que sou parte de um sistema que: classifica, disciplina, utiliza técnicas de vigilância, muitas vezes com a prerrogativa de assistência. Continuo fazendo parte deste sistema, no entanto, com maior consciência e com a possibilidade de me posicionar de forma crítica, ainda que permaneça neste lugar, mas não mais na posição de reprodução. Neste sentido, aproximei-me das ideias de Bujes (2002, p. 15) ao afirmar,

assim, foi em busca dos liames e das tramas em que as práticas cotidianas se enredavam – do que hoje entendo como redes de poder e de saber – que senti a necessidade de pôr em questão as minhas convicções. Tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes [...].

Deste modo, ainda que tenha consistido em uma tarefa não muito fácil, me vi diante da possibilidade de buscar novas perspectivas para abordar a questão central desta tese, que consiste em analisar como são estabelecidas as relações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da inclusão das estudantes e dos

⁶ A seção II – Das Finalidades e Características dos Institutos Federais – da Lei 11.892/2008 afirma no Artigo 6º, inciso V que os “Institutos Federais têm por finalidades constituir-se em centro de excelência na oferta de ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (SILVA, 2009, p.37).

estudantes com deficiência. Assim sendo, retirei minhas velhas e confortáveis lentes e parti para novos questionamentos, que me levaram a descaminhos.

Explicitados os motivos que me levaram à escolha do tema desta tese, e sua questão central, valho-me do pensamento de Michel Foucault (2005, p.15-16) para apresentar esta tese,

o que faz o interesse principal da vida e do trabalho é que eles permitem transformar-se em algo diferente daquilo que era ao princípio. Se você soubesse, quando começa a escrever um livro o que vai dizer ao fim, você acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que é válido para a escritura e para uma relação amorosa é válido também para a vida. O jogo somente vale a pena na medida em que se ignora como acabará.

Lanço mão do seguinte pensamento justamente por constatar as mudanças ocorridas, nesta pesquisa, desde a sua versão inicial, sob a forma de projeto, elaborado para o Processo de Seleção do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2013, até “os resultados” obtidos na produção da pesquisa. A princípio não tinha a noção exata do que encontraria no campo de minha pesquisa, justamente isso fez do ato de pesquisar, a cada momento da pesquisa, uma grande possibilidade de conhecimento e de satisfação ao perceber cada “surpresa” no caminho.

Conforme afirmou Rosa Fischer (2002, p. 55),

por certo não temos a genialidade de Foucault. Mas podemos, modestamente, duvidar das perguntas mais simples que a sociedade se faz, que nós vimos nos fazendo, no caso, sobre os temas e problemas que escolhemos para nossas pesquisas em Educação. E o trabalho inicial, quando propomos um determinado tema, talvez seja exatamente este: formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de “inauguração” de nosso estudo. Mas, sobretudo, tenhamos o cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado.

A autora aponta para uma importante questão, que consiste na formulação de perguntas ao iniciarmos uma pesquisa. No momento de “inauguração” de meu estudo, confesso que as perguntas feitas acerca da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ foram resultantes dos conhecimentos teóricos e leituras que havia tido até então, no ano de 2014. À medida em que fui me apropriando cada vez mais de outras e novas leituras, como os estudos desenvolvidos por Foucault e Georges Canguilhem, por exemplo, e por autores como Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes, ou ainda os conhecimentos adquiridos sobre a Análise Institucional, pude reformular minhas perguntas, voltando-as para questões que permitiram também reformular os objetivos de minha pesquisa, os quais foram se delineando nos capítulos que ora apresento nesta tese.

A cada texto lido e debates realizados, formulei novas perguntas, e conceitos por mim trazidos foram sendo desarrumados, desorganizados; o que me impeliu a enveredar por novas buscas e leituras. Assim sendo, ressignifiquei meu “objeto de estudo”⁷ e, conseqüentemente, objetivo da pesquisa, bem como a metodologia a ser utilizada: Análise Institucional.

Parte do título desta apresentação – *Descaminhos* – é inspirado no título, de um texto de Bujes (2002), com o qual me identifiquei totalmente, tamanha minha concordância com as ideias da autora. Verifiquei o quão não somente é possível, mas preciso, em certos momentos, mudar o caminho, deixar as certezas de lado, de forma que se possa abrir a rumos até então não percorridos ou sequer imaginados. Pois existem momentos na vida que o fato de saber que podemos pensar e/ou ser de forma diferentemente do que somos é fundamental para continuarmos adiante (BUJES, 2002).

É a partir dos meus caminhos e descaminhos que apresento esta tese, intitulada “A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às pessoas com necessidades específicas”, que teve como objetivo principal analisar como são estabelecidas as relações entre o IFRJ e as estudantes e os estudantes com deficiência a partir do paradigma da inclusão. Esta pesquisa foi desenvolvida mediante os seguintes objetivos específicos: problematizar as estratégias implementadas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto; analisar os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas no IFRJ a partir da atuação dos NAPNEs.

Utilizei como ferramentas analíticas os conceitos de inclusão, deficiência, disciplinarização e normalização. O paradigma da inclusão foi analisado a partir de outros modos de pensar, diferentes do que geralmente vem sendo prescrito nas políticas de inclusão e do modo como vêm sendo formuladas e postas em prática na educação brasileira.

Os referenciais teóricos desenvolvidos por Foucault e Canguilhem foram centrais para esta pesquisa. Também foi necessário recorrer a outros estudos para a realização das análises de modo a atender aos objetivos propostos, conforme detalharei mais adiante. Para a realização da pesquisa adotei como ferramentas metodológicas a Análise Institucional (LOURAU, 1993), mais especificamente a cartografia e o diário de campo, visando analisar os efeitos produzidos nas relações e práticas pela inclusão escolar no IFRJ.

⁷ Escrevo entre aspas para salientar a relação viva existente entre mim e o “objeto” estudado, não o entendendo como um lugar ou uma coisa fixa, estática a ser pesquisada, mas que estará (e está) em relação o tempo todo num processo dinâmico, onde tanto o “objeto” quanto eu – pesquisadora – somos afetados um pelo outro a todo momento.

Os sujeitos participantes foram estudantes sem e com deficiência, servidoras e servidores: professoras e professores e técnicas e técnicos administrativos, gestores e gestoras locais e centrais, integrantes dos NAPNEs e das Coordenações Técnico-Pedagógicas de cinco *campi* do IFRJ.

Optei por escrever na primeira pessoa, justamente pelas questões aqui tratadas, como: questionamentos, revisão de postura e a análise da implicação, conforme será vista mais adiante. Não consigo imaginar um texto que trate destes temas sendo escrito na terceira pessoa, uma vez que estou atravessada por tudo isso e justamente devido a tais atravessamentos que esta pesquisa se delineou com tal temática e formato. Ao propor uma escrita na qual a pesquisadora ou o pesquisador se coloca no texto, pode-se incorrer em uma interpretação de a-cientificidade, de senso comum, ou ainda de inconsistência teórica ou epistemológica, aos olhos de quem acredita que ciência deve ser feita de forma impessoal, neutra e “dura”, conforme postularam o Iluminismo e o Positivismo.

Entretanto, em consonância com os referenciais teórico-metodológicos da Análise Institucional, não tenho a intenção de defender a objetividade nem a neutralidade daquela e daquele que pesquisa. Quero romper com o ideal de cientificidade isenta de humanidade, uma vez que, segundo Japiassu (1988, *apud* JOBIN; SOUZA, 1994, p. 29, grifos do autor),

tudo indica que a pretensa cientificidade das ciências humanas é proporcional a sua desumanidade: quanto mais “científicas” se tornam, menos humanas se revelam, e na medida em que se fazem humanas, perdem seu caráter científico.

Observa-se nos campos da ciência a existência de um campo de forças entre saber e poder. Tal campo de forças também pode ser observado quando se trata da natureza do método de pesquisa: qualitativa ou quantitativa. Infelizmente, esta visão binária gera impasses metodológicos e promove uma dicotomia na pesquisa, levando à compreensão – errônea – de que não há a possibilidade de se recorrer a procedimentos metodológicos de ambas as naturezas. Este trabalho partiu da perspectiva de que é possível, sim, recorrer a procedimentos metodológicos de diferentes naturezas, desde que se tenha definida uma linha teórico-metodológica que alicerce a pesquisa.

Ainda no que respeita à forma de escrever, e com base nas produções e publicações do Conselho Federal de Psicologia⁸ e de alguns Conselhos Regionais de Psicologia – como o do Estado de São Paulo, entre outros, por exemplo, adotei a *escrita gendrada*, como uma postura militante e em reconhecimento de que a escrita é também uma forma de construir subjetividades e modos de ser e de pensar. A palavra escrita no gênero masculino para

⁸ Minha graduação e parte da atuação profissional (fora do âmbito do IFRJ) é em psicologia.

representar o masculino e o feminino não me representa. Ao contrário, afirma o poder do patriarcado e invisibiliza o feminino, historicamente invisibilizado nos discursos, na escrita, nas práticas que subjagam o gênero feminino em detrimento do gênero masculino. Desta forma, a escrita gendrada se propõe a utilizar os artigos “a”, “o”, “as”, “os” antes das palavras. Escrevi neste texto as palavras incluindo o gênero feminino em primeiro lugar, seguidas das palavras escritas no gênero masculino, de modo a contemplar ambos os gêneros⁹. Tenho uma profissão – psicóloga – que, segundo o Conselho Federal que a regulamenta, é constituída de 89% de mulheres e sou mais uma a militar nesta causa, de que os dois gêneros gramaticais devem ser utilizados na linguagem, independentemente do tipo de produção textual que se faça.

Discorrendo ainda quanto ao modo da escrita, a fiz de forma acadêmica e poética; artística. Enfatizo o “e” na frase anterior, pois defendo a ideia de poesia como acréscimo e não como negação, como um estilo de escrita que pode se articular com a escrita acadêmica, sem com isso perder a consistência teórica.

A tese foi estruturada em duas partes: a primeira é composta por três capítulos, nos quais eu busquei conhecer o campo de pesquisa e as discussões realizadas em torno da deficiência. A segunda parte foi construída com base na vivência e nas análises, a partir dos dados colhidos/gerados na pesquisa.

No capítulo um, discorri sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, onde apresentei seu histórico e origem. Discuti sobre a criação dos Institutos Federais e formação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede EPCT) – através da Lei 11.892, de 2008. Também analisei a importância das Escolas Profissionais e Tecnológicas na educação brasileira e seu contexto político e social, assim como o “lugar” dos Institutos Federais e sua representação social, no que tange ao cenário político e educacional no país. Apesar de consistir em um capítulo bastante descritivo, o que não condiz muito com meu estilo de escrita, considerei importante apresentá-lo neste formato, uma vez que, a partir da compreensão de como os Institutos Federais se formaram, foi possível chegar às relações estabelecidas nestes e, de forma mais precisa, às relações estabelecidas entre o IFRJ e as pessoas com deficiência.

Para a elaboração deste capítulo, foram analisados alguns documentos objetivando o levantamento de questões inerentes à proposta deste trabalho, como: o documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) *Concepções e Diretrizes* –

⁹ Exemplo: as estudantes e os estudantes.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, de 2008; a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Lei de criação dos Institutos Federais; a publicação da SETEC – MEC intitulada *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma história de muitas histórias*, de novembro de 2009; textos produzidos por autores que vêm estudando o tema (SILVA, 2009; PACHECO; MORIGI, 2012); documentos institucionais do IFRJ, a saber, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014 - 2018), Estatuto, Regimento Geral, Acordos e Metas e Planejamento Estratégico, Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio, Regulamento da Graduação. Alguns dos últimos documentos relacionados também foram utilizados no capítulo quatro, no qual analisei as políticas de inclusão no IFRJ.

Em seguida, no segundo capítulo, abordei a trajetória das pessoas com deficiência no Brasil, a concepção de deficiência, a relação corpo e subjetividade, a produção de “corpos perfeitos”, a normalização e a disciplinarização. Para tal abordagem, recorri, entre outros, aos estudos desenvolvidos por Foucault e Canguilhem, assim como por alguns pesquisadores sobre o tema da deficiência, como por exemplo Débora Diniz. Segundo a autora (2007), deficiência é um termo que deve ser utilizado sempre que não houver sensibilidade social em relação à diversidade e às várias formas de estar no mundo – aos diferentes modos de vida. Diniz destaca a importância dos movimentos sociais protagonizados pelas pessoas com deficiência e a forma como estas compreendem seus corpos, opondo-se à ideia de deficiência como algo anormal. Aborda, ainda, o que ficou conhecido como *estudos sobre deficiência* que parte do pressuposto de que “[...] a deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade [...]” (2007, p.4) e que se aproximou de “[...] outros saberes já consolidados, como os estudos culturais e feministas [...]”, desafiando “[...] a hegemonia biomédica de campo” (*Idem*, p. 5). A forma como compreendo e trabalho com pessoas com deficiência baseia-se na concepção apresentada pela autora e corresponde ao modelo social de deficiência. Este modelo integra o paradigma de inclusão e é defendido atualmente tanto no meio acadêmico quanto pelas pessoas com deficiência.

O estudo de Canguilhem sobre o Normal e o Patológico, no qual o autor questiona: “na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas”? (1978, p. 110), foi de grande importância para o desenvolvimento desta tese. Na mesma linha de pensamento, os estudos realizados por Foucault destacam a emergência da normalização e disciplinarização, os quais recorri para discorrer sobre a produção de corpos perfeitos e corpo e subjetividade.

No terceiro capítulo, apresentei questões referentes ao conceito de inclusão, onde realizei uma análise sobre o que é dito sobre inclusão, principalmente, nos dispositivos legais, assim como nos referenciais teóricos acerca deste paradigma. Em minha análise, apresentei uma visão crítica sobre o que se diz acerca da inclusão e o que a mesma propõe. Neste sentido perguntei: Que discurso é este que é produzido? Que lógica está sendo instituída? Qual o campo de poder existente nesta enunciação? Tal paradigma pode ser considerado como mais uma técnica de poder que não tem função de reprimir, mas de regular, vigiar, normalizar?

Para responder tais provocações e questionamentos recorri às autoras e aos autores, consideradas e considerados referências nacionais nas discussões acerca do paradigma da inclusão, como: Maria Teresa Égler Mantoam (1997), Rosita Édler Carvalho (2000), Romeu Kazumi Sassaki (1997; 2007), Rosana Glat (1998;1998a; 1999; 2011), as quais e os quais afirmam a ideia de uma “educação para todos”. Fiz um paralelo entre as afirmações destas e destes com os pressupostos Foucaultianos, e com os estudos realizados por algumas autoras e por alguns autores, que basearam seus estudos nas inferências de Foucault, questionando, assim, a inclusão conforme vem sendo prescrita e proscria na educação brasileira, como: Alfredo Veiga-Neto (2001; 2002; 2011), Maura Corcini Lopes (2007; 2010; 2017), Lopes e Veiga-Neto (2007), Lopes e Juliane Marschal Morgenstern (2014), Lopes e Tatiana Rech (2013), Rech (2010). Estas últimas e estes últimos me possibilitaram outros modos de ver a inclusão, diferentes dos propostos pelas autoras e pelos autores citados no início deste parágrafo.

Ideias como as do excerto a seguir me possibilitaram questionar, e em alguns momentos divergir das afirmativas de autoras e autores consideradas e considerados referência na educação inclusiva desde a sua emergência no Brasil, nas décadas de 90 e de 2000.

A inclusão educacional, vista como uma grande “verdade”, como um imperativo, é um dos objetivos das estratégias de sedução. Ao olharmos para os materiais produzidos pelo MEC, vamos encontrar diversas expressões que contribuem para esse sedutor convencimento. Frases como “Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças” (BRASIL, 2006, p.1) ou ainda “[...] ajude a fazer do Brasil um país de todos! ” (BRASIL, 2006, p.3), alimentam o enunciado que sustenta a ideia de educação para todos e repassam à sociedade o compromisso com a difusão deste ideal. Porém, onde e como podemos perceber a sedução? Esta pode ser percebida, muitas vezes de maneira sutil, nas práticas cotidianas que estimulam o ideal democrático de contemplar a todos, já que não há um único lugar de onde extraímos o “discurso verdadeiro”; ao contrário, essas verdades que seduzem tornam-se verdadeiras a partir dos diferentes discursos que circulam em nossa sociedade (RECH, 2013, p. 30 e 31).

Na segunda parte desta tese, abordei as reflexões, as vivências e as análises da produção de dados e colheita de campo. A elaboração da segunda parte se deu a partir da Análise Institucional, mais especificamente da cartografia e para a produção de dados foram utilizadas como estratégias de descrição de dados: contatos com pessoas (grupos de discussão, encontros e entrevistas individuais e coletivas), acompanhamento de encontros, reuniões sobre a temática, análise de documentos, de produções e de ações desenvolvidas e realizadas no IFRJ e na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e fotografias. Tive encontros muito significativos e potentes, que me possibilitaram escrever a segunda parte desta tese. Encontrei ao todo com 36 pessoas, oriundas de cinco *campi* do IFRJ. Para a produção e análise dos dados, lancei o olhar com os NAPNEs que têm a função de trabalhar diretamente com pessoas com deficiência. No entanto, trabalhei também com diversos olhares das pessoas envolvidas no cenário do Instituto. Neste momento da pesquisa, para elaboração desta tese, considere a afirmação de Paul Bruyne (1982, p. 29) de que,

a metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados.

De fato, a metodologia utilizada me permitiu maior flexibilidade na produção de dados, sem que eu tivesse que seguir roteiros ou modos únicos ou ainda cristalizados de fazer pesquisa; foi justamente esta flexibilidade que favoreceu a potência dos encontros e das produções apresentadas na segunda parte desta tese. A abertura, que a Análise Institucional e a cartografia possibilitam, permitiu realizar encontros com os sujeitos desta pesquisa adequando-me à realidade de cada *campus* em que estive.

Quanto à Análise Institucional (AI), esta está apoiada nas perspectivas sócio-clínica e sócio-histórica. Tem relação com a psicanálise aplicada à pesquisa quando questiona sobre a posição do pesquisador frente a sua produção e difere desta quando não concebe a ideia de institucionalização como algo objetivo, criticando o uso abusivo da palavra instituição.

Esta abordagem teórico-metodológica critica a objetividade na ciência e traz a noção da implicação, considerada por René Lourau (1993) – uma das referências em AI – como “o escândalo da Análise Institucional”, que requer da pesquisadora e do pesquisador uma postura crítica e reflexiva sobre seu papel na pesquisa, papel este que não é de neutralidade e/ou de imparcialidade. Para Gilles Monceau, o conceito de implicação gera muitos mal-entendidos. Neste sentido, busquei abordá-lo cuidadosamente, dada a sua importância nesta pesquisa. Para o autor,

[...] implicação é a relação que indivíduos desenvolvem com a instituição. Nós podemos dizer que o indivíduo é tomado pela instituição, querendo ele ou não. [...]. Então, podemos dizer que a implicação existe mesmo que não a desejemos. Trata-se, pois, de analisar mais o modo de implicação do que sua existência, ou a quantidade de implicação (MONCEAU, 2008, p. 21-22)

Em relação à implicação, a própria forma como o sujeito recorta a realidade a ser pesquisada está carregada de subjetividade e longe da neutralidade, haja vista não ser possível pensar o sujeito em ação sem sua implicação.

De acordo com Monceau (2005, p. 21), “implicação é a relação que os indivíduos desenvolvem com a instituição. Nós podemos dizer que o indivíduo é tomado pela instituição, querendo ele ou não”. Entretanto, salienta o autor, “não podemos confundir implicação com engajamento, com investimento” (*Idem*, p. 21). No que se refere a mim, ressalto o exercício da função de Técnica em Assuntos Educacionais no IFRJ, e que o papel assumido enquanto pesquisadora teve como referência esta função, sendo necessário o exercício contínuo da revisão do meu papel nesta pesquisa, o que consistiu em tarefa não muito fácil.

O capítulo quatro, que chamei de *Tear no IFRJ: reflexões, vivências e análises de uma colheita*, iniciou a segunda parte desta tese. Neste capítulo, assim como uma tecelã, fui entrecruzando as linhas com as quais me deparei na produção e colheita de dados e analisei as estratégias implementadas no que se referem ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no IFRJ. No decorrer da produção de dados, encontrei outro tema fortemente marcado nas narrativas: a excelência no IFRJ e o perfil de ingresso no Instituto, de modo que não pude me furtar ao exame desta característica tão presente no campo de minha pesquisa. Recorri a algumas análises referentes à questão da aprendizagem, enquanto processo, e também da importância do afeto e do nível de formação das professoras e dos professores como uma das possibilidades e efeitos de garantia – ou não – da permanência de estudantes com e sem deficiência no Instituto.

No capítulo cinco, esquadrinhei a formação inicial e continuada das servidoras e dos servidores do IFRJ voltada para o trabalho com pessoas com deficiência, assim como a formação inicial das estudantes e dos estudantes do IFRJ neste sentido. Abordei o lema da inclusão na Rede EPCT, a saber: “educação para a convivência”, que intenta derrubar barreiras referentes ao preconceito e discriminação voltados às pessoas com deficiência – promoção de acessibilidade atitudinal. Apesar de mencionar a formação de servidoras e servidores para o trabalho com as pessoas com deficiência, este capítulo enfatizou bastante a formação das professoras e dos professores para o trabalho com este público. Entretanto,

compreendo que todas as pessoas que atuam no Instituto fazem parte do processo formativo das estudantes e dos estudantes, sendo, portanto, educadoras e educadores.

O capítulo seis, intitulado *Entre tramas e linhas: rizomas*, encerra a segunda parte desta tese, no qual foram abordadas as relações estabelecidas no IFRJ e os efeitos da inclusão neste. Foram analisadas as relações entre professoras e professores com estudantes sem e com deficiência; as relações existentes entre as estudantes e os estudantes – sem e com deficiência; bem como os efeitos que a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ promove em todas as pessoas envolvidas naquele Instituto. A participação dos NAPNEs foi extremamente significativa para esta tese e, neste capítulo, dediquei uma parte para o olhar dos NAPNEs acerca da inclusão, conforme esta vem sendo realizada no IFRJ sob a perspectiva destes Núcleos. Relatos emocionados e emocionantes foram apresentados neste capítulo, que foi finalizado apresentando algumas considerações acerca das limitações e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ, a partir das lentes das pessoas que participaram da produção de dados desta pesquisa.

Encerrando a tese, apresentei as Considerações Finais ou o que se pode chamar de *considerações do meio do caminho*. Neste capítulo, declarei a análise da trajetória da pesquisa e suas contribuições; manifestei considerações sobre os temas trabalhados; apontei pontos de dificuldade encontrados, aspectos que poderiam ser melhorados e as fissuras existentes na pesquisa; dissertei sobre algumas possibilidades de caminhos ainda a serem percorridos.

1 CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA: UM RECORTE POLÍTICO INSTITUCIONAL

Mas o interesse da história institucionalista é o de reconstruir o passado enquanto ele está vivo no presente, enquanto ele está atuante e pode determinar ou já estar determinando o futuro.

Baremlitt, 1998.

O presente capítulo aborda, inicialmente, a história da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais (IFs), uma vez que o IFRJ é parte integrante da concepção de educação profissional, que é considerada uma Rede. Esta concepção de educação é afirmada na Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 que, em seu capítulo III, - Artigo 39 postula que: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”¹⁰ (BRASIL, 1996).

Considero que tanto a contextualização como o momento político da criação dos Institutos Federais são importantes para a compreensão das relações estabelecidas no IFRJ, motivo pelo qual serão apresentados neste capítulo. Refiro-me à contextualização no sentido de *historiar* de acordo com a perspectiva do institucionalismo. De tal forma, não se trata somente de trazer fatos e dados históricos e/ou quantitativos, mas de buscar nestes o que há de fluídico, de vivo, de ainda presente no tempo do agora, o que nos faz compreender melhor como são estabelecidas as relações, as decisões, como chegaram a ser como são no momento atual da pesquisa. Para Gregório Baremlitt (1998, p.41, grifos do autor),

historiar é um processo cognoscitivo que pretende reconstruir os acontecimentos nos tempos, mas que o faz assumindo que qualquer reconstrução é feita desde de uma perspectiva, que qualquer reconstrução inclui os desejos, os interesses, as tendências de quem historia.

É importante ressaltar que a leitura feita pelo institucionalismo sobre o tempo não atribui ao passado o que ocorre no presente, mas que o passado “está composto de uma série

¹⁰ O trecho da Lei acima citado afirma a condução “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Reflito, de imediato, sobre o que vem ocorrendo com as pessoas com deficiência no decorrer dos anos quanto à noção social acerca de suas aptidões e capacidades. A história e trajetória das pessoas com deficiência no Brasil está marcada por concepções discriminatórias quanto à capacidade de trabalho, de autonomia, de vida independente e “produtiva” (o que se espera de toda cidadã e de todo cidadão em uma sociedade capitalista). Neste sentido, pergunto qual a perspectiva da educação brasileira, especificamente, da educação profissional, com relação às pessoas com deficiência ao afirmar tal condução. Discutirei, mais detidamente, esta questão no capítulo 3.

de potencialidades que o presente ativa, que o presente ilumina, que o presente deflagra” (BAREMBLITT, 1998, p. 43). Tal leitura permite uma compreensão dinâmica dos fatos, não restringindo-os a uma concepção binária de causa e efeito, como se o passado gerasse as situações presentes, mas uma concepção processual, na qual “o presente explora, aproveita ou atualiza as potencialidades do passado para construir um porvir” (*Idem*, p. 43).

1.1 Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais - IFs

O desenvolvimento científico e tecnológico está associado ao desenvolvimento econômico, político e social numa perspectiva progressista. Basta lembrar que o desenvolvimento tecnológico está associado ao processo de nascimento e expansão do sistema capitalista. [...] naquele contexto, a nascente classe dos burgueses foi responsável por um movimento revolucionário no sentido da ampliação de seus direitos e acesso às inovações decorrentes do incipiente processo de industrialização. Seguindo esta linha de entendimento, produzir novas tecnologias e disseminá-las democraticamente é tarefa essencial de qualquer projeto nacional que se pretenda inclusivo, distributivo, soberano e democrático. A educação tecnológica tem papel estratégico em um projeto desta natureza.

Silva

O início da década de 2000 foi marcado, entre outros pontos, pelo acesso do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder de Estado no Brasil, possuindo enquanto presidente o ex - sindicalista e metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva. Luís Inácio Lula da Silva foi o 35º presidente do Brasil. Foi eleito em 2002 com 53 milhões de votos e reeleito em 2006, com 58 milhões. Seu mandato foi de 01 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010. Naquele momento, depois de mais de 20 anos na busca de ascensão ao poder de Estado, o Partido dos Trabalhadores passou a, finalmente, ter a possibilidade de implantar o seu projeto político em escala nacional.

Ao mesmo tempo, o projeto político de ascensão ao poder da classe de sindicalistas, também representada pelo Partido dos Trabalhadores, se estabeleceu ao longo da década de 90. Nesse sentido, a representatividade sindical no Congresso Nacional passou a ocorrer de

forma significativa neste período, culminando no momento de sucessão de Luís Inácio Lula da Silva por Dilma Vana Rousseff.¹¹

A eleição de uma mulher ao cargo de presidência da república constituiu um marco importante na história das conquistas alcançadas pelas mulheres no Brasil, uma vez que apesar de tais conquistas, a maioria delas obtidas através dos movimentos sociais protagonizados pelas mulheres (juntamente com outros movimentos, como o movimento negro e o movimento LGBT,¹² por exemplo), o Brasil ainda traz marcas do machismo, da misoginia e de atos de violência – de diferentes formas e em vários sentidos – contra a mulher. São formas abusivas de ordem física, moral, psicológica e social, ultrapassando os limites de respeito ao outro, de reconhecimento da alteridade, do que concerne à dignidade humana. Práticas às quais somos submetidas e as quais muitas vezes reforçamos – sabendo-nos ou não reforçadoras – por estarem arraigadas em nós pelas máquinas de produção de subjetividade. A eleição de uma mulher à presidência da República Federativa do Brasil traz à baila, ainda mais, a necessidade urgente, em pleno século XXI, de rompimento de qualquer prática que seja discriminatória, desigual e excludente em relação às consideradas e aos considerados “minorias sociais”.

Retomando o projeto político do PT, a garantia de manutenção do poder político no Estado brasileiro também contribuiu para a aprovação das propostas políticas, econômicas e sociais do Partido dos Trabalhadores, a partir daquele momento. Nesse sentido, as políticas relacionadas ao setor educacional, mais especificamente, em relação à criação e expansão da Educação Profissional e Tecnológica¹³, também passou a ter, de forma definitiva no aparato estatal, um lugar de produção e condução para todo o território nacional. É importante

¹¹ Dilma Vana Rousseff assumiu a chefia do Ministério de Minas e energia e posteriormente da Casa Civil, no governo Lula; sendo escolhida pelo Partido dos Trabalhadores para se candidatar à Presidência da República. Em 2010, foi a primeira mulher a ser eleita para o posto de chefe de Estado e de Governo na história do Brasil, com 56,05 milhões de votos no segundo turno, derrotando o candidato do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) José Serra. Seu mandato teve início em 01/01/2011. Em 2014, Dilma foi reeleita – no segundo turno de votação – com 54,5 milhões de votos; seu adversário, também do PSDB, Aécio Neves, obteve o quantitativo de 51,041 milhões de votos. Seu segundo mandato teve início em 01/01/2015 e previsão de término em 31/12/2018. No entanto, em agosto de 2016, o mandato da presidenta terminou, após passar por um processo de *impeachment*. O vice-presidente da República, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o Governo, interinamente em maio de 2016 e de forma definitiva em agosto de 2016. O PT e a ex-presidenta afirmam que o processo de *impeachment* consistiu em um golpe de Estado.

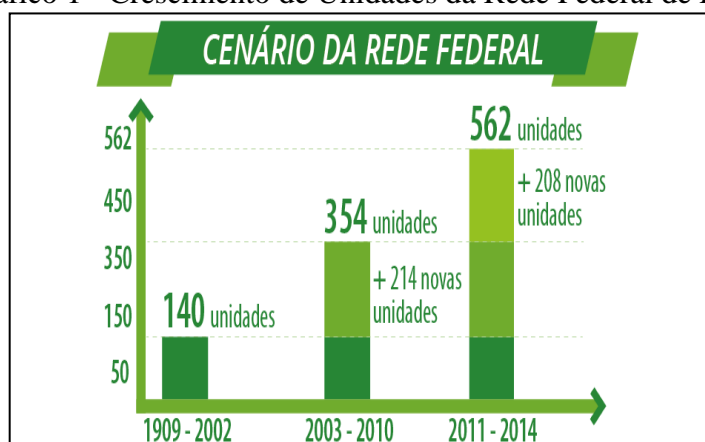
¹² O movimento pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil começou a partir de reuniões em espaços sociais, como bares e clubes nos anos 1970, em plena ditadura (1964-1985) (FABIO, 2017).

¹³ As instituições que formam atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em sua maioria, das 19 escolas de Aprendizes de Artífices instituídas pelo Decreto nº 7.566, assinado em 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha. Em 1930, passaram para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo transformadas, em 1937, em liceus industriais. Em 1942, passam a se chamar escolas industriais e técnicas e, em 1959, escolas federais, configuradas como autarquias (SILVA, 2009).

destacar que em governos anteriores houve um longo período de pouco ou nenhum investimento na ampliação da educação profissional e tecnológica.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁴ (EPCT), a partir da Lei 11.892, de 29/12/2008, passou a também materializar um projeto político de governo iniciado na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo continuidade no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff. Tal projeto modificou o cenário da Educação Profissional na Rede Federal, conforme se observa no gráfico e figura a seguir.

Gráfico 1 - Crescimento de Unidades da Rede Federal de EPT.



Fonte: Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (MEC, 2016).

Figura 1- Mapa de distribuição territorial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2010).¹⁵



Fonte: <http://www.geledes.org.br/fomos-todos-severinos-uma-reflexao-sobre-funcionalidade-economica-dos-pobres/>

¹⁴ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é vinculada ao Ministério de Educação, sendo constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

¹⁵ Figura modificada em relação à versão original.

Após ser sancionada, a Lei 11.892/2008 dirimiu um período de muitas dúvidas e expectativas a respeito do que seria um Instituto Federal. Anterior à Lei 11.892, o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica) ocasionou muitos debates acerca do que seria o Instituto e sua representação social. Discutiram-se as transformações dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), ou de alguns deles, em Universidades Tecnológicas. Havia a crença de que esta transformação “contribuiria decisivamente para o desenvolvimento do país e abriria portas para um diálogo com outros países” (Idem).

Debates suscitaram a ideia de “ampla legitimidade e sólido *status* social” (Ibid, p.21) atribuídos e conquistados pela universidade, diferentemente de um Instituto, cujo *status* social é menor, levando, assim, ao questionamento sobre o que seria um Instituto Federal e à sensação de estranhamento em relação a este, cujo sentido social e configuração política ainda estavam por construir (PACHECO; MORIGI, 2012).

A Lei 11.892/2008 e o documento elaborado pela SETEC, também em 2008, intitulado *Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* deram fim, segundo o Governo de Estado, às dúvidas “identitárias” relacionadas à nova instituição, denominada pela SETEC como “novo arranjo educacional” (SETEC, 2008, p. 05). De acordo com este documento, que teve como objetivo “colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiariam a sua implantação e implementação por todo o país (...)”, não restou dúvida de que, a partir daquele momento, se matizaria “definitivamente a função social dos Institutos Federais”, estabelecendo a “natureza e a singularidade dessas instituições” (SETEC, 2008).

Desta forma, a Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como determinou em que consistiria os Institutos Federais, equiparando-os às Universidades “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior [...]” (SILVA, 2009, p. 22), conforme o Artigo 2º parágrafo 1º da lei. Entretanto, nem todos os CEFETs tiveram a mesma concepção acerca desta equiparação. Alguns deles se opuseram à determinação da obrigatoriedade da oferta de cinquenta por cento das vagas ao ensino Médio - modalidade Integrada: Médio e Técnico. Os CEFETs de Minas Gerais (CEFET – MG) e Celso Suckow da Fonseca (CEFET – RJ), do Rio

de Janeiro, não aceitaram transformar-se em IFs¹⁶ e os que se transformaram em IFs debatem, ainda hoje, acerca desta equiparação em termos políticos, jurídicos e também sociais.

É importante destacar que, apesar da lei equiparar os Institutos às Universidades, é possível observar que o Ministério da Educação ainda não requer daqueles uma política de atendimento às pessoas com deficiência conforme o faz destas. Cito, como exemplo de política de incentivo à inclusão nas Instituições de Educação Superior (IES), o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (2016), que consiste em uma iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior.¹⁷

Também cabe ressaltar que a obrigatoriedade dos Institutos Federais em ofertar cinquenta por cento das vagas ao ensino Médio - modalidade Integrada: Médio e Técnico não significa que as vagas referentes aos outros cinquenta por cento sejam distribuídas na educação superior, mas que também se estendem aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e aos Programas lançados pela SETEC, como, por exemplo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Mulheres Mil e o CERTIFIC¹⁸ (Programa de Reconhecimento e Certificação dos Saberes adquiridos pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores, jovens ou adultas e adultos, durante sua trajetória de vida). Tais Programas devem ser implementados e desenvolvidos em toda a Rede Federal.

Segundo Silva (2009, p. 16), “na Lei 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento”. A autora considera, ainda, o conceito de rede sob vários enfoques, dentre os quais enquanto sistema de laços realimentados, originário da Biologia, que para a autora “está na base da teoria das organizações que o utiliza abordando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto” (Idem, p. 16). Destaca-se, ainda, na análise realizada pela autora, a concepção de tratar-se “de uma rede por congregar um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social” (Ibid.).

¹⁶ De acordo com o Artigo 18 da Lei 11.892/2008 estes CEFETs permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

¹⁷ Para saber mais sobre o Pacto Universitário acesse: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>

¹⁸ Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada.

De acordo com o Eliézer Pacheco (Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação no governo Lula), ao apresentar os Institutos Federais enquanto Rede Social,

a rede é tecida a partir das relações sociais existentes que oportunizam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal. A reflexão sobre as relações de interação e compartilhamento que se estabelecem em uma rede social deve ter como pressuposto o fato do conhecimento ser um dos elementos constituinte da cidadania. Considerando a tendência a hegemonização de determinadas trocas de saberes, isto é, da predominância de colaboração entre certas organizações ou indivíduos em detrimento de outros, **é de suma importância, na busca do pleno exercício da cidadania, garantir o acesso à informação, impedindo o seu monopólio.** O que se pretende dessas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo. **Nesse caminho, estabelecer o vínculo entre a totalidade e as partes constitui premissa fundamental para apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade** (2014, p. 08, grifos meus).

A maneira conforme Pacheco se refere à Rede Social – Federal, me remete à ideia de rizoma. Segundo Guatarri e Rolnik,

rizoma, rizomático: os diagramas arborescentes procedem por hierarquias sucessivas, a partir de um ponto central ao qual remete cada elemento local. Os sistemas em rizoma ou ‘em treliça’, ao contrário, podem derivar infinitamente, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. O termo ‘rizoma’ foi tomado de empréstimo à botânica, onde ele define os sistemas de caules subterrâneos de plantas duradouras e flexíveis que dão brotos e raízes adventícias em sua parte inferior (exemplo: rizoma de íris) (GUATARRI; ROLNIK, 2013, p. 387-388).

No entanto, em minha atuação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - desde 2007 – a ideia de conexões transversais nem sempre pôde ser observada, ainda que observe as hierarquias.

Quanto às hierarquias, destaco o perfil de ingresso docente nas instituições que compõem a Rede Federal. O perfil acaba sendo definido por um processo seletivo que estabelece um alto nível de conhecimento e de títulos das candidatas e dos candidatos, resultando na entrada de Doutoradas e Doutores e Pós Doutoradas e Pós Doutores. A seleção não avalia o conhecimento por parte das docentes e dos docentes acerca das concepções pedagógicas e políticas inerentes às características educacionais dos Institutos Federais, principalmente, no que se refere às propostas de educação inclusiva. Como possível efeito deste não conhecimento, as docentes e os docentes podem, muitas vezes, estar despreparadas e despreparados a lidarem com o público ao qual a proposta de Educação Profissional e

Tecnológica também se destina. Assim sendo, cria-se dentro dos próprios institutos uma espécie de hierarquia entre as docentes e os docentes: as e os que lecionam na graduação ou pós-graduação, as e os que lecionam no ensino técnico e médio, e as e os que atuam na formação inicial e continuada, às vezes contrariadas e contrariados, conforme se pode observar na narrativa abaixo, produzida na ocasião da pesquisa de campo:

[...] Esse é um dos problemas que você chega num conselho de classe e vê isso, claramente. Você conversa com os professores, você vê isso claramente: “eu quero aluno ideal, não é ideal, tá ruim[...]” (Docente 7 - *Campus E*)

É possível que em decorrência deste fato, as professoras e os professores apresentem uma prática docente com pouca flexibilidade e diversidade tanto na metodologia quanto no processo avaliativo, ainda que dominem o conteúdo programático a ser trabalhado. Penso que seja possível ocorrer uma hierarquia interna em cada instituto e *campus*, na qual há uma implicação direta com as lógicas meritocráticas de excelência, conforme será mais detalhado no capítulo 4.

Outro importante fator a ser analisado acerca desta hierarquia que ocorre no campo de atuação docente, é a análise de como são estabelecidas as relações a partir da distinção existente entre os níveis de ensino dos cursos onde cada docente leciona; as relações entre as docentes e os docentes, e as relações entre estas e estes e as discentes e os discentes. Para Foucault (1979, p. 71),

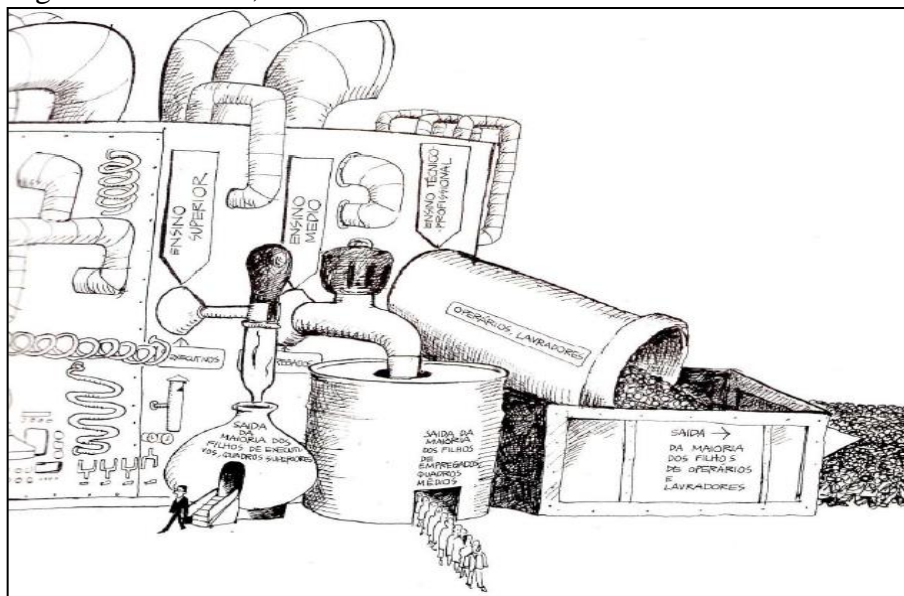
[...] o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade” da “consciência”, do discurso.

Quanto ao acesso discente às Escolas Técnicas, observa-se um cenário de escolas com grande concorrência, em virtude da pouca oferta de vagas e da característica de ensino de “excelência”, o que ocasiona o ingresso discente através de concursos também conhecidos como “vestibulares”. As Escolas Técnicas, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica têm como característica principal, conforme já visto, o “ensino de qualidade” e a formação para o mercado de trabalho. No entanto acabam se tornando, algumas vezes, um degrau para o acesso à Educação Superior, uma vez que as estudantes e os estudantes que conseguem passar no processo seletivo podem ser justamente

as que estão melhor preparadas e os que estão melhor preparados, e as que têm e os que têm como perspectiva de vida e de trabalho a continuidade dos estudos com vistas à graduação.

Escrito na década de 80, o livro “Cuidado, Escola”, organizado por Paulo Freire, apresenta charges de Claudius Ceccon que representam, ainda, o cenário atual da educação brasileira.

Figura 2 - Cuidado, Escola!



Fonte: <http://redeemancipa.org.br/2013/04/charge-08-de-abril-de-2013/>

Ainda no que concerne ao acesso discente às Escolas Técnicas, tomando como referência o IFRJ, percebo que começou a haver, de forma gradativa, uma preocupação em minimizar o processo excludente de alguns grupos pertencentes às camadas sociais que estão, em decorrência de processos históricos, sociais, econômicos e políticos, em possível situação de desigualdade em relação às demais e aos demais estudantes que participam do processo seletivo. Falo especificamente do sistema de cotas, recentemente adotado naquele instituto. De acordo com o edital nº 71/2015 do IFRJ, que trata do processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio - cursos integrados para o ano letivo de 2016, as candidatas e os candidatos poderão concorrer a um dos dois tipos de vagas oferecidas: Ampla Concorrência (AC) ou Sistema de Reserva de Vagas (SRV) para Escolas Públicas. Segundo o item 1.4.3 do referido edital,

No Sistema de Reserva de Vagas (SRV) para Escolas Públicas, há reserva de vagas para: **a) candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior, *per capita*, a 1,5 salário-mínimo** vigente à época da publicação do Edital; **b) candidatos com renda familiar bruta mensal superior, *per capita*, a 1,5 salário-mínimo** vigente à

época da publicação do Edital; e) candidatos que se **autodeclararem pretos, pardos ou indígenas** (IFRJ, 2015, p.01, grifos do autor).

As vagas são distribuídas entre os grupos, totalizando cinquenta por cento para Ampla Concorrência – Grupo 03 - e cinquenta por cento para o Sistema de Reserva de Vagas – Grupos 1A, 1B, 2A E 2B, conforme critério abaixo discriminado:

Quadro 1- Especificação dos grupos candidatos às vagas

GRUPO 1^a	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo <i>per capita</i> e que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
GRUPO 1B	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo <i>per capita</i> e que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
GRUPO 2^a	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo <i>per capita</i> e que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
GRUPO 2B	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas, com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo <i>per capita</i> e que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.
GRUPO 03	Candidatos que não cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ou que não optaram pelas vagas reservadas (Ampla Concorrência - AC).

Fonte: DCPS Edital N° 71/2015 - Processo Seletivo IFRJ - Ano Letivo 2016 – Cursos Integrados

Quanto ao processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio - cursos concomitantes/subsequentes – o Edital n° 28/2016 do IFRJ estabelece o mesmo critério e distribuição de vagas acima descritos. O mesmo ocorre em relação ao processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), segundo o Edital n° 29/2016 – IFRJ, que oferece ensino médio integrado a formação profissional às jovens e aos jovens, e adultas e adultos que tenham concluído o ensino fundamental e que tenham para a matrícula a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos. No que se refere à seleção discente para a Graduação no IFRJ, o Edital N° 32/2016 - Processo Seletivo Discente para os Cursos de Graduação 2016.2- estabelece cinquenta por cento do total de vagas disponibilizadas pelo Sistema de Seleção

Unificada (SiSU) em decorrência do disposto na Lei nº. 12.711/2012 – “Lei de Cotas”,¹⁹ que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Destaco não ter havido cotas para pessoas com deficiência no IFRJ até momento em que iniciei a pesquisa (2016). No entanto, ao final de minha pesquisa (2018), pude constatar a existência de cotas para pessoas com deficiência, conforme detalhado no capítulo 4 desta tese.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o número de matrículas no ensino médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) no último ano” (INEP, 2014, p.20), conforme se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 1– Ensino Regular – Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2007-2013

Ano	Ensino Médio	População por Idade (15 a 17 anos)
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	
% 2012/2013	-0,8	

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE); 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/ magistério.

De acordo com a análise do INEP (2014), o maior número de matrículas no ensino médio no Brasil concentra-se na rede estadual, com 84,8%, o restante é dividido em 12,8% do total de matrículas atendido na rede privada e 2,4% nas redes municipal e federal juntas. A análise feita por este instituto alerta para uma “ineficácia” do ensino médio em captar os concluintes do ensino fundamental e aponta para a perspectiva de expansão do ensino médio, justificando que,

¹⁹ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 22 ago. 2016.

Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio, e com a implementação de políticas que estimulem o jovem concluinte do ensino fundamental a progredir em seus estudos. Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o ensino médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho (INEP, 2014, p. 21).

O censo de 2012 realizado pelo INEP apresentou o seguinte quadro de matrículas distribuídas nas diferentes modalidades e níveis de ensino no estado do Rio de Janeiro:

Tabela 2– Índice de matrículas no estado do Rio de Janeiro – Censo Escolar 2012

MATRÍCULA INICIAL							
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA Presencial (Fund. e Médio)	EJA Semi Pres Fund. e Médio
Estadual	Ens. Comum	610	311.290	449.339	29.202	89.702	86.959
	Ed. Esp. ²⁰	01	2.972	2.575	50	451*	---
Federal	Ens. Comum	591	10.626	15.906	8.932	1.495	0
	Ed. Esp.	74	663	205	27	05*	---
Municipal	Ens. Comum	301.502	1.289.121	5.896	1.724	106.794	2.383
	Ed. Esp.	2.298	28.144	44	03	2.915*	---
Privada	Ens. Comum	219.346	597.063	128.983	71.027	23.548	2.206
	Ed. Esp.	1.335	5.184	250	135	826*	---
Total	Ens. Comum	522.049	2.208.100	600.124	110.885	221.539	91.548
	Ed. Esp.	3.708	39.963	3.074	215	4.197*	---

Nota: Não havia especificação se os dados referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Especial referiam-se à categoria Presencial ou Semipresencial. Assim sendo, optou-se por inserir os dados na categoria EJA Presencial.

²⁰ Os dados da Educação Especial referem-se a alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e alunos Incluídos.

Observa-se que o número de matrículas nas modalidades ensino médio e educação profissional (nível técnico) na rede federal é bastante inferior ao número de matrículas do estado e da rede privada, o que ratifica a necessidade de ampliação do número de vagas naquela rede. Também considero importante analisar o índice de matrícula e de conclusão no ensino médio, uma vez que o processo de formação consiste em acesso ao ensino, mas, sobretudo, na permanência e conclusão, uma das premissas da inclusão de pessoas com deficiência (e motivo de análise em minha pesquisa), que deve ser, no entanto, condição fundamental para o processo educacional em todo e qualquer nível ao qual ele se destine. Ao analisar os resultados do Censo Escolar 2013 apresentados pelo INEP, é possível constatar uma distorção entre o número de matrículas no ensino médio no Brasil no período correspondente ao período de 2007 a 2013 e o número de concluintes neste mesmo período e etapa de ensino, o que pode ser observado na tabela abaixo. No entanto, é possível verificar a evolução no número de concluintes no decorrer dos anos, o que pode se considerar como um fator positivo quanto à permanência e conclusão, posto que os dados abaixo, apesar de estarem dispostos de forma correlata não podem ser comparados por ano, uma vez que entre a matrícula e a conclusão decorrem, no mínimo, três anos, sem contar com retenções e possíveis greves no decorrer deste período.

Tabela 3– Evolução do número de matrículas e de concluintes do ensino médio 2007 - 2013

Ano	Matrículas	Concluintes
2007	8.369.369	1.749.731
2008	8.366.100	1.761.425
2009	8.337.160	1.781.366
2010	8.357.675	1.793.167
2011	8.400.689	1.825.980
2012	8.376.852	1.877.960
2013	8.312.815	-----

Fonte: INEP 2014

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está vinculada ao Ministério da Educação e, neste Ministério, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que tem como competência, conforme Art. 13 do Decreto nº 7.690, de dois de março de 2012, entre outras, “planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica”.

De acordo com a SETEC, a Educação Profissional e Tecnológica é uma política pública e não se trata somente de orçamento e recursos de origem pública. Esta foi, inclusive,

uma preocupação do governo Lula na criação dos Institutos Federais, de que a educação não fosse vista como dados orçamentários, mas com o propósito ao qual ela se destina. Afirma que,

a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (MEC, 2008).

Neste sentido, a SETEC afirma a existência de um novo desenho das escolas técnicas, que vai desde a ampliação do atendimento oferecido, passando pela alteração do perfil de ingresso (discente e docente), pelo novo modelo didático-pedagógico, até a ênfase na formação inicial e continuada de servidores. Este é um momento favorável para o estabelecimento de ações afirmativas²¹, haja vista a política de expansão do Instituto, que possibilita uma reestruturação dos serviços e setores existentes, principalmente para o atendimento à nova demanda atualmente apresentada pela sua expansão territorial. Ressalta-se, portanto, que apesar de se resguardar as peculiaridades e identidades socioeconômicas de cada região, deve-se atentar à equidade nas ações e política institucional, de forma a garantir o cumprimento de objetivos e metas estabelecidas de forma sistêmica. Conforme destaquei anteriormente, este novo perfil de ingresso me parece não estar de acordo com o que se propõe e merece uma análise mais apurada, com ênfase no IFRJ, análise essa feita na segunda parte desta tese.

A Seção II da Lei 11.892 (Das finalidades e Características dos Institutos Federais), em seu artigo 6º afirma:

I – ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

V- constituir-se em **centro de excelência**²² na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica.

²¹ Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, “**Ações afirmativas** são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/oquesaoacoesafirmativas.html> Acesso em: 14 jun. 2016.

²² Grifos meus.

De acordo com a Seção III (Dos objetivos dos Institutos Federais) da referida Lei, artigo 7º, são objetivos dos Institutos Federais, entre outros:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas de educação profissional e tecnológica;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Os artigos mencionados afirmam a abrangência a todos os níveis e modalidades de ensino, bem como seu papel frente a diferentes dimensões: social, econômica e cultural. Ressalto, entretanto, não haver menção direta à inclusão das pessoas com deficiência em nenhum momento destes nem de outros artigos. A discussão sobre os efeitos desta ausência deve levar em consideração as diversas concepções que existem sobre a inclusão.

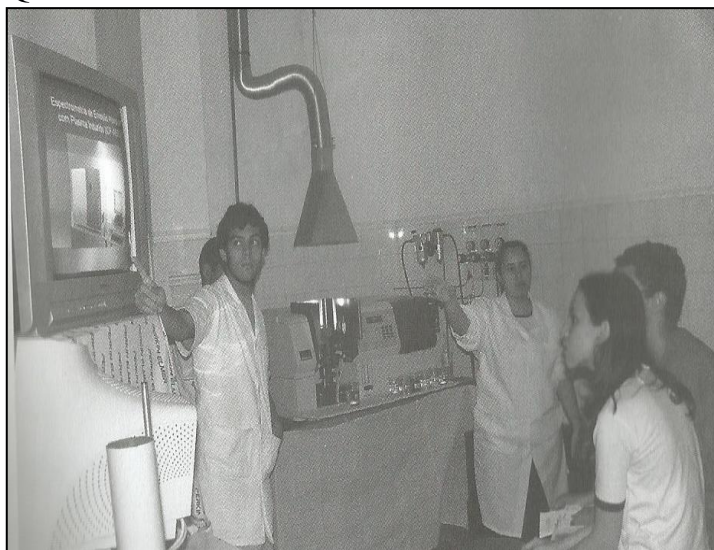
1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Freire, 1992

A partir da Lei 11.892, de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis-RJ), seguido da integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense, foi transformado, em 2008, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Figura 3 - Centro de Memória do Instituto Federal do Rio de Janeiro, unidade Maracanã (RJ), Rosângela Aquino da Rosa, 2006. Laboratório de Análise Química Qualitativa



Fonte: CIAVATTA, 2009, p. 16.

Com quase 70 anos de existência, esse centro educacional passou a ofertar educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, mantendo, entretanto, a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conforme prevê a Lei de criação dos Institutos Federais e de acordo com a tradição desta instituição, que tem como missão,

atuar na formação de cidadãos profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, desenvolvendo mecanismos para a educação continuada, de forma plural, gratuita, democrática e transparente, assim como conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, além de novos processos, produtos e serviços (IFRJ, 2011).

O IFRJ afirma em seu histórico uma trajetória de atuação

[...] na formação de jovens e adultos trabalhadores comprometidos com o desenvolvimento sustentável, amparado nos princípios da ética e da cidadania. Nossa perspectiva de uma educação inclusiva tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, **principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida de uma sociedade.** Um processo histórico de espoliação e negação dos princípios básicos de cidadania. O direito ao conhecimento, que foi **negado a amplas camadas de nosso povo**, tem provocado distorções tão gritantes em nossa sociedade, que somente uma intervenção planejada e amparada nos princípios da politecnia poderá resgatá-lo, e assim dar início a um **NOVO** processo de formação de trabalhadores livres, críticos, conscientes e sujeitos das transformações de que nosso país necessita. Tendo o trabalho como agente educativo, a histórica relação de nossa Instituição com o mundo do trabalho, associada a um modelo democrático de gestão que vimos implementando, credencia-nos para novos desafios (IFRJ 2014, grifos meus).

Tanto na sua Missão quanto no Histórico, a instituição afirma a pluralidade e o acesso ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos e cidadãs às camadas do povo brasileiro consideradas à margem, as quais o direito ao conhecimento formal fora negado. Entendo que a afirmação de pluralidade abrange - ou assim deveria - entre outros, as pessoas com deficiência. Na ocasião da produção de dados colhidos no campo para esta pesquisa, algumas pessoas que participaram desta apontaram para a preocupação com esta pluralidade afirmada pelo Instituto, conforme se observa na narrativa a seguir:

E aí, os professores que eu peguei quando eu entrei, nessa época estava mudando para Instituto, **mas o instituto tem uma missão. Dentre essas questões do Instituto tem a questão da inclusão** e, aí, quando começou a entrar, com a questão de cota para escola pública, entra quem? Entra o menino, também, que não conhece, que não tem, o cara que é da escola pública, que tem dificuldade, que tem dificuldade de “ensinagem”, que não é uma dificuldade de aprendizagem, **a gente tem uma dívida com ele porque a escola não foi legal com ele, porque não ensinou o que deveria [...]** (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*, grifos meus)

Percebe-se que a narrativa acima condiz com o que vem sendo discutido e proposto, ao menos nos documentos, acerca das desigualdades existentes em nosso país e à oferta de democratização do ensino e do acesso ao conhecimento no que consiste à EPCT.

Após o início do plano de expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, o IFRJ passou a contar em sua estrutura com quinze *campi*²³ mais a sede da Reitoria do IFRJ (localizada no bairro Praça da Bandeira, centro da cidade do Rio de Janeiro), distribuídos pelo Estado do Rio de Janeiro, conforme tabela a seguir. Cabe salientar que a estrutura dos institutos é *multicampi*, conforme analisa Silva,

não há instituto federal com um só campus, a sua estrutura é **multicampi**, ou seja, **constituída por um conjunto de unidades**. Cada campus, independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimento de objetivos e metas – é o resultado do todo (2009, p.25, grifos da autora).

²³ Até o ano de 2008 os novos *campi* estavam vinculados ao CEFET- Química, transformado, posteriormente, em IFRJ.

Quadro 2– Distribuição dos Campi do IFRJ no Estado do Rio de Janeiro

Campi	Região Demográfica	Ano de implantação
Rio de Janeiro (Maracanã)	Metropolitana	1994*1
Realengo	Metropolitana	2009
São Gonçalo	Metropolitana	2008
Nilópolis	Metropolitana	1994*2
Mesquita	Metropolitana	2012
Duque de Caxias	Metropolitana	2006
Paracambi	Metropolitana	2007
Pinheiral	Vale do Paraíba Fluminense	Incorporado em 2008
Volta Redonda	Vale do Paraíba Fluminense	2008
Resende	Vale do Paraíba Fluminense	2015
Arraial do Cabo	Região dos Lagos	2005
Eng° Paulo de Frontin	Centro-Sul Fluminense	2010
Belford Roxo	Metropolitana	2016
Niterói	Metropolitana	2016
São João de Meriti	Metropolitana	2016

*1- Inicialmente como Curso Técnico em Química Industrial

*2 - Inicialmente como Unidade Descentralizada CEFET – Química

Em entrevista concedida à Costa (2011), o ex-diretor geral e, na ocasião, reitor Luiz Edmundo Vargas Aguiar, afirma que uma escola de formação profissional e seus cursos somente valem existir se associados aos arranjos produtivos locais, para que o estudante não tenha que se deslocar para outras regiões em busca de oportunidades, reafirmando assim o discurso oficial do Governo Federal em relação aos arranjos locais e os potenciais de desenvolvimento local e regional, como uma forma de indicar as características balizadoras da expansão do IFRJ (COSTA, 2011).

Da mesma forma, o ex- Pró-Reitor de Ensino Médio e Técnico, Armando dos Santos Maia, também em entrevista a Costa (2011), considera que o processo de expansão territorial do IFRJ foi acertado, mas não descarta que pode ter ocorrido a influência de arranjos políticos, a partir de interesses locais, que teriam influenciado a apresentação de projetos ao MEC, pelas diversas cidades no Brasil para defenderem a territorialização de Institutos Federais nas mesmas (Idem).

A proposta de arranjos produtivos locais visa o acesso à Educação Profissional para aquelas e aqueles que estão distantes dos grandes centros, de modo que o processo de expansão do IFRJ possa não somente facilitar o acesso, bem como ofertar cursos com base

nas potencialidades e demandas de cada região onde o *campus* estiver inserido. Conforme se pode observar na fala do ex- Pró-Reitor de Ensino Médio e Técnico, Armando dos Santos Maia, tais arranjos, além de “produtivos”, podem consistir em arranjos políticos, nos quais prevalecem, também, os interesses locais, uma vez que para a implementação de cada *campus*, em uma determinada região, são estabelecidos acordos com os municípios, que muitas vezes doam ou cedem o espaço para a alocação dos *campi*.

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009 a 2013 afirma ser a Visão do IFRJ, o plano de que,

o IFRJ, até 2013, se consolidará como instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação da cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade (IFRJ, 2009, p.40)

Leia-se como “consonância com as demandas da sociedade” os arranjos produtivos locais.

Como se pode observar na tabela de distribuição dos *campi* no IFRJ (Quadro 2), este Instituto abrange uma vasta área no estado do Rio de Janeiro, apresentando especificidades regionais, econômicas, políticas, sociais e culturais, especificidades essas bastante diversas, levando-se em consideração a localização de cada *campus*. A demanda do *Campus* Arraial do Cabo, por exemplo, que está em uma região cujas principais características econômicas são a pesca artesanal e o turismo é muito diferente da demanda do *Campus* Nilo Peçanha Pinheiral, que fica localizado no Vale do Paraíba Fluminense. Desta forma, cabe ressaltar a importância de uma atuação sistêmica, sem descaracterizar as particularidades e especificidades de cada *campus*. Tarefa nem sempre fácil de ser realizada. O mesmo vale quando forem feitas as análises dos NAPNEs, que, resguardadas as devidas peculiaridades locais, devem ter uma ação sistêmica. No caso dos Núcleos, em especial, este tipo de ação será primordial para a consolidação dos NAPNEs enquanto política institucional e não como ações pontuais.

Alguns dos documentos do IFRJ que foram analisados até o momento, fazem menção à “inclusão social” de forma bastante enfática. Quero afirmar meu posicionamento de que a inclusão social na forma como entendo, de acesso irrestrito e em equidade àquelas e àqueles que estão em condição de desigualdade social por razões diversas, deve ter como prerrogativa primeira no processo de expansão a localização de cada *campus* de forma que, de fato, haja uma inclusão social possível, onde a estudante e o estudante não necessitem, por exemplo, percorrer grandes distâncias para ter acesso ao ensino.

O termo inclusão social não faz menção direta à inclusão das pessoas com deficiência, no entanto, é possível observar em alguns documentos do IFRJ a alusão específica a este público como, por exemplo, no Capítulo VI do PDI 2009-2013, intitulado *Inclusão Social e Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)*. Na ocasião da elaboração do PDI, participei de um Grupo de Trabalho como representante do *campus* no qual estava lotada – *Campus Paracambi* – para a elaboração de um projeto dos NAPNEs existentes naquela época: Nilópolis, Realengo e Paracambi (do qual eu era coordenadora). Tal projeto fora incorporado ao PDI e destaque, no item VI.2 - Apresentação do Núcleo de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais – NAPNE²⁴, que

o objetivo do NAPNE/IFRJ é criar a cultura da "**educação para a convivência**". Está integrado, desde a sua criação em 2007, ao programa TEC NEP que visa a inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, em parceria com os sistemas federais, estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário (IFRJ, 2009, p.127, grifos meus).

O capítulo apresenta as ações do Núcleo e sua abrangência, muito diferente do momento atual, conforme se pode constatar na comparação entre a citação e tabela abaixo. De acordo com o PDI,

o NAPNE está presente nos Campi Nilópolis, Paracambi e Realengo/RJ. São ações permanentes do NAPNE: Promover a formação da comunidade acadêmica para atuação com alunos com necessidades especiais (deficiências e altas habilidades); Prestar assessoria para a criação de coordenações de novos NAPNEs nos Campi; Desenvolver tecnologias assistivas; Apoiar atividades artísticas, corporais e esportivas adaptadas para pessoas com deficiências (Idem, grifos dos autores).

No período correspondente aos anos de 2009 a 2016 temos, no panorama do IFRJ, o seguinte número de NAPNEs:

²⁴ Termo utilizado na época, não sendo mais utilizado atualmente.

Quadro 3– Distribuição dos NAPNEs no IFRJ

<i>CAMPI</i>	PORTARIA Nº	DATA
Arraial do Cabo	01	04/01/2010
Duque de Caxias	86	26/06/2012
Engenheiro Paulo de Frontin	124	20/09/2011
Nilo Peçanha Pinheiral	40	22/03/2011
Nilópolis	09	25/03/2008
Paracambi	32	11/05/2009
Realengo	85	27/06/2012
Volta Redonda	99	22/07/2011
Reitoria	-	Não possui portaria
Rio de Janeiro	*	
Belford Roxo	*	
São Gonçalo	*	

Fonte: Assessoria de Ações Inclusivas /Coordenação Geral de Diversidades (COGED)/Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – Setembro 2012.

*Dados atualizados em 2018, porém não foram obtidas informações referentes ao ano e portaria.

Na sua formação inicial os NAPNEs faziam parte do Programa TEC NEP,²⁵ passando a ser posteriormente Ação TEC NEP (conforme mencionei na apresentação desta Tese), que tem como definição, a ideia de ser

uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (MEC, 2016, s/p).

Como parte integrante desta Ação, o NAPNE é definido como,

[...] o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implantação e implementação do Programa TEC NEP no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes, discentes e pais. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “**educação para a convivência**”, **aceitação da diversidade** e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (SETEC/MEC, 2016, s/p ,grifos meus).

Diferindo muito pouco da citação acima, o Regulamento Geral do IFRJ afirma na Seção XXVII - Do Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais – NAPNE, no artigo 146, que este Núcleo

é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno. Tem como

²⁵ Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.

objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais para pessoa com necessidades específicas (IFRJ, 2011, p. 50 e 51).

Entendo a importância da afirmação da “educação para a convivência” e a promoção de ações visando a “aceitação da diversidade”, entretanto considero importante ir além desta proposição e refletir sobre uma pedagogia e currículo que trabalhem o questionamento e o entendimento de como a identidade e a diferença são produzidas e as relações de poder existentes nesta produção. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida (SILVA, 2012).

De acordo com os dados divulgados internamente pela gestão Central da Ação TEC NEP (julho 2012), havia 287 Núcleos implementados em um total de 354 unidades da Rede EPT. Tal número não é o mesmo atualmente, no entanto, em função da paralisação da Ação TEC NEP, não é possível obter atualmente a informação referente ao quantitativo.

Termino o presente capítulo com o indicativo de que algumas das questões aqui levantadas serão retomadas na segunda parte desta tese, por ocasião da produção e análise de dados.

2 DEFICIÊNCIA, CORPO E SUBJETIVIDADE: AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Olha só, Adriana, o mundo já tava assim quando eu nasci. E o mundo é completamente competitivo, belo, de olho azul, magro e sensual. Quando eu nasci isso tudo já existia. E de repente você olha e fala: *Não, tá faltando* (Risos). *Magro, né*, (enumerando) *não tem saúde*, saúde é uma coisa assim, que você só percebe quando perde. Porque você nasce ouvindo, falando, e fazendo as coisas todas. Esse é o mundo, isso é natural. Quando você percebe que não pode ser natural, quando você perdeu, aí você vê que: *Puxa, é muito difícil! Como é que eu vou fazer na mesma intensidade que fulano e cicrano? Como é que eu vou chegar tal hora da manhã, se antes de sair eu tenho que fazer isso, isso e isso? Lá se vão três horas. Como é que eu pego um ônibus e fico em pé daqui até o Fundão ... se eu não aguento ficar de pé uma hora? Entendeu?* Ninguém vai levantar pra eu sentar. O mundo já era assim. Até hoje, né, ninguém levanta. Eu vou te falar que teve vezes que eu tava muito mal eu levantei, sabe. Eu levantei porque eu sabia que era difícil ficar de pé.

Souza, 2015

Desde a antiguidade, as pessoas com deficiência são segregadas, seja pelos gregos que literalmente marcavam aquelas que fugiam aos padrões vigentes, destacando-as de forma pejorativa e discriminatória, seja pelo abandono ou descaso, como se a própria condição que levava tais pessoas a serem marcadas, a terem suas identidades deterioradas socialmente, não fosse suficiente para que estas passassem por situações de medo, dor, abandono e sofrimento.

Assim, estigmatizadas, as pessoas que destoam das normas determinadas socialmente de corpos perfeitos, ou seja, aquelas que não se encaixam na única possibilidade de ser humano que a sociedade vislumbra: corpos sem lesão e em pleno funcionamento – assim como as mentes – têm sua vida marcada duplamente: quer seja pela inabilidade social de enxergar a pluralidade humana, quer seja pelas limitações sociais e ambientais para atenderem as suas necessidades que, geralmente, são específicas.

No entanto, esta situação foi se modificando, principalmente, a partir de movimentos sociais e militância das próprias pessoas com deficiência, buscando a garantia de equidade e

igualdade de condições de acesso ao mundo conforme as peculiaridades de cada “deficiência”.

O protagonismo das pessoas com deficiência na militância política e nos movimentos sociais foi e é de extrema importância para que esta trajetória, brevemente relatada na próxima seção, tenha atualmente um delineamento bastante diferente do que existia há tempos atrás.

A título de informação, apresento quem são as pessoas consideradas com deficiência. De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Artigo 1:

pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASÍLIA, 2010, p. 26).

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), faz, no Capítulo I, artigo 2º, a mesma afirmação acima sobre o que considera pessoa com deficiência,

Tais considerações e dispositivos legais abrem a possibilidade para diversas análises e questionamentos acerca da participação social em relação à deficiência, uma vez que os documentos citados mencionam o impedimento que a pessoa com deficiência tem e também afirmam a interação desta com barreiras. Neste sentido, as barreiras constituem a participação social no acesso ou obstrução da pessoa com deficiência de forma plena e efetiva, conforme afirmam os documentos.

2.1 Trajetória

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo dos acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. *Foucault, 1979*

Considero importante iniciar este capítulo trazendo um pouco da história da relação estabelecida com as pessoas com deficiência na humanidade. Tal trajetória é marcada pelo estigma, conforme apontado na apresentação desta tese. Algumas práticas antigas podem ser observadas na atualidade, ainda que de forma diferenciada ou, por vezes, camuflada, motivo pelo qual farei este breve relato histórico. Não estou afirmando com isso que com o passar do tempo houve uma mudança total nestas práticas, uma vez que estas ainda nos atravessam atualmente.

Segundo Gugel, “não se tem indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência” (2007, s/p). Para a autora, na Pré-História a sobrevivência das pessoas com deficiência provavelmente era impossível, devido às condições desfavoráveis do ambiente e também porque, segundo ela, “de acordo com estudiosos” somente os mais fortes sobreviviam.

A afirmação feita pela autora, acerca da sobrevivência dos mais fortes, me levou a buscar na leitura do livro *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, indicativos para tal suposição/afirmação. Contrário à teoria que postula que as espécies foram criadas por Deus – Teoria Criacionista – Darwin defendeu a teoria que tem como pressuposto a evolução natural das espécies – Teoria Evolucionista. Aproximando-me das ideias de Michel Foucault, avessas ao evolucionismo, algumas vezes critiquei a teoria apresentada por Darwin, principalmente ao afirmar que na luta pela sobrevivência os mais fortes sobrevivem – seleção natural – o que considerava muito determinista. No entanto, ao ler as ideias apresentadas e defendidas em 1859 por Darwin, pude rever um pouco meus conceitos sobre sua teoria e constatar a importância de seus estudos para a compreensão da origem e do desenvolvimento humano, bem como das demais espécies, ainda que não pretenda defendê-los neste trabalho. Darwin fez questão de explicar a que se referia com a expressão *luta pela sobrevivência*,

Devo advertir que emprego o termo *luta pela sobrevivência*²⁶ num sentido lato e metafórico, que inclui a **dependência de um organismo relativamente a outro**²⁷, e, o que é mais importante, abrange não apenas a vida do indivíduo, mas também o seu sucesso em termos de procriação (1859/2009, p. 72).

Uma outra possibilidade de abordar a ideia de evolução é aquela descrita por Georges Canguilhem²⁸, a partir do conceito de mutacionismo:

²⁶ Grifos do autor.

²⁷ Grifos meus.

²⁸ Canguilhem foi orientador de Foucault em sua tese de doutorado (que deu origem à obra clássica *História da loucura na Idade Clássica*).

a espécie seria o agrupamento de indivíduos, todos diferentes em certo grau, e cuja unidade traduz a normalização momentânea de suas relações com o meio, inclusive com as outras espécies, como Darwin tinha compreendido muito bem. **O ser vivo e o meio, considerados separadamente, não são normais, porém é sua relação que os torna normais um para o outro.**²⁹ O meio é normal para uma determinada forma viva na medida em que lhe permite uma tal fecundidade e, correlativamente, uma tal variedade de formas que, na hipótese de ocorrerem modificações do meio, a vida possa encontrar numa dessas formas a solução para o problema de adaptação que, brutalmente, se vê forçada a resolver. **Um ser vivo é normal num determinado meio na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências do meio.**³⁰ Em relação a qualquer outra forma da qual se afasta, esse ser vivo é normal, mesmo se for relativamente raro, pelo fato de ser *normativo*³¹ em relação a essa forma, isto é, desvalorizando-a antes de eliminá-la (1978, p. 112-113).

Retomando as ideias apresentadas por Darwin, ao descrever a seleção natural, o autor a diferencia do poder da seleção do homem e se refere à Herbert Spencer³², afirmando que o mesmo “utiliza a expressão *sobrevivência dos mais aptos*, que é mais exacta e, por vezes, mais conveniente” (1859/2009, p. 72, grifos do autor). E segue discorrendo que,

vimos que, através da selecção, o homem pode certamente obter grandes resultados e adaptar os seres vivos às suas necessidades, acumulando, através da selecção, as variações subtis, mas úteis, que lhe são oferecidas pela natureza. Mas a selecção natural, como veremos mais adiante, é um poder sempre pronto a agir, e incomensuravelmente superior aos esforços do homem, pois as obras da natureza são superiores às da arte (Idem).

Surpreendo-me ao ler, em Darwin, a defesa de que não há uma única forma onde os seres vivos são moldados. Apesar de não se referir diretamente à espécie humana, o autor explicita a ideia de variabilidade na formação das espécies, quando ele propõe que,

ninguém pode imaginar que todos os seres de uma espécie sejam criados como que a partir do mesmo molde. Estas diferenças individuais assumem grande importância para o nosso estudo, pois, como será por todos aceite, são fenómenos usualmente associados à hereditariedade. Como tal, oferecem matéria sobre a qual a selecção natural pode agir, seleccionando e acumulando diferenças individuais numa determinada direcção, como faz o homem nas suas criações domésticas (Idem, p. 58).

Canguilhem critica a ênfase dada por Darwin à “variabilidade individual” e sua relação com a hereditariedade, quando argumenta que:

²⁹ Grifos meus.

³⁰ Idem.

³¹ Grifos do autor.

³² Tendo vivido num tempo de grandes avanços científicos, o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) foi o principal representante do evolucionismo nas ciências humanas. Ele intuiu a existência de regras evolucionistas na natureza antes de seu compatriota, o naturalista Charles Darwin (1809-1882), formular a revolucionária teoria da evolução das espécies. É ele o autor da expressão “sobrevivência do mais apto”, muitas vezes atribuída a Darwin. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/historia/pratica-pedagogica/ideologo-luta-pela-vida-423128.shtml>

[...] não nos parece contestável que mutações possam dar origem a novas espécies. Este fato já era bastante conhecido por Darwin, mas o havia impressionado menos que a variabilidade individual. Guyénot³³ acha que se trata do único modo de variação hereditária, atualmente conhecido, a única explicação, parcial, porém indiscutível, da evolução (1978, p.111).

Seguindo a linha apresentada por Gugel, de sobrevivência dos mais fortes na Pré-História, encontrei em Darwin alguns indicativos que podem servir de base à ideia apresentada pela autora, como: “em condições de frio extremo, por exemplo, os indivíduos mais fracos, ou os que têm menos comida durante o Inverno, são os que sofrem mais” (2009, p. 76-77). Certamente, pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência tinham menores condições de adaptação ao clima ou, ainda, de buscarem alimentos, caso suas genitoras e seus genitores não fizessem por elas (característica inerente ao ser humano até aproximadamente 2-3 anos de vida, independente de ter nascido ou não com alguma deficiência). Desta forma, considerando a busca por alimentos e abrigo, é bastante provável que as genitoras e os genitores abandonassem sua prole para buscarem sua própria subsistência. Em sua obra, Darwin trata de outra questão que me faz embasar a ideia de Gugel sobre a possibilidade de não sobrevivência das pessoas com deficiência na Pré-História. Trata-se da modificação da estrutura “dos mais jovens” em relação “aos pais”, e vice-versa, desde que haja benefício para toda a comunidade. Ele explica que

a selecção natural modificará a estrutura dos jovens, em relação aos seus pais, e vice-versa. Entre os animais sociais (assim denominados porque vivem em grupo, a selecção natural adapta a estrutura de cada indivíduo em função do benefício obtido por toda a comunidade, se esta tirar proveito da variação seleccionada. O que a selecção natural não consegue fazer é modificar a estrutura de uma espécie para proveito de outra, sem que isso lhe traga vantagens (Darwin, 1859/2009, p. 90).

Já o Egito Antigo, segundo Gugel, deixou algumas evidências arqueológicas passíveis de conclusão de que as pessoas com deficiência eram integradas às atividades das “diferentes e hierarquizadas classes”, como se pode observar nas figuras e relatos abaixo.

³³ Émile Guyénot. Biólogo francês (1885-1963). La variation et l'évolution. Paris: Doin, 1930.

Figura 4 - Placa de calcário



Fonte: GUGEL, 2007. Disponível em:
http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php

A pessoa com deficiência física, tal como o Porteiro de Roma de um dos templos de deuses egípcios, ilustrado na figura acima, exercia normalmente suas atividades, conforme revela a Estela votiva da XIX Dinastia e originária de Memphis, que pode ser vista no Museu Ny Carlsberg Glyptotek, em Copenhagen, Dinamarca. Essa pequena placa de calcário traz a representação de uma pessoa com deficiência física, sua mulher e filho, fazendo uma oferenda à deusa Astarte, da mitologia fenícia. A imagem indica, segundo os médicos especialistas, que Roma teve poliomielite (GUGEL, 2007, s/p).

Figura 5 - Papiro - Museu Britânico



Fonte: GUGEL, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php

Acima, temos outro registro, agora sobre o Egito.

O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em cegueira. Os papiros contêm fórmulas para tratar de diversas doenças, dentre elas a dos olhos. Papiro médico, contendo procedimentos para curar os olhos (Idem).

Na Grécia, Platão e Aristóteles registraram o que era previsto em relação às pessoas com deficiência: o abandono das crianças nascidas “disformes”, o isolamento em lugares ocultos ou ainda serem atiradas de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos. Em A República, Livro IV, 460c Platão relata que,

pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (apud GUGEL, 2007, p. 63).

No Livro VII – A Política, capítulo XIV, Aristóteles defende a existência de uma lei que assegure a não criação de crianças nascidas disformes, seja pela rejeição ou pelo aborto, conforme fossem os costumes de cada cidade (Idem).

Os espartanos também abandonavam as nascidas com deficiência, uma vez que se ocupavam em treinar as crianças para a guerra e para participarem do exército de Leônidas, sendo assim as mais fortes sobreviviam.

Em Roma, era permitido “aos pais” de crianças nascidas com deficiência – deformidades físicas – o afogamento. Há relatos de que, ao invés de afogá-los, “alguns pais” os abandonavam em cestos no Rio Tibre e que “os sobreviventes” eram “explorados por aqueles” que viviam de esmolas ou ainda serviam de entretenimento nos circos. No Império Romano, surgiu o cristianismo, que pregava o amor e a caridade entre as pessoas. No século IV, surgiram os primeiros hospitais de caridade, que abrigavam pessoas com deficiência e indigentes (GUGEL, 2007).

Na Idade Média, o nascimento de pessoas com deficiência era considerado um castigo de Deus. Tais crianças eram vistas com dons de feitiçaria ou bruxaria, sendo separadas de suas famílias e ridicularizadas. No entanto, com o advento do cristianismo, não era mais concebível a morte de pessoas por este motivo; a doutrina combatia a prática de eliminação das filhas e dos filhos nascidos com deficiência. Apesar de não determinar a que período da Era Cristã estava se referindo, Erving Goffman analisa que,

Na Era Cristã dois níveis foram acrescentados à metáfora do estigma: num, de natureza sagrada, o estigma era sinal corporal de graça divina; no outro, era alusão médica de distúrbio físico. Com o desenvolvimento dos estudos de patologia social,

a palavra voltou a ser conotada à degradação. Fez-se esse retorno ao sentido condenatório do termo, mas não se procedeu ao estudo ou mesmo à simples descrição das condições estruturais do estigma, nem se cuidou de precisar o conceito. Tomou-se o estigmatizado como protótipo do banido social, banido por exclusiva culpa sua. Ao defini-lo, penalizaram-no, colocando-o à margem da sociedade. Nesse incessante forjar de proscritos, não se cuidou sequer de perguntar, por exemplo, quem verdadeiramente é o marginal: o estigmatizado que a sociedade marginaliza ou a própria sociedade (Goffman, 1988, contracapa).

Na Idade Moderna, com o nascimento de novas ideias a partir do Século XIV, e com a tomada de Constantinopla, houve um período de grandes transformações que vão, desde o século XVI, com o “Renascimento das artes, da música e das ciências”, marcado pelo humanismo (GUGEL, 2007). O Renascimento foi um movimento que caracterizou o século e tinha valores contrários aos que vigoravam na Idade Média.

No século XVI, podemos citar a educação de pessoas surdas (que na época eram consideradas surdas-mudas)³⁴ por meio de sinais. O médico e matemático Gerolamo Cardano (1501 a 1576) criou códigos que inspiraram o frade Pedro Ponce de León³⁵ a desenvolver, posteriormente, o método de sinais para ensinar pessoas surdas. Na ocasião, houve uma grande divergência quanto ao método de ensino às pessoas surdas/com deficiência auditiva.³⁶ Algumas e alguns não consideravam possível que as surdas e os surdos fossem educadas e educados, outras e outros defendiam como método a leitura labial, outras e outros defendiam o uso de sinais. No entanto não irei me deter nesta questão. Conforme podemos constatar, no período Renascentista surgem iniciativas voltadas às pessoas com deficiência, conforme indica Fossi (2010, p.13) ao lembrar que,

Valentin Haüy (1746-1822) criou em Paris um instituto para crianças cegas em 1784. Era aluno do instituto o cego Louis Braille (1806-1852), criador do famoso sistema de leitura e escrita conhecido precisamente por sistema Braille. Carmo (1991), afirma que a época do Renascimento foi marcada por grandes personalidades no campo da cultura, ciência, arte e música que eram deficientes como: Luís de Camões, que perdeu um de seus olhos em luta, Galileu Galilei ficou cego no final de sua vida. Johannes Kepler aos quatro anos de idade passou a ser deficiente visual, causado por sarampo. Ludwig Von Beethoven no final de sua vida fica surdo. Observa-se que nenhum dos deficientes são mentais, apenas físicos. O deficiente mental³⁷ continuava segregado e não tinha destaque na sociedade, pois a esses eram negadas as oportunidades de aprendizagem.

³⁴ O termo sudo-mudo é inadequado, uma vez que as surdas e os surdos têm capacidade de falar e não o fazem naturalmente por não ouvirem. Uma vez treinadas e treinados, podem desenvolver a oralização, não sendo possível apenas às e aos que têm comprometimento na linguagem (característica não presente e/ou específica à surdez).

³⁵ Pedro Ponce de León (1509-1584) dedicou-se à educação de 12 crianças surdas com grande sucesso e escreveu o livro *Doctrina para los surdos-mudos*, é considerado o iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. Charles Michel de l'Épée (1712-1789) cria a primeira escola pública para surdos em 1755.

³⁶ Atualmente existe diferença identitária entre pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva. A pessoa surda assume uma identidade surda, usa a Língua de Sinais como primeira língua e vive a cultura surda, ao passo que a pessoa com deficiência auditiva não.

³⁷ Atualmente não se utiliza mais o termo deficiência mental, mas sim deficiência intelectual.

Segundo Diniz (2007, p.04), “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”.

No século XIX, começou a haver uma atenção mais voltada a cada tipo de deficiência, ocasionando o surgimento de algumas instituições e associações profissionais, algumas delas apontadas por Gugel (2007), como a Associação Americana de Instrutores de Cegos (1871) e a Associação Americana de Deficiência Mental (1876), por exemplo.

No Brasil, as primeiras iniciativas oficiais em relação ao trabalho voltado às pessoas com deficiência se deram no século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854³⁸ e do Instituto dos Surdos-mudos,³⁹ em 1857, por D. Pedro II, no Rio de Janeiro. A criação destes institutos, voltados à educação, consistiu em um marco na história do Brasil referente ao trabalho com pessoas com deficiência, possibilitando a sensibilização para o atendimento às necessidades deste público, bem como discussões sobre este atendimento.

No século XIX, foi criado na Bahia (em 1874), o Hospital Juliano Moreira, voltado à assistência médica das pessoas com deficiência e, em 1887, no Rio de Janeiro, a Escola México, para o atendimento às pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Foi no século XX que, tanto em âmbito internacional quanto nacional, surgiram debates e elaboração de documentos pautados no atendimento mais diferenciado às pessoas com deficiência, primando pela inclusão destas em ambientes destinados a “todos”, “com ou sem deficiência”.

2.1.1 Pessoas com deficiência e os dispositivos legais

Em 1990, ocorreu em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na Declaração de Jomtien, que estabeleceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, sendo considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação. Segundo este, cada pessoa – criança, jovem ou adulta – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (1990, p.3).

Na ocasião, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada por 150 países, estabelecendo objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação

³⁸ Passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant (IBC), em 24/01/1981, pelo Decreto nº 1320.

³⁹ Após um ano de sua fundação, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

de crianças, jovens, e adultas e adultos, objetivando universalizar a escolaridade básica dos indivíduos, independente de etnia, idade, gênero, situação social, crença ou religião.

Em 1994, aconteceu em Salamanca, Espanha, um encontro entre diversos países e organizações não governamentais que resultou na Declaração de Salamanca,⁴⁰ a qual reitera o direito à educação para todos, sendo que o fio condutor que perpassa esse documento é o do acesso à educação para as pessoas consideradas com “necessidades educativas específicas” (conforme escrito no documento). Tal Declaração estabeleceu "Linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais" e

tem o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (Salamanca, 1994, p.2).

Estes dois documentos internacionais serviram de parâmetro para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, em 1996, atualmente em vigor no Brasil. Esta Lei dedica um capítulo (Capítulo V) à Educação Especial, estabelecendo as diretrizes sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

No século XXI, pode-se observar a busca em assegurar às pessoas com deficiência melhores condições de acesso em diferentes âmbitos e esferas, como na educação, no trabalho, no lazer, etc., também por meio de dispositivos legais. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – Lei de Acessibilidade, por exemplo, garante acessibilidade arquitetônica, ou seja, quebra de barreiras físicas. Esta estabelece no Capítulo I Artigo 1º,

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

O Artigo 2º da Lei estabelece, no inciso I, a seguinte definição de acessibilidade:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Idem).

⁴⁰ O Brasil é signatário deste documento, apesar de não ter enviado representante para o encontro realizado em Salamanca. O presidente na época era Itamar Franco (PMDB), que assumiu o cargo em 1992 após o *impeachment* de Fernando Collor de Melo.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no Brasil e afirma que ela é: “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. De acordo com o parágrafo único da Lei,

entende-se como Língua Brasileira de Sinais - 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, parágrafo único).

Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005. Sendo assim, nos termos da lei, desde 2002 o Brasil é um país bilíngue. No entanto, a Libras é disciplina curricular obrigatória apenas “nos cursos de formação de professores⁴¹ para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas”, segundo o Artigo 3º do Capítulo II do Decreto nº 5.626, não constando na matriz curricular da educação básica. Na segunda parte desta tese, fiz um levantamento dos Cursos oferecidos no IFRJ que possuem em sua matriz curricular a oferta da Libras como disciplina obrigatória e/ou optativa.

Em 2008 foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Embora não seja lei, esta é a atual orientação existente, referente à Educação Inclusiva, dada pelo Ministério da Educação. Atualmente tem-se, também, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assim como a Política Nacional acima citada, preconiza o acesso à educação às pessoas com deficiência de forma igualitária às pessoas sem deficiência. Estes dois últimos documentos serão melhor abordados no item 3.3.

Como podemos constatar, pode-se dizer que houve uma mudança na regulamentação de como devem ser estabelecidas as relações com as pessoas com deficiência, o que não garante que tais prescrições evitem a permanência de mecanismos que discriminem tais pessoas. Também podemos citar a existência de alguns dispositivos legais que asseguram direitos, mas que não promovem ações efetivas que contemplem a diversidade de fato. Considero ser este um grande desafio para a sociedade: avançar nas relações humanas no mesmo passo dos avanços tecnológicos e científicos. No entanto, pergunto até que ponto tais dispositivos, que se apresentam como prescrições a serem seguidas, produzem igualdade. Tais

⁴¹ De acordo com o Capítulo II - artigo 3º, parágrafo 1º do Decreto nº 5.626, todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

dispositivos não poderiam se constituir em uma maneira de assentar e de consolidar a diferença? Estes dispositivos legais não poderiam estar produzindo um duplo movimento tanto a criação do problema quanto a prescrição de como lidar com ele?

2.2 Concepções de Deficiência

Em 2010 eu fiz a radioterapia e de 2010 em diante, até 2016, tava tudo muito bom. Aí esse pinguinho que ficou aqui, cresceu muito rápido em 2015, aí, em 2016 eu tive essa recidiva, aí eu fiz uma nova cirurgia e perdi um pouco da minha visão e da minha audição. Uma perda parcial da audição, nesse ouvido aqui, mas não tem mais como voltar. No outro eu perdi um pouquinho, mas dá pra resolver, tanto que eu converso com você normalmente. Mas, minha visão, eu tenho certeza que vou conseguir minha visão novamente. [...] E, seria legal ter um técnico em XXXXX,⁴² até porque eu fiquei tanto tempo nesse curso, que eu acho que mereço terminar.

Discente 3 - Campus A, 2018

Abri este item com a narrativa acima, produzida no campo de minha pesquisa, para introduzir uma análise sobre os modos como se concebe a deficiência, modos que muitas vezes são reproduções da forma como a sociedade lida com aquela, modos de subjetivação que acabam interferindo na forma que cada pessoa percebe a experiência da deficiência, quer seja como uma perda, uma falta, ou um modo diferenciado de vida. A experiência da deficiência, geralmente, vem atravessada pelos conceitos e paradigmas vigentes. Analisar conceitos e paradigmas significa obter um retrato da sociedade, que em seus prescritos e proscritos ditam normas e padrões na medida de sua compreensão e visão de mundo.

Em se tratando das pessoas com deficiência, principalmente no campo da educação, conceitos têm sido reformulados e repensados no intuito de atenuar o impacto que a sociedade produz na experiência de deficiência e de possibilitar novas posturas e práticas não somente educacionais, mas também sociais. Compreende-se que a revisão conceitual não leva automaticamente a uma prática diferenciada. Muitas vezes, é através das práticas que

⁴² Nome do Curso.

conceitos são revistos e até mesmo contestados. Portanto, saliento a importância de ambos para o acontecimento de mudanças práticas, conceituais e teóricas.

2.2.1 Modelo médico de deficiência

A ideia que se tem das pessoas com deficiência está diretamente relacionada às concepções de deficiência existentes. Por muitos anos, teve-se um modelo médico orientando a concepção de deficiência, no qual a ênfase está na falta, na reabilitação, no déficit, naquilo que falta no indivíduo para que possa estar o mais próximo possível do normal. Neste modelo, a ideia é a de levar a este sujeito o que lhe falta, para que seja considerado “normal”, ou seja, dentro da norma. Que norma? De olhos que enxergam, de ouvidos que escutam, de pernas que andam, de mentes que funcionam no mesmo ritmo que os demais e assim por diante, de corpos e mentes “perfeitos” e em pleno funcionamento. Na epígrafe deste capítulo, podemos identificar tal concepção do desenvolvimento arraigada na própria fala da pessoa com deficiência, que constata: “[...] *e de repente você olha e fala: _ Não, tá faltando[...]*” (SOUZA, 2015).

Esta concepção de deficiência, chamada de modelo médico, faz parte do paradigma de integração,⁴³ no qual a pessoa com deficiência deve se enquadrar à sociedade, deve estar o mais próximo possível do “normal”, para que seja aceita; trabalha-se com o conceito de normalização. Não há transformações na sociedade para atender às pessoas com deficiência, mas, ao contrário, estas devem se transformar para se adequarem aquela. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955- 956),

Como explicou Foucault (2006), acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a norma. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.

A normalização compreende um modo de controle da população, de forma que a ideia de normalidade está sempre presente, quer seja no sentido de aproximar dela – normal – ou de afastar – anormal. Normalização, por vezes, é confundida com normatização. Na normalização, a ideia é de tornar normal, e tem-se como referência o padrão de normalidade, já a normatização é o estabelecimento de normas, são as regras estabelecidas, as prescrições de como deve ser. Veiga-Neto (2006, p. 35-36) fez a seguinte diferenciação destes conceitos, ao considerar os dispositivos,

⁴³ Que será mais detalhado no capítulo 3.

assim, por exemplo, podemos entender que os dispositivos normatizadores são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956).

Em uma sociedade extremamente competitiva, baseada na meritocracia e no individualismo, certamente é muito difícil atender às exigências sociais quando se foge aos padrões de normalidade e não se pode escamotear, consertar, disfarçar, enfim, quando se tem uma condição permanente que não se trata de um corte diferente no cabelo, tatuagens pelo corpo, objetos nele fixados ou algo do tipo. Não! Estou falando de pessoas que fogem, escapam, denunciam a existência de – e têm – outros modos de vida para além do que é considerado norma, padrão, parâmetro ou regra. Estou falando de pessoas que não atendem à ditadura da normalidade, mas não porque assim escolheram, mas porque nasceram ou se tornaram assim. Só que, conforme a epígrafe deste capítulo, o mundo já estava assim quando elas nasceram. “*E o mundo é completamente competitivo, belo, de olho azul, magro e sensual*”. Quando elas nasceram isso tudo já existia.

Trazendo a discussão para o campo de minha pesquisa, observo que além das pessoas com deficiência, outras são tidas como as que fogem às normas: pessoas com baixo rendimento, pessoas há muito tempo distantes da escola e recém-chegadas ao Instituto, entre outras. Existem algumas estratégias que as fazem chegar próximo ao padrão de normalidade existente no IFRJ: cursos e/ou aulas de nivelamento, monitoria, entre outras que, ainda que consistam em auxílio aquelas e aqueles que diferem, podem ser caracterizadas como dispositivos de normalização.

Uma outra forma de análise do modelo médico de deficiência pode ser vista como a proposta por Fletcher, quando diz que,

tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um “problema” do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através de reabilitação ou cura (1996, p.07).

Para o modelo médico da deficiência, as pessoas com deficiência são consideradas doentes, necessitando dos cuidados e serviços de outrem que se apropriam daqueles, estabelecendo-se assim uma relação de dependência e passividade, onde o diferente, além de ser tido como incapaz, é também considerado inválido⁴⁴ (STILL, 1990).

⁴⁴ Em latim significa “sem valor”. Nota minha.

2.2.2 Modelo social de deficiência

Em direção contrária ao modelo anteriormente apresentado, encontra-se o modelo social da deficiência. Segundo este modelo, a ênfase está na diversidade nas inúmeras possibilidades de ser humano, onde a sociedade tem um importante papel de adequar-se às necessidades específicas das pessoas, consistindo assim em uma sociedade que contemple a multiplicidade e pluralidade humanas. Este modelo de concepção pauta-se no comprometimento social em detrimento do individualismo e se insere no paradigma da inclusão,⁴⁵ onde a interação do sujeito com o meio é preconizada (divergindo da visão reducionista), sendo o sujeito o protagonista de sua “deficiência”.

Para o modelo social de deficiência, a incapacidade da pessoa com deficiência em algumas funções como, por exemplo, na autonomia para seu deslocamento, não é tida no sentido de desvantagem, incapacidade ou limitação.

A concepção social da deficiência implica em uma reorganização da estrutura e ambiente social, em iniciativas de mudança, em revisão de paradigmas, em atendimento adequado e consciente.

Não se trata apenas de estabelecer o diagnóstico, o tratamento e a cura do “problema” da pessoa. Trata-se de oportunizar melhores condições, qualidade e controle/autonomia da sua vida, o que deve ser feito “com” e não “para” a pessoa com deficiência (WESTMACOTT, 1996).

Diniz estabelece uma comparação entre os dois modelos de deficiência e traz à baila o uso do termo lesão. Consoante à autora,

se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (2007, p. 11).

Esta é uma discussão ainda recente no Brasil, apesar de ter tido seu início na década de 70, no Reino Unido, a partir do que ficou conhecido como *estudos sobre deficiência*, descrito no item 2.5. Segundo as análises feitas por Diniz, no Brasil ainda existe, de forma bastante arraigada, a noção de deficiência atrelada ao campo da biomedicina, do diagnóstico. A proposição atual é a de trazer, para o campo das ciências sociais e das humanidades, a

⁴⁵ Surgido no início da década de 90. No capítulo 3 abordarei, mais profundamente o paradigma da inclusão.

discussão acerca da deficiência, levando assim, à concepção de participação e responsabilidade social.

2.3 Norma e disciplinarização

Canguilhem fez menção à vida, na década de 40, como uma “atividade normativa”.

Para o autor,

em filosofia entende-se por normativo qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma **norma**,⁴⁶ mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas. No pleno sentido da palavra, *normativo*⁴⁷ é o que institui as normas. E é neste sentido que propomos falar sobre uma normatividade biológica, julgamos estar tão atentos quanto quaisquer outros para não sucumbirmos à tendência de cair no antropomorfismo. Não emprestamos às normas vitais um conteúdo humano, mas gostaríamos de saber como é que a normatividade essencial à consciência humana se explicaria se, de certo modo, já não estivesse, em germe, na vida (CANGUILHEM, 1978, p. 96-97).

Ao analisar o conceito de normal, Canguilhem recorreu ao Dicionário de Medicina de Littré e Robin⁴⁸. No entanto considerou a explicação do verbete feita pelo *Vocabulário technique et critique de La philosophie* de Lalande mais explícita e assim nos apresenta:

[...] é normal, etimologicamente já que *norma* significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. Na discussão desses sentidos, fizemos ver o quanto esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e “um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota” (CANGUILHEM, 1978, p. 95, grifos do autor).

De certo, ao buscar o sentido etimológico, o autor pôde fazer uma análise deveras pertinente ao que a palavra “normal” significa, constituindo um conceito que pauta as relações sociais, reproduzindo exatamente seu significado, quer seja de atribuição de valor à pessoa ou de como esta deve ser.

Segundo Lobo,

os conceitos de norma e de normalização, usados tanto do ponto de vista vulgar como na prática médico-pedagógica, são conceitos políticos e instituem essas práticas como políticas, embora oriundos da biologia e transpostos metaforicamente para o campo social (1992, p. 113).

⁴⁶ Grifos meus.

⁴⁷ Grifos do autor.

⁴⁸ Dictionaire de médecine de Littré e Robin.

Para a autora, “a noção de norma acha-se também associada à perspectiva evolutiva, na qual a normalidade é considerada com referência às características de determinada fase do desenvolvimento” (Idem, p.114). Lobo segue afirmando que a norma é “padrão através do qual toda e qualquer diferença é pensada valorativamente, como algo que dele transborda” (Ibid) e faz menção aos “deficientes” como aqueles que não são eficientes “sob a ótica utilitária dos corpos do sistema capitalista”. Seguindo a relação estabelecida pela autora com as pessoas com deficiência, pode-se afirmar que sim, estas compõem um dos grupos, entre tantos outros, que não se adequam às normas. No entanto, quero deixar claro que as normas não são boas nem ruins, de que é preciso nos distanciarmos do julgamento moral para analisá-las, por mais difícil que por vezes seja.

Para Foucault (1979), norma e disciplina estão muito ligadas. Ao estudar o poder atuante nas sociedades ocidentais, o autor fará a distinção entre certos padrões de comportamento organizados pelas Leis, até o início do século XVIII, próprios das sociedades de soberania, e outros padrões, produzidos pela ação das normas, característica das sociedades disciplinares, que surgem no final do século XVIII. Conseqüentemente, a partir do século XIX, assistimos à invasão do direito pelos discursos produzidos pelas disciplinas, criando o que ele irá chamar de “sociedade de normalização”.

Todavia, o discurso das disciplinas não se apoia nas regras jurídicas, mas em enunciados que normalizam os comportamentos, separando-os entre normais e patológicos. Neste momento, vemos surgir um aparelho de medicalização social que institui a medicalização do comportamento, legitimando o discurso das ciências humanas, a saber

as disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT,1979, p. 189).

2.4 Deficiência, corpo e subjetividade: as pessoas

[...] E você ainda acredita
Que é um doutor
Padre ou policial
Que está contribuindo
Com sua parte
Para o nosso belo
Quadro social [...] *Raul Seixas*

Os vários dispositivos presentes na sociedade vão produzindo modos de ser e estar, a partir dos quais as ideias de meritocracia, de competitividade, de perfeição, de produtividade etc. circulam e produzem sujeitos, que podem pautar suas relações a partir destas noções. Nosso cotidiano é permeado por prescrições verbais e não verbais que pontuam como devemos nos vestir, nos portar, como podemos – e devemos – nos tornar vencedoras e vencedores e assim por diante. Tais prescrições estão presentes na mídia, em livros de autoajuda, em revistas de moda, em propagandas de cosméticos, nas músicas, novelas, em estabelecimentos como a escola, a igreja, e também nas relações sociais. Assim, vão sendo produzidas as subjetividades, atravessadas por diversos modelos existentes. Alguns destes modelos classificam, rotulam, impõem padrões, ditam as regras, incluem e excluem. Modelos que por vezes patologizam, medicalizam, higienizam, assistem e que podem contribuir para a existência da sensação de inadequação, quando não atendemos, de alguma forma, às expectativas quanto aos atributos necessários para que façamos parte do meio.

Tais atributos variam de acordo com a cultura da classe dominante; aquela que adjudica a outrem um rótulo tornando-se como referencial, onde os atributos que são incongruentes com o estereótipo criado para um determinado indivíduo geram o estigma e, por conseguinte, a exclusão (GOFFMAN, 1988).

Para Goffman, o termo criado pelos gregos, que originariamente se referia a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (1998, p. 11), passou a ser amplamente usado atualmente sendo “mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal” (Idem).

O estigma é evidenciado no contato social, na interação com o outro, tido como “normal”. Sendo assim, a norma determina o normal e o anormal e o que não é considerado normal, por vezes, é tido no senso comum como patológico. Canguilhem (1978) faz um exame crítico de alguns conceitos, como os que deram o título ao seu livro, O normal e o patológico, por exemplo. Em se tratando destes, o autor enfatiza que,

no entanto, diversidade não é doença. O *anormal* não é o patológico. Patológico implica em *pathos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada. Mas o patológico é realmente o anormal (CANGUILHEM, 1978, p.106, grifos do autor).

Seguindo as ideias do autor é possível, então, concluirmos que por vezes as pessoas com deficiência podem, de fato, serem consideradas patológicas, mediante o sentimento de sofrimento e de impotência que podem ter em relação à “deficiência”. Ao se referir à anomalia, por exemplo, Canguilhem (1978) afirma que,

portanto, em anatomia, o termo anomalia deve conservar estritamente seu sentido de *insólito*, de inabitual; ser *anormal* consiste em se afastar, por sua própria organização, da grande maioria dos seres, com os quais se deve ser comparado (Idem, p. 102, grifos do autor).

Entendo que, no excerto acima, Canguilhem nos traz a ideia de anormalidade quando (e acrescente “e se”) contrastada com a normalidade. Parece-me que o autor afirma haver uma organização anatômica considerada padrão, comum a todos os seres e que ser anormal é, justamente, fugir à esta organização anatômica. No entanto, o que me chama a atenção no trecho, motivo pelo qual o inseri aqui, é a afirmação “com os quais se deve ser comparado”, dando a impressão de a comparação é um imperativo, é algo que deve ocorrer e, de fato, ocorre.

Para Goffman “a questão que se coloca não é da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação da informação sobre o seu *defeito*” (1998 p. 51, grifos meus). Tal afirmação me leva a pensar que a ênfase não está na própria condição por vezes limitadora da “deficiência”, mas na relação estabelecida com o fato da pessoa ter uma deficiência, ou seja, de ela não se enquadrar aos moldes estabelecidos. Mais uma vez usando parte da epígrafe deste capítulo, ao se perguntar: *Como é que eu vou fazer na mesma intensidade que fulano e cicrano*, a ênfase não está em como a pessoa fará, mas sim de forma comparativa com alguém tido como normal.

A deficiência, por vezes, passa a estar à frente da pessoa, que não é vista como uma pessoa com deficiência, mas como a deficiência em si; ela passa a ser a única coisa que vemos ao nos depararmos com pessoas com deficiência. O fato é que para a grande maioria de nós a deficiência aprisiona em si o ser. Aprisionada na deficiência, a própria pessoa, por mais que saiba que não é aquela que a constitui, acaba por vezes rendendo-se ao apelo social de que ela é o que lhe falta. De acordo com Lobo (1992, p. 114),

para o a-normal, como negação lógica do normal, **acentua-se o que não é, o que falta**, o que se apaga. Assim o deficiente é aquele que, sob a ótica utilitária dos corpos do sistema capitalista, não é eficiente; o retardado é aquele cujo ritmo do desenvolvimento é atrasado em relação à maioria. É desta forma que o discurso acerca do excepcional se distancia. Cada vez mais de entendê-lo em sua diversidade, dentre outros modos de ser, e se limita a produzir a justificação da prática social da negação, da exclusão e da discriminação (Grifos meus).

Entendo que esta situação de que a pessoa é o que lhe falta, pode ser vivida e sentida de forma ambivalente, posto que muitas vezes ela sabe que é muito mais do que o atributo negativo que lhe é adjudicado – negativo e seccionado (no qual passa a ser “a cega – ou ceguinha”, “a surda” e assim por diante). No entanto, pode vivenciar momentos nos quais acabe aderindo esta identificação a sua subjetividade e/ou acabe identificada socialmente pela

deficiência. Podemos observar esta ambivalência no trecho de Hathaway (1943, *apud* GOFFMAN, 1978, p. 18) quando propõe que,

aos poucos esqueci o que havia visto no espelho. Aquilo não podia penetrar no interior de minha mente e converter-me em parte integral de mim. Sentia-me como se não houvesse nada comigo; era apenas um disfarce. Mas não era o tipo de disfarce que é voluntariamente colocado pela pessoa que a usa com o objetivo de confundir os outros sobre sua identidade. Meu disfarce foi posto em mim sem o meu consentimento ou conhecimento, como ocorre nos contos de fada foi a mim mesma que ele confundiu quanto a minha própria identidade. Eu me olhava no espelho e era tomada de horror porque não me reconhecia. No lugar em que me encontrava, com aquela exaltação romântica persistente em mim, como se eu fosse uma pessoa favorecida e afortunada para quem tudo era possível, eu via uma figura estranha, lastimável, horrenda e um rosto que se tornava, quando eu olhava fixamente, doloroso e vermelho de vergonha. Era só um disfarce, mas estava em mim para o resto da vida. Estava lá, estava lá, era real. Cada um desses encontros era como uma espécie de explosão na cabeça. Eles deixavam-me sempre entorpecida, muda e insensível até que, aos poucos, obstinadamente, a forte ilusão de bem-estar e beleza pessoal voltava a me invadir: eu esquecia a irrelevante realidade e ficava despreparada e vulnerável novamente.

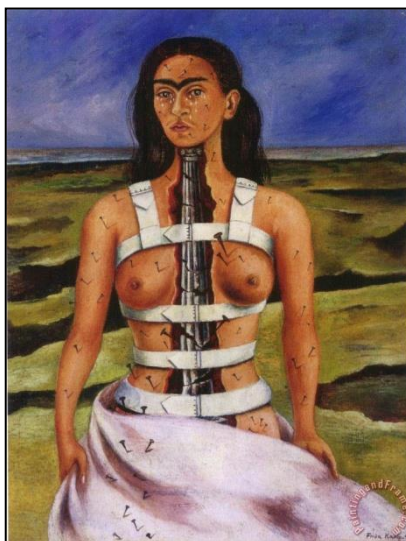
Na citação acima, retirada do livro de Goffman sobre o estigma, pode ser observado o conflito que pode existir na pessoa em relação a sua condição diferenciada e que pode se estender nas relações que esta estabelece, nas suas escolhas, sua interação social, sua forma de estar no mundo e de percebê-lo.

Para Canguilhem (1978, p. 108), “quando a anomalia é interpretada quanto a seus efeitos em relação à atividade do indivíduo e, portanto, à imagem que ele tem de seu valor e de seu destino, a anomalia é enfermidade”. Saliento a diversidade de termos usados quando se trata da questão da deficiência.

Segundo Diniz (2007, p. 04), é na comparação com corpos sem deficiência que se estabelece o corpo com deficiência. Nas palavras da autora, “o corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal”.

Quanto à identificação com a deficiência, ilustro este texto com uma das obras de Frida Khalo, na qual a pintora retrata a si mesma com ênfase em sua condição física. Conhecida como *Auto-retrato*, a obra mostra de forma bastante intensa não somente a autopercepção da pintora, bem como retrata seu sofrimento, representado pelos pregos apinhados em seu corpo. Podemos fazer diferentes leituras e interpretações da obra citada, desde a identificação com a deficiência até a pintura como uma maneira de gritar, mostrar a sua condição de modo que o impacto que a imagem causa possibilite a reflexão sobre o corpo com deficiência, ou, como nos apresenta Diniz, “corpo com lesão” (2007).

Figura 6 – The Broken Column
Frida Kalo-1944 –Auto-retrato



Fonte: Google imagens

Não posso deixar de mencionar a importância do movimento feminista nos estudos sobre deficiência, bem como o lugar do feminino nos cuidados com as pessoas com deficiência; tampouco o que a experiência da deficiência no corpo feminino pode trazer em termos de domínio, violência ou ainda discriminação, mediante ao “enquadre” em mais de uma categoria – mulher e deficiente – de quem é vista e tida como minoria e que sofre as consequências de uma sociedade opressora. De acordo com Mello e Nuernberg (2012, p. 638-639),

foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para o centro das discussões – aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos. Foram as feministas que introduziram a questão das crianças deficientes, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes. Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significa viver em um corpo doente ou lesado.

O excerto acima pode ser “ilustrado” com o poema de Ana Paula, minha aluna no Curso de Psicologia. Com o diagnóstico de “Transtorno Bipolar do Tipo 1”, conforme a própria autora relata no seu livro de poemas *Cinco Dias de Agonia*.⁴⁹ No poema intitulado

⁴⁹ Este é o primeiro livro de poemas que publico e gostaria de comentar o título “Cinco Dias de Agonia”. Foi porque estive internada por livre e espontânea vontade, numa clínica de pessoas com problemas psicossociais e quase fui impedida de sair na data que eu previ: entrei na Quarta Feira de Cinzas e saí num domingo... (CABRAL, 2015, contracapa).

Mônica, a autora retrata a experiência da dor, do sofrimento, sentido na mente, na alma e, porque não dizer, no corpo. A experiência também de ter que se adequar, de se encaixar na expectativa, na norma, ter a “aparência normal” e “obedecer a todos”,

Ei Mônica, você não é louca. Tem um problema, que os que estão aqui não entendem esse dilema. Não dá para fugir. Porém, dá pra se refugiar, no seu pensamento. Saber o que é amar, e aprender com o sofrimento. Procure chorar escondida. Mas, tente não estar entristecida! Vou orar por você, e não queira me esquecer! Você é muito legal e está com aparência normal. Obedeça a todos! Porque eles são mais malucos, do que nós, irmã. Tenhamos compaixão. (CABRAL, 2015, p. 37 e 38).

2.5 Corpo e Subjetividade – possibilidades e modos de vida

Sou mártir por natureza e tenho a destreza de ser feliz. Na minha juventude tão negligente e sem atitude. Ainda bem que sou inteligente. Não sofro ao sentir dor e vice-versa, com amor, sem pressa. Não sou portadora de sofrimento mental, tenho por todos um imenso amor. Não sou normal por ser especial, porém, também não sou pessoa com necessidades especiais. Sou completamente completa como mulher [...].

Ana Paul Cabral, 2015

Mãos que falam e leem; pés e bocas que pintam e escrevem; olhos que escutam e falam; corpos que falam; uso do corpo – e da mente – de forma ilimitada, sim ilimitada e não o contrário. Perspectivas diferenciadas que ao invés de amarrar e limitar funções e funcionamentos dos sentidos e das partes do corpo, apresentam-no sem partes, fluido, experimentando-o, usando-o das mais inusitadas e variadas formas. Assim, de uma forma quase poética, é possível abordar a deficiência, ou, como prefiro falar, os corpos com lesão, conforme nos apresenta Diniz.

Figura 7– Pintura com os pés



Fonte: A autora, 2009.

Em 1978, Canguilhem já indagava sobre os diferentes modos de vida possíveis. Trago suas reflexões e reescrevo-as propositalmente para ratificar meu pensamento e defesa de que é possível existirmos sem modelos pré-concebidos e formatados. Conforme citei na apresentação desta Tese, Canguilhem (1978, p. 110) questiona: “na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas”? O autor prossegue com seu questionamento: “conforme sejamos fixistas ou transformistas consideraremos de modo diferente um ser vivo portador de um caráter novo” (*Idem*, p. 110).

Débora Diniz nos propõe uma análise dos corpos com lesão a partir da perspectiva social e política, e não a biomédica. A vertente apresentada pela autora certamente se fundamenta na sua formação em Ciências Sociais e Antropologia. Na introdução da obra de sua autoria, “*O que é deficiência*”, Diniz inicia suas proposições recorrendo ao autor cego Jorge Luís Borges, um dos mais conhecidos escritores argentinos, que relatou sua vida como escritor cego na obra *A Cegueira*, ditando-a quase por completo (DINIZ, 2007). Borges afirma a cegueira como um modo de vida, “um dos estilos de vida do homem”, e não como uma desvantagem e/ou infortúnio. No entanto, viver diferentes estilos – no caso específico de Borges a cegueira, requer condições favoráveis, condições estas que devem ser sociais e não individuais, ou ainda estas conjugadas. Conforme alerta Diniz (2007, p. 04), em relação à cegueira,

a deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida.

Em consonância com a proposta apresentada por Diniz, entendo ser possível vivermos as várias possibilidades humanas, que não se limitam à questão de corpos com ou sem lesão e

à aparência, mas a diversas maneiras de amar e sentir prazer, diversas maneiras de ser homem e de ser mulher (e não apenas homem **ou** mulher), de ser humano em sua complexidade e multiplicidade, conforme já defendido por mim neste capítulo.

A autora supracitada afirma que “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida”.

Conforme dito no item 2.2.2, nos anos de 1970 surgiram os *estudos sobre deficiência*, no Reino Unido e nos Estados Unidos. Tais estudos, além de afirmarem o modelo social da deficiência, colocou-a também no campo das humanidades, não ficando sob a égide do campo biomédico. Desta forma, os estudos apontaram para o caráter social da deficiência, denunciando diferentes formas de opressão aos corpos, não apenas os considerados com lesão, unindo sua defesa àquela realizada nos movimentos sociais denunciando outras formas de opressão, como o racismo, sexismo, etc.. Os *estudos sobre deficiência* também revelaram uma sociedade pouco sensível aos diferentes modos de vida, conforme já falado, e “descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (DINIZ, 2007, p. 05).

Quero enfatizar o caráter político revelado pelos *estudos sobre deficiência*. Tal viés tira a deficiência do controle e da “autoridade biomédica” e da redução daquela ao diagnóstico e vai além: questiona a estrutura social que oprime a pessoa deficiente, afirma a deficiência como um estilo de vida e reivindica a existência de ações distributivas e de reparação da desigualdade (Idem, 2007). Diniz também nos relata que os *estudos sobre deficiência* realizaram debates sobre as expressões (terminologia) usadas para se referirem às pessoas com deficiência e assumiram a categoria “deficiente”. Também surgiu o termo “pessoa não-deficiente” ou “não-deficiente”, como um mecanismo da identidade contrastiva. Ela aponta que,

para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios: "aleijado", "manco", "retardado", "pessoa portadora de necessidades especiais" e "pessoa especial", entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso léxico ativo. Um dos poucos consensos no campo foi o abandono das velhas categorias e a emergência das categorias "pessoa deficiente", "pessoa com deficiência" e "deficiente" (DINIZ, 2007, p. 05).

É importante destacar que a emergência destas categorias foi resultante das análises e discussões feitas pelas pessoas com deficiência, feitas por elas e não para elas.

3 INCLUSÃO: PRESCRIÇÕES E PROSCRIÇÕES OU OUTROS MODOS DE PENSAR

Ao pensar e (re) pensar as várias formas de inclusão educacional e, por que não dizer, as várias formas de in/exclusão, afirmo que este texto é escrito sob minha encomenda e endereçado, primeiramente, a mim mesma, como uma forma de pensar o meu próprio pensamento e de ir além, de transcender o que já foi por mim pensado, falado e escrito. Quero, com este empreendimento, utilizar meus esboços passados para, com e por meio deles pensar o presente.

Rech, 2013

Abro o presente capítulo, com a epígrafe acima, enfatizando que, ao abordar a inclusão, pretendo apresentá-la conforme esta é proposta na educação brasileira, estendendo minhas análises a outros modos de pensar a inclusão, modos esses resultantes de minha trajetória no doutoramento em Políticas Públicas e Formação Humana, conforme já mencionado anteriormente. Assim sendo, propus-me aqui a pensar o próprio pensamento, ter a oportunidade de abrir espaços para se pensar diferentemente do que se pensava, ou seja, coloquei em análise aquilo que, durante algum tempo, talvez pensasse ser o único modo de pensar sobre esse tema.

A educação no Brasil tem sido marcada atualmente pela reflexão de um novo paradigma que propõe considerar – e em alguns casos “atender” – a diversidade humana, o que há algum tempo era totalmente negligenciado no sistema de ensino brasileiro, considerando a história da educação no país, abordada no capítulo anterior.

Este novo paradigma é conhecido como inclusão e vem sendo amplamente discutido e proposto em vários campos de atuação e de conhecimento, como: social, saúde, educacional, não sendo, portanto, característico apenas deste último campo. O paradigma da inclusão difere do da integração (anterior àquele), não apenas de forma semântica, mas nas propostas referentes às práticas, políticas e dispositivos existentes. Muitas vezes os termos integração e inclusão são usados de forma indiscriminada, como se referissem à mesma coisa.

No âmbito da educação, o paradigma da inclusão tem despertado interesse e debate, bem como vem fomentando pesquisas, estudos e políticas e produzindo discursos que propõem um sistema de ensino que se pretende mais democrático, flexível (no sentido de adaptações e flexibilização curricular), com equidade e, sobretudo, que respeite as diversas

possibilidades, modos de vida e condições humanas, afora o estado temporário ou permanente, e independente de gênero, idade, situação econômica, física, intelectual, social, cultural, étnica, religiosa, política, linguística, etc.

Em minha trajetória profissional e de formação na Educação Especial e Inclusiva, desde 1997, pude presenciar momentos muito distintos do percurso da inclusão, que vão desde a defesa acirrada e irrestrita ao paradigma novo que se vislumbrava na educação brasileira, até à dúvida de ser ou não uma proposta adequada e possível à nossa realidade. Tais momentos não vêm avançando de forma linear e contínua ao longo do tempo, mas circundam em um espiral na qual coabitam instantes e ações insipientes, aprofundadas, exitosas, confusas, equivocadas, entre outras interpretações que se pode fazer. Isso faz da inclusão escolar uma proposta – e, para muitos, uma aposta – ainda em experimentação, ainda em discussão, ainda em estado de implementação neste país tão heterogêneo e cheio de idiosincrasias; neste Brasil de tantos Brasis, de tantas brasileiras e tantos brasileiros, diversos e singulares, de regiões distintas e, por vezes, tão contraditórias, que chegam a nos questionar quantos Brasis e quantas formas de ser brasileira/o existem neste país.

Estas questões mantêm a inclusão e suas pesquisas no lugar de relevância, um assunto ainda não esgotado, uma página ainda não virada na história da educação do Brasil, mas páginas em fase de produção, de escrita, de reescrita, da qual tenho a satisfação de poder fazer parte. Percebo que, tal como a inclusão, minha trajetória nela está repleta dessas nuances, dessa tessitura, desses momentos de avanço e de timidez, de produção de conhecimento, de ativismo, de militância, mas também de ponderação, inclusive e, principalmente no IFRJ.

Fiz-me um convite, motivada pelo meu companheiro de vida, a escrever este capítulo como coadjuvante deste protagonista chamado inclusão, como alguém partícipe deste processo, processo este que me atravessa, me inquieta, me instiga e compõe. Para tanto, apresento este capítulo a partir do seguinte exercício analítico, organizado em forma de subitens: 1- a diferenciação entre os paradigmas da integração e da inclusão; 2- a caracterização do que está prescrito teoricamente e nos dispositivos legais oficiais sobre o paradigma da inclusão; 3- a submissão da prática da inclusão a tensionamentos, analisando-a a partir de outros modos de pensar (para além dos realizados nos itens precedentes); 4- a análise da inclusão como governo das populações e, neste sentido, a função dos NAPNEs.

3.1 Da Integração à Inclusão: definindo conceitos e diferenciando paradigmas

Mas teremos disponíveis as palavras certas para nomear tantas situações novas?

Alain Touraine

Ainda que não me detenha na descrição dos paradigmas da integração e da inclusão (e não mesmo), considero importante fazer uma breve diferenciação entre esses, para situar a leitora e o leitor, uma vez que tais paradigmas e termos são comumente confundidos.

3.1.1 Integração

“Eu me viro [...] Eu já estou acostumado”.

Estudante com deficiência auditiva, 2018

“[...] não, ele pode vir, eu trago, eu busco [...]”

Pai de estudante com deficiência física, 2018

A integração (modelo integracionista) parte do pressuposto básico de que é preciso que a pessoa com deficiência⁵⁰ faça as alterações necessárias para que possa integrar-se e fazer parte da sociedade, conforme as epígrafes acima. De acordo com o paradigma da integração, recai sobre o sujeito a deficiência, bem como as tentativas de atenuá-la no sentido de possibilitar o convívio, o mais harmonioso possível, com a sociedade “normal”.

Considero importante retomar, ainda que de forma breve, o conceito de norma, abordado no capítulo anterior, no qual me baseio. Para Ewald (2000, p. 86) pode se entender por norma,

[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se instituiu na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade.

Retomando à integração e suas características, quando a adaptação do indivíduo não ocorre de forma considerada exitosa, o fracasso recai sobre ele; é dele. Observa-se, aqui, o predomínio do modelo médico de deficiência e do conceito de normalização. Assim sendo,

⁵⁰ Termo não adotado no modelo. Neste modelo ainda prevalecia o termo “portadores de deficiência”.

quanto mais próximo do normal estiver o sujeito maiores condições terá de estar integrado à sociedade. São atribuídos diversos significados a este paradigma, cuja expressão difere a partir da finalidade de seu uso: pedagógica, social, filosófica, outros.

De acordo com SASSAKI (1997, p. 34),

[...] a integração social, afinal de contas, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente **modelo médico da deficiência** (Grifos do autor).

Em minha ida ao campo, observei, em algumas narrativas, exatamente o que Sasaki afirma no excerto acima a respeito do “esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados”. Um integrante da Coordenação Técnico Pedagógica, de um dos *campi* nos quais realizei a produção e colheita de campo, relatou a situação de um estudante com deficiência física que estava frequentando um dos Cursos:

[...] e tem o outro aluno, que o pai veio falar, essa questão da deficiência física. Disse que ele nasceu com problema nos pés, e que ele chegou aqui e gostou muito, porque viu a rampa, mas que este ano ainda, ele vai fazer duas cirurgias, então ela vai ficar praticamente o ano todo como cadeirante, e ele queria saber como a gente pode lidar com ele. Eu falei, o senhor vem, o que precisar nós vamos fazer por ele [...]. Aí eu falei com ele que ele ficando, fazendo a cirurgia, se ele ficar de cama, a gente vai fazer o atendimento.⁵¹ Ele falou: **“não, ele pode vir, eu trago, eu busco...”** mas eu falei que pra isso a gente precisa ver um médico, para dar um laudo sobre o que precisa. Então, essas coisas, a gente precisa acompanhar (Integrante CoTP 2 - *Campus C*, grifos meus).

Comumente as pessoas com deficiência se comportam como se estivessem acostumadas a correr atrás daquilo que necessitam em relação às limitações impostas pela deficiência; se colocam para as escolas e para a sociedade não querendo ser “um problema”, como ocorre no paradigma da integração. Elas acabam não usufruindo dos seus direitos quando estes lhes são oferecidos. Recentemente, atuando no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Veiga de Almeida, ouvi um estudante com “perda auditiva bilateral, severa à esquerda e profunda à direita”,⁵² afirmar que “ele já estava acostumado a fazer a leitura labial e se inclinar para ouvir os docentes”; que não precisava que nós orientássemos os docentes e as docentes quanto à necessidade de se voltarem para ele na hora de explicar a matéria. Obviamente não se pode fazer uma análise única e descontextualizada da resposta dada pelo

⁵¹ Referindo-se ao exercício domiciliar.

⁵² Segundo o laudo médico por ele apresentado.

estudante; questões diversas o atravessam no momento desta fala, uma delas pode ser o fato de ser um jovem de 19 anos, iniciando a universidade, que provavelmente não quer chamar a atenção das colegas e dos colegas sobre sua deficiência, o que poderia ocorrer no caso das docentes e dos docentes se voltarem sempre para ele no momento da explicação. No entanto, outra análise também cabe aqui: a de uma trajetória escolar vivida por este estudante, por ele relatada, na qual ele “já estava acostumado” a ir em busca de sua necessidade: “Eu me viro”, dizia ele. Não se trata, aqui, de não incentivar a autonomia e independência da pessoa com deficiência, mas de lhe dizer que não é necessário que sempre (e somente ela) “se vire”, ou seja, se adapte, mas que a sociedade deve se adaptar também. No caso deste estudante, quando lhe disse isso, que cabia à universidade passar por adaptações e mudanças para recebê-lo, assim como a outras pessoas com deficiência, ele ficou sem ação e sem palavras. Parecia perplexo, ao mesmo tempo em que esboçava um leve sorriso.

A integração apareceu nos anos 60, tendo os primeiros movimentos surgindo em seu favor emergindo nos países nórdicos (MANTOAN,1997). No entanto, conforme podemos constatar no relato anterior, ela é um paradigma ainda vigente em nosso país e no modo como cada sujeito com deficiência se constitui.

A integração tem como proposta o *Sistema em Cascata*. Nesse sistema, a estudante e o estudante podem vir a transitar pela corrente principal do Ensino, percorrendo seus dez níveis de integração ou modalidades de atendimento, de acordo com suas necessidades. Entretanto, diante de tanta diversificação de oportunidades para a estudante e o estudante, recai sobre esta e sobre este o sucesso ou fracasso em cada nível em que se encontrem, ao invés de caber à escola uma reestruturação para atender esta estudante e este estudante (WERNECK, 2000). No Sistema em Cascata a avaliação é verticalizada e está centrada na estudante e no estudante.

Apresento, abaixo, os níveis do Sistema em Cascata (ainda vigentes no início da década de 2000) – modalidade de atendimento, que também é conhecida como *modelo piramidal*.

Figura 8 – Modelo Piramidal



Fonte: Adaptado de KELMAN, 1998.

3.1.2 Inclusão

A inclusão (modelo inclusivista) tem como base a ideia de que qualquer estudante tem direito à educação, à igualdade de oportunidades e direitos, e de fazer parte do sistema educacional independente das condições em que se encontra. De acordo com a perspectiva da inclusão, o sistema de ensino deve se reestruturar, a fim de que possa receber a pessoa com deficiência, procurando prover o sistema no sentido de atendimento às necessidades dessa, sendo desta forma, necessidades específicas de cada pessoa com deficiência.

A inclusão trabalha com o modelo social de deficiência, que contribui para o convívio da pessoa com deficiência na sociedade, sem que recaia sobre esta o êxito ou o fracasso deste convívio.

Tem como metáfora o Caleidoscópio,⁵³ que consiste em um instrumento composto de pequenas e diversificadas partes coloridas, que compõem um todo harmonioso quando se juntam, apresentando sempre figuras diferentes.

⁵³ Trata-se de uma metáfora criada por educadores canadenses que têm se destacado, internacionalmente, como pioneiros da luta pela inclusão (WERNECK, 2000, p. 52-53).

Figura 9– Caleidoscópio



Fonte: <http://ludmilasaharovsky.com/2014/12/caleidoscopio.html>.

Segundo Carvalho (2000, p. 112),

o caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são significativos e importantes para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade mais completa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem.

Esta metáfora sugere a inclusão que está voltada para o todo, para o sistema e para a interação das partes que formam este todo. Desta forma, a ênfase é dada à estrutura, não recaindo sobre a pessoa com deficiência o sucesso ou o fracasso de seu convívio na sociedade ou na educação. Cabe à escola e à sociedade se adaptarem à pessoa com deficiência, e não o contrário. Neste sistema, a avaliação é horizontal e todos fazem parte dela.

No entanto, ainda no que se refere à metáfora do Caleidoscópio, Carvalho (2000, p. 165) reflete sobre como se dá a sua transposição para a realidade da sala de aula e questiona,

sem entrar no mérito da pertinência das metáforas e o que elas pretendem “dizer”, parece-me que a ideia do caleidoscópio é ambígua, pois a figura que se forma, em sua beleza e complexidade, é extremamente sensível a qualquer movimento da mão ou dos dedos de quem sustenta o brinquedo... Como seria essa questão transportada para o cotidiano da sala de aula onde, em geral, convivem entre 35 e 40 crianças, dentre as quais estarão incluídas aquelas com deficiências, inclusive severas? Ficarão tão frágeis nas “mãos” dos educadores, quanto o ficam as pecinhas do caleidoscópio?

Sintetizando a diferenciação entre os paradigmas de integração e inclusão, no paradigma da integração propõe-se uma adequação da pessoa com deficiência ao sistema de ensino, tendo como referência o padrão de normalidade, do qual a pessoa com deficiência deve estar o mais próximo possível; trabalha-se com o modelo médico de deficiência, cuja ênfase está no déficit e na falta: um corpo que difere da norma. Já no paradigma da inclusão, há a proposta de adequação da escola às necessidades específicas da pessoa com deficiência,

de modo a garantir-lhe o acesso ao ensino de forma menos restritiva possível e sem a perda da qualidade; trabalha-se com o modelo social de deficiência, que concebe a deficiência como sendo um fenômeno social, à medida em que a sociedade é pouco sensível e disponível às diversas formas e aos modos de estar no mundo, onde o corpo com deficiência somente é percebido em comparação com o corpo sem deficiência.

Segundo Lopes (2010, p.4)

pela etimologia da palavra inclusão, sabemos que essa foi mencionada na Academia dos Singulares de Lisboa, em meados do século XVII, mais especificamente em 1665. Os usos dados para a palavra naquele tempo são distintos daqueles que, por exemplo, podemos encontrar na França dos anos 1990 e no Brasil dos anos 1990 até nossos dias. Atualmente, assistimos a uma ampliação desenfreada dos usos da palavra inclusão. Usa-se a palavra para caracterizar distintas condições de vida e de participação social, cultural, escolar, política etc. Parece que, ao usá-la indistintamente, perdemos parte de sua força política de mobilização.

Apesar do tempo em que o paradigma da inclusão foi proposto no Brasil (de forma mais enfática na Lei 9.394/96), as propostas de integração e inclusão ainda têm gerado muita confusão e controvérsia. Há quem utilize os termos acreditando serem a mesma coisa, quem fale de inclusão tendo uma postura integracionista, quem defenda a inclusão sendo veementemente contra a integração, bem quem desconheça totalmente a diferença entre os dois paradigmas.

3.2 Inclusão: prescrições e proscricões

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

Foucault, 2006

A proposição do paradigma da inclusão se estende aos diversos níveis e modalidades de ensino,⁵⁴ que muitas vezes ainda apresentam uma prática que reproduz os longos anos de

⁵⁴ De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I – Da composição dos Níveis Escolares, Artigo 21, a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior (BRASIL, 1996). Dentre as modalidades temos a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial.

educação excludente, normalizadora e normatizadora, cujo modelo repousa em formas prontas e rígidas de ensinar e de aprender e nas desigualdades sociais. Modelo este hegemônico, que não considera a heterogeneidade das estudantes e dos estudantes, o que pude constatar em diversos momentos de minha trajetória profissional, nos diferentes níveis de ensino, tanto no setor público quanto no privado. Ainda se tem modelos e práticas prontos, repetidos e únicos: avaliação, metodologias de ensino pouco flexíveis e sem adaptações, formas de ensinar que reproduzem, muitas vezes, a maneira conforme foi ensinada às docentes e aos docentes, há tempos atrás, um tempo histórico e cronológico, contextos e realidades diversos e desconexos daquelas e daqueles que estão aprendendo (e estão?), ou seja, das estudantes e dos estudantes.

Em meus dez anos de atuação no IFRJ, por exemplo, pude ouvir relatos de estudantes que atestam esta padronização do ensino e de suas práticas homogeneizantes, bem como as desigualdades sociais existentes, muitas vezes desconsideradas. O relato a seguir me foi enviado por e-mail, por um docente na ocasião lotado no *Campus* Arraial do Cabo – IFRJ, em março de 2013. Na época, eu atuava na Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) e o docente solicitou auxílio quanto à forma de proceder com o estudante, alegando que sua formação inicial (Técnica - sem licenciatura) não havia lhe dado suporte para o atendimento às questões apresentadas pelo estudante:

São Pedro da Aldeia, segunda-feira, 25 de março de 2013.

Boa tarde!

Estou lhe enviando o material de onde tirei a pesquisa para a Prática de XXXX.⁵⁵ Eu não quero repetir XXXX (nome da disciplina) de novo, se não eu vou ter que trancar minha matrícula, pois estou desempregado, com fome, sem nenhum dinheiro na conta, sem mãe, convivendo com um pai deficiente visual. E vou ter que te aborrecer em todas as aulas porque não me compreendes.

Um abraço XXXX (Nome do estudante), aluno do Curso XXXX.

Tal situação retrata as demandas e peculiaridades de diversas ordens existentes nas pessoas que estão nos bancos escolares e que trazem consigo diferentes realidades - para as quais me parece que a escola e a educação brasileira ainda não estão preparadas ou abertas e/ou sensíveis para atender. E no caso supracitado não se trata de um estudante “típico” da educação inclusiva – pessoa com deficiência, até mesmo porque acredito que as barreiras existentes para aprendizagem não são prerrogativa da pessoa com deficiência, mas repousa nas expectativas feitas quanto à capacidade de aprendizagem de cada estudante, na rede de apoio que esta estudante e este estudante possuem (em aspectos diversos como cognitivos, sociais, financeiros, físicos, etc.), nas políticas educacionais existentes (macro e micro), na

⁵⁵ Retirei as informações que pudessem identificar a docente e o estudante.

formação docente, na auto estima discente, enfim em uma gama de fatores que contribuem de forma significativa para as barreiras na aprendizagem.

Quantas estudantes e quantos estudantes como o do caso citado estão no espaço escolar, invisíveis, silenciosas e silenciosos, silenciadas e silenciados, consideradas e considerados com base insuficiente para permanecer no IFRJ ou fazer jus à excelência que este Instituto diz oferecer? Quantos destas e destes e acabam virando número para a estatística de evasão escolar e/ou são consideradas e considerados desistentes? Em alguns casos que acompanhei de desistência, observei que a alegação dada pelas estudantes e pelos estudantes para a evasão – após serem procuradas e procurados - se dava devido à ida para o mercado de trabalho. Apesar de não ter partido em busca da veracidade ou não das informações prestadas – o que não me cabia – ficava-me a dúvida se não era mais “honroso” para aquelas estudantes e aqueles estudantes justificarem a sua desistência em nome do trabalho, ao invés de atestarem aquilo que o ensino meritocrático vem fazendo no decorrer dos anos: a incapacidade (?) de suas estudantes e de seus estudantes. Quantas vezes já foi dito, em Conselhos de Classe e/ou reuniões diversas das quais participei nesse Instituto, que as docentes e os docentes não “fizeram concurso para atender esta clientela”? Acontece que essas estudantes e esses estudantes estão lá; algumas e alguns mandam e-mail e sinalizam sua dificuldade em se enquadrar em um sistema engessado, cujo formato não prevê as sinuosidades de seu público, apresentando, ainda, uma educação em caixas, caixas estas ultrapassadas e narcísicas⁵⁶, uma vez que reproduzem o modelo/espelho da docente e do docente. A narrativa abaixo, produzidas na pesquisa de campo, demonstram a preocupação da docente com algumas das questões aqui levantadas,

só que, e se você só tem isso, dentro de uma estrutura que não muda, uma estrutura com a qual o aluno já está acostumado pela vida, aí, talvez, ratifique essa sensação que você falou “eu que sou burro, mesmo! O pessoal tá com tanta boa vontade, professor tão legal e, mesmo assim eu não aprendo! Eu que sou burro, vou embora!”. [...]. Eu estava pensando, talvez, para segurar mesmo o aluno você tivesse que ter um ambiente muito diferente. Um ambiente que proporcionasse, primeiro, uma entrada de autoconhecimento, de auto-observação, para, depois, inserir uma pessoa que já se sentisse inserida, tipo “eu já estou incluído nisso aqui”, meio uma coisa de trabalho de equipe, de construção coletiva. Um clima de construção coletiva. (Docente 5 - *Campus B*)

⁵⁶ O narcisismo corresponde ao investimento do eu pela libido que, neste ato constitui-se como libido narcísica. Lacan assinala que este investimento se faz sobre a imagem do corpo próprio, no que ele concebeu como estágio do espelho, e que esta imagem não pode ser da mesma ordem da imagem dos objetos a serem investidos pela outra libido; para Lacan, na anterioridade lógica do narcisismo não há investimento objetual possível. Não há relação de objeto que não pressuponha o narcisismo (o que se evidencia pela impossibilidade de que haja relação eu-objeto antes da constituição do eu) (ELIA, 1992).

Quantas estudantes e quantos estudantes adoecem, e com suas doenças físicas, emocionais e psíquicas denunciam um sistema educacional que produz doença e é adoecido em suas práticas e relações? Por diversas vezes, acompanhei, na CoTP e/ou na Direção de Ensino (cargo que ocupei no *Campus* Arraial do Cabo, no ano de 2012), estudantes com quadros de transtorno generalizado de ansiedade, dificuldade de atenção e concentração, sonolência, sintomas de pânico, depressão, autolesão, embotamento afetivo, transtornos alimentares, insônia, disfunção na interação social, entre outros, decorrentes de um ambiente de ensino massacrante, com ênfase em resultados, conteudista, com horários de aula que favorecem às docentes e aos docentes em detrimento das estudantes e dos estudantes. A narrativa a seguir, além de me incitar à realização de um estudo sobre o adoecimento discente no Instituto, é um exemplo das questões pontuadas acima,

[...] e a gente vai começar a enfrentar uma série de problemas, porque vem aí o ingresso por sorteio, então, se a gente tem esse problema de cobrança, dos que já passaram por uma seleção, e ainda assim a gente tem uma cobrança excessiva, porque eu vejo como, em alguns momentos, como um ambiente doente. O aumento de casos de aluno em depressão, com uso de medicamento controlado pra poder frequentar as aulas e fazer prova é uma coisa surreal. Eu só não transformei isso numa tese, porque eu acho que não é muito a minha praia, mas eu gostaria muito que alguém, no Instituto, se disponibilizasse a isso. (Integrante do NAPNE 4 - *Campus* D)

Recordo-me de ter atendido o pai de uma discente, certa vez, que afirmou que tinha que desligar o disjuntor de eletricidade da casa para que sua filha parasse de estudar de madrugada, e que esta não comia, não dormia, só estudava e chorava. Lembrei-me também de ter atendido uma estudante que me pediu ajuda para ela contar ao seu pai que não queria mais estudar no Instituto. Reprovada por duas vezes consecutivas, no primeiro período, e, na eminência de reprovar pela terceira vez, a estudante afirmou que queria sair porque queria ser feliz de novo. Assim foi feito. A estudante saiu – ou “foi saída” após estudar um ano e meio no Instituto e não ter obtido aprovação. Um tempo depois a encontrei e sorridente me agradeceu a ajuda no diálogo com seu pai.

Retomando a questão da evasão, apresento o relato de um integrante da Coordenação Técnico Pedagógica de um dos *campi*, nos quais realizei a produção e colheita de campo. Trata-se de uma estudante cuja entrada no Instituto se deu por sorteio. A estudante apresentou laudo “feito por uma equipe multidisciplinar, uma psicóloga, uma psiquiatra, um neurologista, tudo... um laudo muito bem feito de dislexia, de dislalia, disgrafia⁵⁷... ela tinha um laudo muito bem consistente, mesmo” (Integrante da CoTP 2 - *Campus* C). Observo, no relato

⁵⁷ Cabe aqui lembrar que as pessoas que possuem esses diagnósticos não são consideradas pessoas com deficiência pelo Ministério da Educação, nem mesmo nas legislações vigentes em nosso país.

abaixo, novamente a entrada no mercado do trabalho como uma alternativa (?) e/ou justificativa para a desistência dos estudos:

[...]. Essa aluna, a gente não conseguiu a permanência dela, embora tenha tentado. [...]. Eu chamei, conversei com os professores, fizemos todo... a documentação dela, o PDI⁵⁸ dela eu fiz junto com os professores, como que a gente ia atender, falei com ela que a gente ia ler pra ela, tudo o que precisava, comecei a dar aula pra ela duas vezes por semana separada, para dar um apoio, um reforço...mas ela acabou desistindo. **Ela falou que estava muito difícil, que não estava conseguindo, parece que arrumou um emprego, também, numa barraca de praia, aí saiu, não ficou...** (Integrante da CoTP 2 - *Campus C*, grifos meus).

Ressalto na fala acima, que o tom de voz da integrante mudou no momento da narrativa desta situação, me dando a impressão de desapontamento, como se houvesse fracassado em sua tentativa de manter a estudante no Curso. Um desapontamento quase que assumindo e tomando para si mesma o fracasso: “a gente não conseguiu a permanência dela, embora tenha tentado”. No entanto, penso que este fracasso não é de apenas uma parte envolvida, mas de um todo, que precisa ser implicado neste processo de aprendizagem e também rever questões metodológicas, avaliativas, sociais, enfim, refletir e analisar que educação está sendo oferecida e que educação se pretende.

Em uma narrativa, colhida em outro *campus*, também se observa a situação do trabalho fazendo parte (ou permeando) da justificativa (real ou não) da saída e/ou desistência dos estudos:

Logo depois, a intérprete chegou e ele⁵⁹ começou a ter aula. Mas o que aconteceu? Dois meses depois, por dificuldades pessoais, **ele trabalhava no Rio e vinha estudar aqui**, técnico em XXXX, concomitante, ele começou a ter dificuldade de acompanhar e desistiu. (Integrante da CoTP 4 – *Campus D*).

No rol de meus questionamentos, pude constatar, na produção e colheita de campo desta pesquisa, o que vivenciava/vivencio em minha atuação profissional: em diferentes *campi* e contextos as participantes e os participantes desta pesquisa ratificaram o desencontro entre o público e demanda estudantil (com ou sem deficiência) e a oferta de ensino no IFRJ, conforme detalharei no próximo capítulo.

Ambos os relatos, um deles ocorrido há cinco anos, denuncia que, diante da trajetória da educação no Brasil e do ponto que ela se encontra, pensar a inclusão escolar ainda requer uma quebra de modelos preconcebidos, uma reestruturação do sistema de ensino, das práticas existentes e das relações estabelecidas, a partir da inserção de uma pessoa com deficiência na escola regular.

⁵⁸ Plano de desenvolvimento individual.

⁵⁹ Estudante com deficiência auditiva.

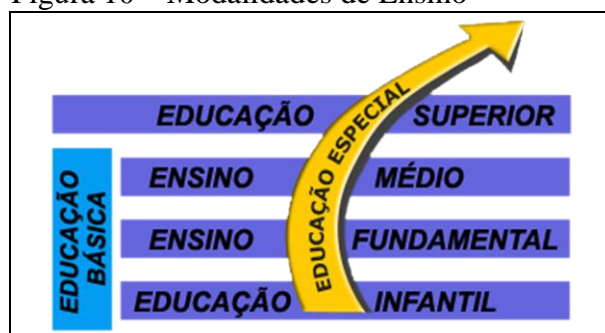
Os diversos estudos sobre esta temática (DAMASCENO, 2011; FAITANIN, 2011; SILVA, 2011) apontam para a necessidade de transformação da prática pedagógica, de forma a atender às diferenças e especificidades das estudantes e dos estudantes, quer sejam pessoas com ou sem deficiência. Dentre alguns estudos levantados, destaco o estudo desenvolvido por Silva (2011, p. 198), ao considerar que a estudante e o estudante com deficiência não são alguém “descolado do mundo que o circunda” e considera que,

levando em conta tais aspectos, para que a escola possa, verdadeiramente, cumprir o seu papel de instância social que efetivamente atenda às necessidades da diversidade de sujeitos que compõem o seu espaço, há que refletir sobre: a formação continuada de seus professores e profissionais de apoio; o tipo de necessidade apresentada pelo (s) aluno (s); o tipo de aluno que a escola pretende formar; as exigências colocadas pela realidade social em que a escola esteja inserida; os desejos e anseios de seu alunado; os desejos e anseios da comunidade escolar (SILVA, 2011, p.199).

Tal consideração consiste em uma prescrição sobre a inclusão.

No Brasil, desde a década de 90, a então denominada educação especial tem avançado para a perspectiva da educação inclusiva.⁶⁰ A Educação Especial consiste em uma modalidade de atendimento às pessoas com deficiência em locais exclusivos às mesmas,⁶¹ que, de acordo com o tipo de deficiência e limitações existentes, será mais ou menos restritivo. Tal modalidade perpassa todos os níveis de ensino, de forma transversal, conforme apresenta a imagem abaixo.

Figura 10 – Modalidades de Ensino



Fonte: <http://www.amankay.org.br>.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais

⁶⁰No entanto, movimentos sociais de pessoas com deficiência, das mulheres, dos homossexuais e dos negros, na época da contracultura e início da década de 70, tiveram muita contribuição para debates e conquistas alcançados em décadas posteriores.

⁶¹Ainda é possível encontrar locais destinados exclusivamente às pessoas com deficiência atualmente, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), por exemplo.

do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶² e demais profissionais da educação para a inclusão;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (PNEE, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, retrata os paradigmas da Educação Especial e foca as diretrizes que fundamentam o paradigma da Educação Inclusiva na atualidade, reforçando as lutas sociais pelo acesso, permanência e direito à qualidade no ensino.

Estabeleço, aqui, um breve paralelo entre a educação inclusiva e a educação tecnológica, mas não necessariamente uma congruência entre estas. Os Institutos Federais de Educação (IFs) foram criados no mesmo ano em que foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: 2008. Ainda que os institutos tenham a prerrogativa de qualidade de ensino, parece-me não ter havido um diálogo, como forma de política pública, entre as educações inclusiva e tecnológica, não havendo a observância na orientação dada pela PNEE aos sistemas de ensino em garantir articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Retomando a questão da inclusão escolar, as discussões e debates feitos sobre e em sua defesa têm ocorrido em diversos fóruns: em âmbito nacional e internacional, em pesquisas e produções de conhecimento nesse campo (COSTA, 2007, 2011, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2011; CARVALHO, 2000; STAINBACK; STAINBACK, 1999; GLAT, 1998; FORREST; PEARPOINT, 1997; MANTOAN, 1997, 1997a; SASSAKI, 1997), apresentando uma série de prescrições e proscricções referentes à inclusão de pessoas com deficiência, que no Brasil vem se efetivando de forma gradativa.

⁶² De acordo com parágrafo primeiro - artigo segundo - do Decreto 7.611/2011, serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2018).

As autoras supracitadas e autores supracitados são consideradas e considerados “referência” na educação inclusiva e formam um uníssono em defesa desse paradigma, consistindo em mais um modelo de pensamento hegemônico na educação: a educação inclusiva que atenda a todos, instituindo prescrições e proscricões sobre a inclusão.

Nesse sentido, Costa (2012, p. 24) afirma que,

[...] em relação à educação de alunos com deficiência, observa-se a **emergência da inclusão** e de movimentos contrários à manifestação do preconceito contra os alunos denominados “com necessidades especiais”, ou seja, movimentos que não mais se adaptam “completamente às normas vigentes”, historicamente impostas aos alunos com deficiência [...] (Grifos meus).

No mesmo tom Glat e Pletch propõem (2011, p. 19) que,

é nesse sentido que a educação inclusiva pode ser considerada um novo paradigma educacional, pois, quando se analisam as estatísticas da repetência e evasão escolar sob essa perspectiva – ou seja, é a escola que precisa adaptar-se **para atender a todos** os alunos, e não esses que têm de se adaptar à escola – fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas, sim, resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar (Grifos meus).

Compondo a harmonia, Carvalho (2000, p. 15) se propôs analisar a então educação especial,

[...] basicamente: (a) sob o enfoque da expectativa, o princípio democrático da igualdade de direitos e seus corolários em termos de acesso, ingresso e permanência de todas as pessoas com deficiência nos bens e serviços historicamente organizados e socialmente disponíveis; (b) sob o enfoque da esperança, os movimentos em prol da qualidade de vida dessas pessoas e a crença de que a conscientização da sociedade acerca de seus direitos e deveres e de suas potencialidades terão eco, mais cedo ou mais tarde e (c) sob o enfoque da probabilidade, a possibilidade de construirmos cenários otimistas a partir dos movimentos para a inclusão/integração dessas pessoas, o que significa oferecer educação de qualidade **para todos**. TODOS (grifos meus).

Neste trabalho, não pretendo me colocar contra a inclusão ou a favor dela, ponho-me, entretanto, a analisá-la criticamente. Não obstante, para não cair na armadilha de fazer alusão à inclusão e reforçar o pensamento hegemônico sobre esta (o qual atualmente estou em processo de apontar e me distanciar, e com o qual não mais corroboro), apresento apenas mais uma voz nesse trecho melódico, desta vez destacando Sasaki (1997, p. 42), ao afirmar que,

a inclusão social, portanto é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. [...]. Quanto mais sistemas

comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a **sociedade inclusiva**⁶³. (Grifos do autor)

Observa-se, nos excertos acima, a oferta de educação para TODOS como palavra de ordem na educação inclusiva. O que “todos” significa? Por que é preciso segregar, colocar à parte, para depois categorizar, atender e inserir no todo? A sociedade suporta viver com a singularidade destes que escapam sem ter que categorizá-los e inseri-los novamente em seu sistema de controle? Não! Penso que não. No entanto, desconstruir a ideia de que a educação para todos é a melhor “alternativa” para as pessoas com deficiência me é caro, tarefa difícil, que me leva a cair, por vezes, em contradição e suscita um turbilhão de ideias - novas e recorrentes, promovendo em mim um movimento que se assemelha ao debater da lagarta ao se desfazer/sair do casulo.

Dando continuidade às prescrições e proscições da inclusão, no que respeita aos dispositivos – marcos - legais acerca desta, observa-se, também em âmbito nacional e internacional, a ênfase no atendimento a todas/os as/os estudantes, no direito à diferença e na igualdade de direitos, o que no Brasil pode ser encontrado em diversos documentos, dos quais destaco:

- Constituição Federal, de cinco de outubro de 1988, que define no artigo 205 da Seção I – “Da Educação”, Capítulo - III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”: a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece, no artigo 206, inciso I: a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios no qual o ensino deve ser ministrado; e que afirma, no artigo 208 - inciso III: que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,⁶⁴ preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).
- Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394 de 1996, que, desconforme as Leis da Educação precedentes, dedica um capítulo exclusivo à educação especial. O Capítulo V - “Da Educação Especial” - é aberto pelo artigo 58, definindo que “entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O artigo 59 prevê, no inciso I, que “os sistemas de ensino assegurarão aos

⁶³ Não posso deixar de comentar que ao transcrever este trecho da citação, me veio em mente, imediatamente, o refrão da música de Raul Seixas: *Sociedade Alternativa*, que ecoou em minha cabeça: “Viva a sociedade alternativa”! (SEIXAS, 1974 – Álbum Gita).

⁶⁴ Nos termos da Lei.

educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. O decreto descreve o que se considera deficiência, deficiência permanente e incapacidade, bem relaciona, no artigo 4, as “categorias” nas quais a pessoa deve ser “enquadrada” para ser considerada “portadora de deficiência”.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. De acordo com o artigo 2º “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos;
- Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001, que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”;
- Lei nº 10.436/2002 (posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão.
- Portaria nº 2.678/2002 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP, 2008) em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007). Em relação ao atendimento às/aos estudantes com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que os sistemas de ensino devem matricular estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado

(AEE), que deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais⁶⁵ ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado como função complementar ou suplementar à formação do aluno e não substitutiva;

- Resolução nº 4, de dois de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, entre outros;
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

No âmbito internacional, diversos países assumiram o compromisso de garantir a prioridade à educação básica para todos. Dentre os compromissos acordados, destacam-se:

- Declaração de Jontiem, na Tailândia - segundo a qual “cada pessoa-criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (1990, p.3);
- Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990); que estabelece os objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos, enfatizando a necessidade de universalizar a escolaridade básica dos indivíduos;
- Declaração de Salamanca (1994), que reitera o direito à educação para todos, sendo que o fio condutor que perpassa esse documento é o do acesso à educação para as pessoas consideradas com “necessidades educativas específicas”. Amparada na defesa do acesso educacional equitativo, tal declaração promove em suas diretrizes as "Linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais", que tratam das condições necessárias para a inserção dessas pessoas no sistema educacional;
- Convenção da Organização dos Estados Americanos - Convenção da Guatemala (1999) (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001), tendo por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Preconiza que para alcançar os objetivos da Convenção, os Estados Partes

⁶⁵As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

comprometem-se a: 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

Os dispositivos legais acima, impetram uma série de determinações sobre como deve ser a educação, a oferta de ensino e, sobretudo, são estabelecidas normas e diretrizes referentes às pessoas com deficiência, em nome/defesa da inclusão destas na sociedade, com ênfase em uma sociedade que seja para todos. Normas estas em forma de Lei, que independentemente de serem ou não escritas, consistem em lógicas que regulam a atividade humana, “caracterizam uma atividade humana e se pronunciam valorativamente com respeito a ela, clarificando o que deve ser, o que está prescrito e o que não deve ser, isto é, o que está proscrito [...] (BAREMBLITT, 1998, p. 27 e 28).

Não intento problematizar se tais dispositivos garantem ou não o cumprimento de todas as suas prescrições, conforme o fizeram alguns autores, como Glat e Pletsch (2011). Ao contrário, quero justamente problematizar a intenção que subjaz à institucionalização da inclusão como uma prática e um modelo a ser alcançado. Em nome de quê se vem afirmando que este deve ser um modelo a ser seguido pela sociedade? O que a palavra “todos” está dizendo? Que lógicas estão presentes no discurso massificado em defesa de uma sociedade que contemple todos, mesmo e ainda que isto nem sempre ocorra de fato? Recorro novamente à Baremlitt (1998, p. 30) para salientar que “tudo isso naturalmente, só adquire dinamismo através dos *agentes* (...) os agentes são ‘seres humanos’, são os suportes e os protagonistas da atividade de toda essa parafernália”. Partindo desta ideia, com base na Análise Institucional, denuncio que a propagação do discurso em defesa da inclusão nada tem de inocente e visa suscitar em todos os seres humanos – agentes e a gente/nós - a adesão a uma prática que, em nome deste atendimento, mais uma vez categorize as pessoas e as submeta a uma série de prescrições de como devem ser atendidas, consideradas e até mesmo denominadas. Neste sentido, não há descrição que seja isenta, desinteressada ou neutra, por mais que se pareça existir e/ou que não se tenha noção acerca disto. De acordo com Foucault (1979, p. 284), “[...] no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas”.

Lopes (2010) apresenta três movimentos da inclusão: o movimento inicial, onde todos são convocados a frequentar a escola; um segundo momento, no qual se conhece os sujeitos, constrói saberes de modo a conhecê-los e a suas características, seus “desvios” (diferença) – classificação; e o terceiro momento, no qual se administra e gerencia essa diferença. Com

base nas ideias da autora, é possível começar a responder alguns dos questionamentos feitos acima, ao se propor uma educação que seja para todos. Onde todos são convocados a fazer parte, aí consiste um modo de não deixar ninguém de fora, todos estão sob controle, até mesmo aqueles que “escapam”. Obviamente se faz necessário recorrer a outras autoras e teóricas e outros autores e teóricos para que as respostas acima feitas possam ser respondidas na perspectiva crítica de quem pretende analisar a inclusão para além de seus prescritos e proscritos e com a densidade necessária à análise. Destarte, busquei a algumas obras-cursos de Foucault (*Microfísica do Poder*, 1979; *Do governo dos vivos*, 2011), bem como a textos de autores cujas ideias são baseadas neste.

Encontro em Rech (2013, p. 25) uma interessante análise acerca da inclusão, que possibilita reflexão (e porventura respostas iniciais) sobre as perguntas feitas acima: ao invés de uma ideia que denota salvação, ao falarmos da inclusão falamos em práticas, em um movimento que tem se (re) configurado no Brasil, mais especificamente nas últimas décadas, e tem se tornado um grande imperativo educacional. Segundo Lopes, reportando-se aos pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), do qual ela também faz parte, a inclusão na Contemporaneidade ocupa um lugar de imperativo de Estado. Isto porque,

o Estado torna a inclusão como um princípio categórico, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação a todas as formas de vida, sem exceção (2010, p. 06- 07).

De fato, podemos observar em diversos documentos e fragmentos destes, como os apresentados neste item, a constatação da imposição da inclusão como um imperativo do Estado de diferenciadas formas. Parece-me que a garantia da inclusão de todos, inclusive das pessoas com deficiência, ultrapassa a questão do direito à igualdade e insere todos os sujeitos na rede de consumo, alimentando desta forma o “jogo econômico de um Estado neoliberal” (LOPES, 2010, p. 16). Assim sendo, a inclusão, muitas vezes afirmada como uma garantia de direitos, pode trazer uma lógica de que todos, sem exceção, podem e devem ser cidadãos e cidadãos que consomem, lógica esta que nem sempre é enunciada, mas subjaz ao paradigma da inclusão.

Ao terem acesso aos direitos que “todos têm”: saúde, lazer, educação, trabalho, as pessoas com deficiência podem se enquadrar no rol de consumidores, quer seja através da inserção no mercado de trabalho ou a partir da participação em Programas do Governo que lhes assegurem, ainda que de forma precária, o acesso a determinados bens de consumo, fazendo girar o Neoliberalismo. Lopes (2010, p.17) sinaliza que,

esses programas fazem parte de uma racionalidade política atual que opera com o intuito de conduzir as condutas dos sujeitos de acordo com determinados princípios do neoliberalismo. Entre esses princípios, pode-se destacar a necessidade social e política de participação de todos, ou seja, de inclusão de todos. Temos aí, uma das principais regras do jogo neoliberal.

No entanto, estes Programas não funcionam somente de forma a possibilitar às pessoas com deficiência o acesso a bens de consumo e recursos. Dentro da lógica neoliberal, o acesso das pessoas com deficiência a tais Programas faz girar a economia do país e lubrifica a máquina econômica do Estado.

A partir das determinações de como a inclusão deve ser e do que ela deve assegurar às pessoas com deficiência, ou seja, a partir das prescrições da inclusão, por exemplo, são promovidos e disponibilizados recursos financeiros do Estado, como: o Benefício de Prestação Continuada⁶⁶ (BPC) e o Escola Acessível⁶⁷ - MEC; políticas administrativas; distribuição e contratação de serviços; compra de equipamentos e, porque não dizer, criação de demandas, como a de profissionais e especialistas para atenderem às pessoas com deficiência em sala de aula regular, ou ainda determinarem se estas podem ou não pleitear o acesso a alguns direitos exclusivos de sua condição específica, como isenção ou redução de impostos (desoneração tributária de produtos)⁶⁸ etc. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite,⁶⁹ por exemplo, previu em suas metas para o biênio 2012-2014, em relação à Acessibilidade na Educação Superior, a contratação de 648 docentes de Libras e 648 tradutoras, tradutores/intérpretes de Libras, perfazendo um gasto total de R\$ 289 milhões, sendo R\$ 96,5 milhões por ano (BRASIL, 2011d).

⁶⁶ O Benefício de Prestação Continuada- BPC da Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS (BPC) é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (aquele que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos), que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

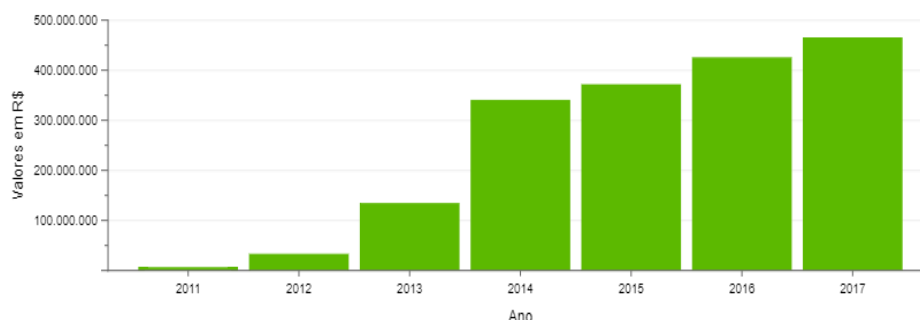
⁶⁷ Trata-se da “disponibilização de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas com matrícula de Pessoas com Deficiência, para adequação arquitetônica e aquisição de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2011, p. 6).

⁶⁸ Cito como exemplo A Desoneração tributária de produtos de Tecnologia Assistiva, que consiste na redução a zero das alíquotas de IPI (imposto Sobre Produtos Industrializados) e do PIS (Programa Integração Social) /PASEP (Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público) e da COFINS (Contribuição Para o Financiamento da Seguridade Social) de produtos de saúde e educação voltados para a pessoa com deficiência, prevista no Plano Viver Sem Limite.

⁶⁹ O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver em Limite, foi lançado no dia 17 de novembro de 2011, através do Decreto Nº 7.612 pela presidenta Dilma Rouseff, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2011a).

Quanto ao investimento/repasse de valores do Plano Viver sem Limite na/para saúde e assistência social, observa-se no gráfico abaixo o aumento significativo e progressivo de valores.

Gráfico 2 – Valores transferidos- fundo a fundo⁷⁰



Fonte: FNS/MS

Cabe salientar a ênfase dada ao Plano Viver sem Limites à aquisição de equipamentos e recursos para a reabilitação – como a inauguração de oficinas ortopédicas e a ampliação de oferta de órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção (BRASIL, 2011a), assim como aos Centros Especializados em Reabilitação⁷¹ (CER), que “visam a melhorar as funcionalidades das pessoas com deficiência para promover sua autonomia e independência” (Idem, p. 78). Acredito que tal ênfase enquadra-se no paradigma da integração, cuja premissa está na normalização e na emergência de serviços de reabilitação, ainda que tais serviços promovam a autonomia e independência, necessárias e fundamentais para uma vida mais digna e acessível às pessoas com deficiência e para o domínio do ser-consigo (FOUCAULT, 1980). Na década de 2000, verifica-se ainda, em políticas e programas do Governo, a evidência do paradigma da integração e não o da inclusão, demonstrando a imensa confusão que tais paradigmas ainda promovem, contradizendo o que a inclusão é com o que ela não é.

Destaquei neste item várias prescrições e proscições acerca da inclusão, que vão desde dispositivos legais a pesquisas, modos de produção de verdade sobre o que deve ser feito (o que nem sempre acontece) com aquelas e aqueles que diferem e fogem às normas, aquelas e aqueles que “escapam”. Ratifico meu questionamento, sobre o lugar que tal paradigma assume, o que me é possível fazer a partir de outros modos de pensar a inclusão.

⁷⁰ As transferências fundo a fundo caracterizam-se pelo repasse por meio da descentralização de recursos diretamente de fundos da esfera federal para fundos da esfera estadual, municipal e do Distrito Federal, dispensando a celebração de convênios. As transferências fundo a fundo são utilizadas nas áreas de assistência social e de saúde. Disponível em: <http://portalfns.saude.gov.br/fundo-a-fundo>. Acesso em: 18 mar. 2017.

⁷¹ Estes trabalham também com a habilitação. A habilitação ocorre quando a criança nasce com deficiência ou a adquire nos primeiros momentos de vida, já a reabilitação ocorre quando o indivíduo adquire a deficiência ao longo da vida (BRAGANÇA; PARKER, 2009).

3.3 Inclusão: (...) outros modos de pensar

Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? [Eu pergunto] se ela não consiste, ao invés de legitimar aquilo que já se sabe, num empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo?

Foucault

Dando continuidade aos questionamentos, ao se afirmar um paradigma como o da inclusão de pessoas com deficiência, por exemplo, que discurso é este que é produzido? Que lógica está sendo instituída? Qual o campo de poder existente nesta enunciação? O NAPNE estaria a serviço desta lógica de poder? Tal paradigma – e, em nome dele, o NAPNE - pode ser considerado como mais uma técnica de poder que não tem função de reprimir, mas de regular, vigiar e normalizar? Segundo Menezes (2011, p. 29), “a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens”. Rech (2013, p. 29) analisa tal colocação afirmando que

o movimento pela inclusão de todos – para alguns, aparentemente tão ingênuo – fez uso de uma série de técnicas de subjetivação que, colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade, para a luta coletiva pelos direitos das minorias, e que até hoje funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos os “ditos incluídos”.

Para Mascarenhas e Moraes (2016, p.123),

[...] ao lado de discursos em prol da democracia e de uma sociedade “aberta a todos”, convivemos também com práticas de correção, de normalização, de aniquilamento da **alteridade**, além da produção de saberes que classificam e subclassificam incessantemente vidas consideradas desviantes, dentre elas as vidas de pessoas com deficiência. Para entendermos como essas forças podem coexistir, precisamos lançar mão da história. (Grifos meus)

Desta forma, há leis, diretrizes, planos estratégicos, manuais, regulamentos, enfim, uma infinidade de prescrições que enunciam a inclusão como uma verdade à qual as pessoas com deficiência estão sujeitas⁷² e, nesta trama, encontram-se as organizações, os estabelecimentos e seus especialistas.

⁷²Gostaria de fazer uma analogia entre as palavras **sujeitas** e **sujeito**. Para Foucault (2010, p. 235) “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e

De acordo com Mascarenhas e Moraes,

[...] a Educação não é algo dado, nem mesmo este ou aquele modo de estar na escola, seja como aluno, como professor, como pesquisador ou como funcionário. Em suma, tudo o que aparece como dado ou como verdade é datado, não sendo, senão produto de forças em luta, carregadas de história. Tal concepção nos permite entender como vivermos, por um lado com discursos em prol da diversidade e, por outro, com práticas que capturam as diferenças através das categorizações de pessoas e de comportamentos (2016, p. 128).

Ainda no que se refere à produção de verdade, observa-se que a inclusão, como afirmação de uma verdade, apresenta quase todas as características historicamente importantes da “economia política” da verdade, apresentadas por Foucault (1979), como: centrar-se na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; estar submetida a uma constante incitação econômica e política; ser produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (neste caso as universidades e, em menor escala, os meios de comunicação) e ser objeto de debate político. Com a prerrogativa de uma educação para todos, o paradigma da inclusão apresenta algumas estratégias, chamadas de apoio, visando a inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar – posteriormente no mercado de trabalho - de forma que lhe sejam oferecidas condições de viver uma vida autônoma e independente, em um ambiente o menos restritivo possível.

Em relação à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), no que respeita à inclusão nesta, observam-se iniciativas – quer sejam de forma isolada ou como Política Pública de Governo e/ou de Estado – voltadas a esta inserção escolar e empregabilidade (haja vista a ênfase na formação para o trabalho). Como exemplo, cito o Programa Viver Sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Ação TEC NEP. Ao citar tais programas, estou colocando-os sob análise quanto a sua intenção educacional, formativa, ideológica e política. Apresentados como propostas de inclusão social, estes programas consistem em mais um campo de forças, onde um dos efeitos é o controle dos corpos e o governo dos outros; que não acontece apenas pelo Estado. Este último, por exemplo, também se dá de si por si mesmo (VEIGA-NETO, 2011). Foucault (1979, p. 280), apresenta, com base em La Mothe Le Vayer, basicamente três tipos de governo que se referem, cada um a “uma forma específica de ciência ou de reflexão. O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à

torna sujeito a”. Foi no intuito do significado da palavra sujeito proposto por Foucault, que se utilizou a palavra **sujeitas** nesta parte do texto.

economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limite- foi lançado pela presidenta Dilma Rousseff em 17 de novembro de 2017, objetivando “implementar novas iniciativas e intensificar ações” já desenvolvidas pelo governo em benefício das pessoas com deficiência. De acordo com o site do Plano, o mesmo

tem ações desenvolvidas por 15 ministérios e a participação do **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)**,⁷³ que trouxe as contribuições da sociedade civil. O **Viver sem Limite** envolve todos os entes federados e prevê um investimento total de **R\$ 7,6 bilhões até 2014** (BRASIL, 2011c, grifos do autor).

Quanto à proposição política e ideológica, o Ministério dos Direitos Humanos afirma em seu site que,

Ao lançar o Plano Nacional dos Direitos da **Pessoa com Deficiência**, o Estado brasileiro reafirma o compromisso irrenunciável de assegurar a todos e todas, sem qualquer discriminação, o direito ao desenvolvimento e à autonomia. A base dessa responsabilidade está na Constituição Federal de 1988 e foi ampliada com a ratificação pelo Brasil da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008. O Viver sem Limite tem como referência fundamental a constatação de que, ainda que a condição de deficiência esteja presente em diferentes grupos sociais e em diferentes idades, existe uma estreita relação entre pobreza extrema e agravamento das condições de deficiência. Motivados por esses indicadores, o Plano a ser executado tem especial atenção com as pessoas que encontram-se em situação de pobreza extrema, desafio central do nosso governo (BRASIL, 2011d, grifos do autor).

Ressalto no excerto acima a pobreza (no caso extrema) como um fator considerado pelo Estado como possibilidade de agravamento das condições de deficiência, bem como aquela ser considerada o desafio central do Governo à época: da presidenta Dilma Rousseff. Na ocasião do lançamento do Plano, o *slogan* do Governo de Estado era “País rico é país sem pobreza”. Enquadradas em mais uma categoria: a da pobreza, as pessoas com deficiência requerem do Estado “maior atenção”.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo principal expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país. Entre as iniciativas, está a Bolsa-Formação, que oferece cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada, também conhecidos como cursos de qualificação profissional. Relacionado ao Plano Viver Sem Limite, em termos de educação profissional, as pessoas com

⁷³ O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O Conade faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos da Presidência da República (SDH/PR) (BRASIL 2011c) (Nota minha).

deficiência têm prioridade na matrícula nos cursos do Pronatec. De acordo com o Plano (2013, p.21 a 23),

o Viver sem Limite garante que não sejam criadas turmas específicas para pessoas com deficiência e que não seja destinado quantitativo de vagas exclusivas para esse público. Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas. Os cursos são presenciais, realizados pelos ofertantes: instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais, CEFETs e escolas técnicas vinculadas às universidades), serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR) e redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com o apoio do MEC.

Nas metas do Plano Viver Sem Limite – 2011-2014, apresentou-se número irrestrito quanto ao acesso das pessoas com deficiência ao Pronatec, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Quadro 4 Quadro 1 – Metas 2011-2014.

A C E S S O À E D U C A Ç Ã O	Salas de Recursos Multifuncionais SEM	Salas de Recursos Multifuncionais- SRM Implantadas	15.000
		Kits de atualização de SRM	30.000
	Escola Acessível	Escolas atendidas com Dinheiro Direto na Escola para acessibilidade	42.000
	Transporte Escolar Acessível	Veículos escolares acessíveis	2.609
	Pronatec	Vagas do Bolsa-Formação destinadas a pessoas com deficiência	Prioridade no preenchimento de vagas para pessoas com deficiência
	Incluir	Universidades federais com projetos para acessibilidade apoiados	100%
	Educação Bilíngue	Professores, tradutores e intérpretes de Libras contratados	690
		Cursos de Letras/Libras criados	27
		Cursos de Pedagogia criados na perspectiva bilíngue	12
	BPC na Escola	Ampliar o quantitativo de pessoas de 0 a 18 anos beneficiárias do BPC matriculadas na escola	72.000

Fonte: Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência 2013

O quadro 4 refere-se, em sua totalidade, a ações previstas de serem desenvolvidas e/ou implementadas para as pessoas com deficiência. O uso analisá-las sob a perspectiva apresentada por Foucault (1980) de relação entre ritual da manifestação da verdade e o exercício do poder. O autor ressalta que,

parece-me que o exercício do poder, tal como se pode encontrar um exemplo na história de Sétimo Severo, se acompanha de um conjunto de procedimentos verbais ou não verbais que podem ser, por consequência, da ordem da informação recolhida, da ordem do conhecimento, da ordem de tabelas, fichas, notas, etc., que igualmente rituais, cerimônias; podem ser operações diversas como magias, consultas aos oráculos, aos deuses, etc. Trata-se, portanto, de um conjunto de procedimentos verbais ou não, pelos quais é atualizada a consciência individual do soberano e o saber de seus conselheiros; um conjunto de procedimentos que é afirmada, ou melhor, colocada como verdadeiro, seja por oposição a um fato que foi eliminado, discutido, refutado etc., mas que é também colocado como verdadeiro por revelação ou ocultação, por dissipação disso que é esquecido, por conjuração do imprevisível (FOUCAULT, 2011, p. 45).

Seja nos dados apresentados na tabela, ou na enunciação/constatação de “uma estreita relação entre pobreza extrema e agravamento das condições de deficiência” (BRASIL, 2011d) ressalto, nas políticas acima apresentadas sob a forma de Plano e Programa, ações que favorecem a promoção de igualdade de direitos e equidade entre as pessoas com e sem deficiência. Todavia, também observo nestas a manifestação de verdade acerca das pessoas com deficiência, passível do exercício do poder do Estado, à medida em que este promove (ou deixa de promover) às pessoas com deficiência as garantias e benefícios destacados na tabela e em outros dispositivos e/ou marcos.

Foucault (1979, p. 289) destaca que a população aparecerá como objetivo final do governo,

pois qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc. e quais são os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins, que em certo sentido são imanentes à população? Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se deem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconscientemente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento, portanto, de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas.

No excerto acima, fica bastante evidente que apesar das Ações e Programas de Governo favorecerem a população, principalmente as pessoas com deficiência e aquelas consideradas minorias sociais, não se pode deixar de fazer uma análise rasa do estabelecimento destas Ações e Programas, que podem trazer uma série de benefícios aqueles que dela se favorecem, no entanto também podem fazer parte de técnicas de intervenção.

Dando continuidade à análise das iniciativas do Estado voltadas à inserção escolar e empregabilidade das pessoas com deficiência e à inclusão, apresento, por último a Ação TEC NEP. Conforme apresentado no capítulo 1 desta tese,

O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (MEC, 2016).

Considero esta ação de suma importância no que concerne à pluralidade e diversidade na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que em função desta Ação, acrescenta a palavra Inclusiva em seu nome, caracterizando-se como uma Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Inclusiva (EPCTI).

Recentemente, foi publicado um livro⁷⁴, organizado por profissionais da Rede supracitada, no qual são abordados os diferentes tipos de deficiência, ou de acordo com as palavras do prefácio: “[...] todas as categorias de deficiência [...]” (COPETTI, 2013, p.11). Nesta publicação, é possível observar a existência de estratégias de apoio como, por exemplo, no capítulo intitulado *Conceituação e Adaptações na Educação Profissional e Tecnológica*, cujo resumo afirma que,

este capítulo apresenta conceituações antigas e atuais sobre empregabilidade, adaptações razoáveis, ajudas técnicas, desenho universal, paradigmas da integração e da inclusão, acessibilidade e diversos tipos de tecnologia (incluindo tecnologia assistiva e tecnologia da informação e comunicação). Aponta essas conceituações e suas respectivas formas de execução na educação, na habilitação, na reabilitação e no mercado de trabalho, conforme determina a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. E, finalmente, apresenta vários exemplos práticos de ajudas técnicas e adaptações razoáveis (SASSAKI, 2013, p.25).

No intuito de produção de dados para esta pesquisa e compreensão da visão das próprias pessoas envolvidas na inclusão no IFRJ e na Rede EPCT Inclusiva, entrevistei, entre outras pessoas, o ex e único Gestor Central da Ação TEC NEP, que participou desde a

⁷⁴ Do qual sou coautora de dois capítulos.

concepção da Ação, e que, segundo o mesmo, é “um dos pais” desta, “ajudando na construção da proposta, escrevendo o documento original em relação à TEC NEP e sendo, até 2011, enquanto ela existiu, o gestor central desta Ação no MEC”. Segundo o ex- gestor, foi preciso,

[...] criar à época de 2000 alguma coisa que proporcionasse aos novos, esses novos entre aspas, da Rede Federal, os estudantes que chegavam com esse perfil diferente, de pessoa com deficiência principalmente, porque à época nós falávamos, o conceito da época era dos transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento; a ideia era a gente jogar uma política pública que acolhesse, numa educação para a convivência, as pessoas com deficiência em cada espaço da nossa Rede, né. Fosse Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica Federal, CEFET à época, ou Escola Vinculada. Em princípio a Ação TEC NEP atuou muito na questão da sensibilização e da conscientização dos profissionais que militariam com esse público novo, né, e a abrangência era a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...].

Em resposta à pergunta sobre quais os efeitos da inclusão de pessoas com deficiência na Rede EPCT, nas pessoas envolvidas, o ex- gestor afirmou que,

os efeitos surgiram de uma maneira muito rápida, porque como não se falava nisso ainda, a Rede Federal aceitou de maneira muito tranquila as propostas da Ação TEC NEP. Então a cultura da educação para a convivência em 2000, ela começou a ser aceita de uma maneira muito tranquila na nossa Rede, não é? (Gestor Central 1)

O surgimento da Ação TEC NEP veio atender a uma necessidade de que esta Rede de Educação tivesse um olhar e conduta mais flexíveis e acolhedoras aquelas pessoas que diferiam do perfil de ingresso costumeiro e padronizado. Ao se tornar uma política pública, a Ação, que iniciou como Programa de Governo, teve maior legitimidade e se tornou um campo de forças no sentido de garantia, ao menos, de uma Acessibilidade Atitudinal. Apesar disso, com base em meu exercício profissional na Rede e nas análises feitas nesta pesquisa, parece-me que o fato de ter havido “aceitação” não significa que mudanças foram feitas de forma efetiva ao longo dos anos para uma educação não somente para a “convivência”, mas, sobretudo, que, de fato, considerasse e atendesse algumas das demandas e necessidades muito específicas ao ensino das pessoas com deficiência que ingressam (ingressaram) na Rede EPCT.

Ao ponderar a inclusão sob outros modos de pensar, por vezes, me pergunto se esta mesma inclusão não acaba ratificando nestas pessoas com “perfil diferente”, “esse público novo”, as marcas de um passado histórico longínquo, e ao mesmo tempo atual, que destaca, conforme os gregos o faziam, estigmatizando os que fugiam aos padrões e normas vigentes. Assim sendo, as pessoas com deficiência na Rede EPCT (e mais especificamente no IFRJ) têm nesta a confirmação de que pertencem à uma categoria à parte, que necessita de pessoas no mínimo sensíveis – e no máximo especialistas, assim como eu - e dispostas a olhá-las de

outra forma que não as estigmatizando, mas que de alguma maneira as elegem como público de uma Ação diferenciada, que precisa “sensibilizar e conscientizar” (quase convencer) as pessoas envolvidas nesta Rede (que não é trama, pois não compreende todas suas tessituras) a trabalharem com elas. Não seria essa mais uma forma de estigmatizar? Não seria esse mais um modo de dizer: *“Olha, você difere de uma maneira tal, que é preciso que haja uma Ação, um Núcleo, pessoas que assegurem que você será aceita e aceito. É preciso conhecer como você ‘funciona’, como você aprende, como você existe. Para isso, preparamos um lugar especial, um lugar no qual você possa estar garantida e garantido em seus direitos, o primeiro deles: o de existir tal como você é; exatamente como é! No entanto, não podemos lhe garantir que será vista e visto por todos aqui conforme as demais e os demais estudantes são vistos. Lamento”!*

Analisando a Ação TEC NEP e a inclusão a partir de outros modos de pensar, penso nesta como mais uma proposta que, apesar de ter surgido a partir de uma necessidade e uma demanda social, pode escapar de seus “objetivos iniciais” e se tornar, uma verdade necessária e útil para se governar (FOUCAULT, 1980).

Termino este item com uma análise que Darós fez (em sua tese)⁷⁵ sobre o pensamento de Foucault. Considero tal análise bastante pertinente às questões por mim levantadas acima. De certo eu poderia ter ido diretamente à fonte e ter trazido as ideias de Foucault com minhas próprias palavras, conforme o fez Darós. No entanto, a maneira como ele o fez, traduz de forma tão semelhante o meu pensamento que prefiro citá-lo. Para Darós (2016, p. 41),

Foucault (1979), ao discutir a emergência das ciências humanas e suas práticas, afirma que o lugar de *saber-poder* ocupado pelos especialistas tem a habilidade de instituir verdades eternas, descontextualizando-as dos processos históricos que as forjaram. Saber este que age nos indivíduos a partir da observação, da rotulação, do registro, da análise de seus comportamentos, da comparação entre desiguais e da posterior desqualificação.

Alguns processos históricos que forjaram algumas “verdades eternas” em relação às pessoas com deficiência e quanto à identidade e perfil da estudante e do estudante no IFRJ, já foram discutidos e analisados nos capítulos 1 e 2 desta Tese.

⁷⁵ DARÓS, Lindomar E. S. *Adoção judicial de filh@s: a heteronormatividade em questão*. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

3.4 Os NAPNEs como dispositivo de poder/normatização dos corpos

O NAPNE faz parte do aparelho estatal. Todos à serviço da inclusão NAPNE, TEC NEP, servidores, militantes. Todos “inocentes”, mas não ingênuos, sendo agentes mantenedores do grande cerco (circo?) armado para governar pessoas. Eu sou uma governadora de pessoas! Como pude estar inocente tanto tempo? Como posso prosseguir se não posso mais
disfarçar-me de ingenuidade? Difícil momento de decisão: posta em xeque na minha posição; agora é tarde: retroceder não dá mais não!

Adriana Souza, 2018

A Rede EPCT preconiza a existência de Núcleos de Apoio⁷⁶ às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), idealizando a implementação destes em cada um dos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país. Tais Núcleos têm como objetivo, além do que já foi mencionado neste texto, apoiar as pessoas com deficiência no acesso, permanência e saída exitosa da Rede, possibilitando diferentes tipos de acessibilidade:

Atitudinal – quebra de barreiras nas relações com as pessoas com deficiência, como preconceito e discriminação, o que vem sendo feito a partir de palestras, imersões, seminários, e outros eventos promovidos por NAPNEs de alguns *campi*, alguns deles mencionados na tabela abaixo.

⁷⁶ Alguns Núcleos utilizam o termo **apoio** e outros o termo **atendimento**. Tal variação também ocorre nos documentos existentes acerca daqueles.

Quadro 5 – Ações desenvolvidas pelos NAPNEs IFRJ em 2016

AÇÃO/EVENTO	TIPO DE EVENTO	NAPNE/CAMPUS	ANO
Um olhar acessível no ensino da Língua Brasileira de Sinais	Curso	Mesquita	2016
Paralimpíadas: NAPNE em ação	Encontro (Primeiro)	NAPNE Caxias	2016
I Fórum Surdo e Cidadania	Fórum	NAPNE Rio de Janeiro	2016
Ciclo de palestras sobre Surdez	Palestras	NAPNE São Gonçalo	2016
Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência: uma reflexão sobre a educação inclusiva	Não identificado	NAPNE Volta Redonda	2016
Curso de Libras	Curso	NAPNE Rio de Janeiro	2016
I Fórum sobre inclusão em centros e museus de Ciência e Tecnologia	Fórum	Rio de Janeiro	2016
Mês da Conscientização Sobre Autismo	Mesa Redonda e Oficinas	NAPNE Volta Redonda	2016

Fonte: site do IFRJ

Comunicacional – acesso à comunicação através, por exemplo, de contratação de intérpretes em Língua Brasileira de Sinais para as pessoas surdas ou ainda impressão de material em *Braille* para as pessoas cegas;

Instrumental – adaptação de instrumentos para o acesso ao ensino, como desenvolvimento de tecnologia assistiva, por exemplo, para pessoas com comprometimento na fala, na coordenação motora, entre outros necessárias para a obtenção do objetivo proposto;

Metodológica – flexibilização nas formas de ensino e avaliação, como por exemplo, dilação do tempo de prova para pessoas com deficiência intelectual ou ledores de prova para pessoas com paralisia cerebral, baixa visão ou cegueira.

Arquitetônica – diminuição de barreiras físicas, como por exemplo, adaptações arquitetônicas nos *campi*, como: construção de rampas, portas mais largas, elevadores, banheiros acessíveis, etc.

Programática – participação em grupos de trabalho e reuniões de colegiado de forma a discutir a criação de normativas, regulamentos, documentos que versem sobre a garantia de direitos das pessoas com deficiência nos Institutos, como, por exemplo, a criação de cotas para acesso aos cursos.

A oferta de núcleos e centros de apoio, bem como de atendimentos especializados (em salas de recursos, por exemplo), objetiva o atendimento à necessidade específica de cada pessoa com deficiência (auditiva, visual, física, intelectual,⁷⁷ etc.). Certamente tais medidas de apoio muitas vezes possibilitam não somente maior independência como favorecem adaptações de pequeno e grande porte para que tais estudantes frequentem as salas de aula denominadas *comuns* ou *regulares*. No entanto, conforme salientam Mascarenhas e Moraes, “sabemos que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não ocorre sem embates” (2016, p. 121). Os próprios termos: *comum* e *regular* reforçam a ideia de uma normalidade a ser alcançada.

Recentemente Carlou (2014) realizou uma pesquisa sobre a inclusão no IFRJ, desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A dissertação de Mestrado resultante desta pesquisa, intitulada *Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ* aponta para questões como a função dos NAPNEs, a formação docente, entre outros. Segundo a pesquisadora,

a análise mostrou que a função do NAPNE ainda não está consolidada, institucionalmente. Os gestores apontam alguns papéis que consideram importantes, mas em sua maioria entendem que o núcleo tem como principal atribuição preparar a comunidade IFRJ para inclusão. No entanto, a questão da preparação apresentou-se mais no campo das ideias do que em ações efetivas (CARLOU, 2014, resumo).

Para o ex- gestor Central da Ação TEC NEP, em resposta à pergunta sobre o lugar e função ocupado pelo NAPNE nos Institutos,

[...] isso varia muito da gestão. Se for uma direção de campus que entenda que a inclusão é um princípio norteador, como diz lá no nosso Estatuto lá no artigo terceiro do nosso Estatuto, no Estatuto da Rede, esse estudante terá um lugar de respeito em suas individualidades. Se não, eles sofrerão muito, o que é uma pena, principalmente nas patologias mais complicadas, por exemplo deficiência intelectual, deficiências múltiplas, né, a surdez também sofre muito porque a gente não tem ainda tradutores/intérpretes de Libras suficiente para acolhê-los; acolhê-los até sim, mas para atendê-los, né?

Em relação ao sentido e à função metodológica do termo dispositivo, Foucault (1979, p. 244) afirma que,

⁷⁷Embora ainda seja utilizado em documentos oficiais o termo Deficiência Mental (DM), neste estudo, será adotada a terminologia Deficiência Intelectual (DI), haja vista que essa expressão passou a ser mundialmente utilizada em 1995, quando a ONU realizou o simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”, sendo posteriormente aprovada em 2004 pela Organização Pan-Americana de Saúde e a OMS através do documento *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual* (SASSAKI, 2005).

através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Seguindo a linha de raciocínio do trecho acima, certamente tem-se os NAPNEs (e não somente estes) como dispositivos, à medida em que se enquadram em quase todas as opções acima descritas pelo autor. Contudo, para fundamentar a ideia por mim apresentada dos NAPNEs como dispositivo de poder/normatização dos corpos, conforme o título deste subitem, dou prosseguimento às ideias defendidas por Foucault sobre o termo dispositivo (Idem):

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Ao se referir aos elementos, discursivos ou não, e a existência de “um tipo de jogo”, percebo, perfeitamente, os NAPNEs ocupando este lugar, onde por vezes ocorrem mudanças de posição e de funções: ao mesmo tempo de atender às especificidades de cada pessoa com deficiência, bem como de categorizá-las, identificá-las, nomeá-las e não deixar que passem despercebidas, conforme se observa na fala a seguir, colhida no campo da pesquisa:

O que nós estamos fazendo? Dentro do possível, nós estamos atendendo todas as pessoas que chegam aqui e apresentam determinadas dificuldades, sejam cognitivas ou não. Alguma deficiência. A gente está atendendo e eu acredito até que estejamos conseguindo alguma coisa com essas que a gente vai percebendo, como é o caso do XXXXXXXX (nome de estudante), da XXXXXXXX (Idem), né, que têm esse atendimento mais individualizado, de conversar com o professor especificamente, de chamar, tentar [...] (CoTP 2 – *Campus C*).

Percebe-se, no caso acima, a função de atendimento às necessidades específicas para o acesso ao ensino de algumas pessoas com deficiência, ao mesmo tempo, conforme o relato a seguir, também pode-se notar que a identificação da existência de uma deficiência (ou até mesmo dificuldade na aprendizagem) ocasiona o contrário: a categorização que pode incorrer na não aceitação por parte de alguns.

Quando há uma dificuldade de aprendizagem que a gente não conhece a causa, já é difícil. Quando a gente conhece “ah, já que tem isso, não tinha que estar aqui!”, acham que não seria o lugar dessa pessoa (Idem).

No entanto, não se pode afirmar que é devido ao posicionamento excludente de docentes ao se depararem com estudantes com deficiência, que os NAPNEs têm a função de categorizar. Há uma complexidade neste jogo no qual há vários envolvidos: integrantes dos Núcleos, docentes, discentes com e sem deficiência, familiares, gestão, etc. e, em meio a esse jogo, as reações e os efeitos existentes pelo fato de haver uma pessoa com deficiência nos bancos escolares do Instituto, por vezes, detectada por outros setores, mas ratificada pelos NAPNEs, aí sim, sendo, por este, categorizada e afirmada: pessoa com deficiência.

Dando continuidade às ideias apresentadas por Foucault acerca do termo dispositivo, destaco que,

em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa da população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose (Ibidem).

Ainda que os dispositivos quase sempre sejam criados para “responder a uma urgência”, nem sempre os resultados são aqueles esperados. Vistos apenas sob a perspectiva de atendimento às demandas específicas da pessoa com deficiência, tais atendimentos e apoios podem revelar, por exemplo, o controle dos corpos das pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que o controle/docilização dos corpos consiste em disciplina e esta ocorre/ se dá no coletivo. O corpo pode ser concebido como um constructo social (decorrente dos discursos opressivos e culturais) e não somente corpo físico.

De forma sutil, o controle dos corpos se apresenta com apelos do tipo: “todos têm direito à educação de qualidade” ou ainda “a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, em escolas regulares”. Entretanto, o que se revela é a identificação para a inclusão, para conter os fluxos vivos que escapam, conforme afirma Tótor: “identificar e incluir, eis as palavras-chave dos enunciados que vigem nos protestos e apelos do público. **Leia-se capturar**”⁷⁸ (2006, p.243). Quantos são capturados em nome da igualdade de direitos e da equidade?

Ilustro o que escrevi acima com uma narrativa produzida no campo de minha pesquisa. Ao responder sobre a representação que o NAPNE tem na instituição e também para si, uma servidora que atua tanto no NAPNE quanto na CoTP relatou (grifos meus):

⁷⁸ Grifos meus.

Eu acho que o NAPNE, hoje, ainda é um espaço secundarizado. É um espaço em que, quando a coisa está difícil: “Ah! Existe um negócio chamado NAPNE!” Mas, o NAPNE ainda não é ouvido nas suas demandas e nas suas necessidades. A gente precisa de uma sala de recursos, a gente precisa capacitar os professores, uma reunião que seja para discutir [...] eu acho que o NAPNE ainda não tem esse espaço, **mas ele é lembrado nesses momentos de crise, quando realmente esse aluno que não é ideal pra esse modelo, que afronta, que ameaça, entre aspas, o bom desempenho do ensino. Aí, nesse momento: “Espera aí! Não tem um negócio chamado NAPNE?”** (Integrante da CoTP 1 – *Campus A*)

É possível observar na narrativa acima a função de encaminhar ao NAPNE, de identificar e incluir “os fluxos vivos que escapam”; “capturar” “os que ameaçam o bom desempenho do ensino”.

Rech analisa tais apelos como estratégias de sedução, que segundo a autora, podem ser percebidas,

[...] muitas vezes, de maneira sutil, nas práticas cotidianas que estimulam o ideal democrático de contemplar a todos, já que não há um único lugar de onde extraímos o “discurso verdadeiro”; ao contrário, essas verdades que seduzem tornam-se verdadeiras a partir dos diferentes discursos que circulam em nossa sociedade (2013, p. 31).

Ainda analisando a recente publicação da Rede EPCT Inclusiva, é possível identificar a existência de regimes de verdade, que afirmam formas de funcionamento ideais para que haja a inclusão naquela Rede, bem como percebe-se de forma bastante nítida como são estabelecidas as relações na sociedade inclusivista, na qual há os que adaptam e adequam:

Então, foi ficando claro, no mundo inteiro, que os sistemas comuns da sociedade precisariam ser modificados, adaptados, adequados às habilidades, potencialidades, necessidades e preferências das pessoas, com ou sem deficiência. Este novo processo, ao mesmo tempo inclusivo e inclusivista, se utiliza de **ferramentas, equipamentos, apoios, ajudas técnicas, tecnologias** e outros recursos para adaptar e adequar a sociedade para que qualquer pessoa possa nela existir, funcionar, trabalhar, estudar, divertir-se, enfim viver com **acessibilidade ampla, irrestrita e total**. A diferença entre **adaptar** e **adequar** está em que, quando o ambiente físico ou humano e um ordenamento jurídico ou programático ainda existem com barreiras, **nós os adaptamos** e, ao concebermos um futuro ambiente físico ou humano e um ordenamento jurídico ou programático, **nós os adequamos** sem barreiras (SASSAKI, 2013, p. 38-39, grifos meus).

Os termos destacados acima – ferramentas, equipamentos, apoios, ajudas técnicas, tecnologias – ratificam a ideia, já debatida neste capítulo, da necessidade de tecnologias, equipamentos, apoios, enfim, de acessibilidade em suas diferentes dimensões, como por exemplo instrumental, mas também da aquisição de recursos e investimento financeiro para que a inclusão ocorra. Não se trata apenas de uma questão ideológica, mas também econômica; não é possível fazer valer o preceito da inclusão sem que haja recursos e investimento financeiro. Dando prosseguimento aos termos que destaquei, saliento a

“acessibilidade ampla, irrestrita e total”, mais uma vez presente em textos e documentos que versam sobre a inclusão, nem sempre existente na prática. E, finalizando os destaques por mim feitos, aponto para os termos “nós os adaptamos” e “nós os adequamos”, que ao meu ver, ratificam a posição dos especialistas que, no momento da fala acima, ocupam o lugar de poder na relação – muitas vezes desigual -entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. A fala imperativa e, por que não dizer imponente, “nós os adequamos”, partindo de uma pessoa que é referência no paradigma da inclusão, me remete ao legado Nada Sobre Nós sem Nós,⁷⁹ surgido na África do Sul, segundo o qual nada que se refira às pessoas com deficiência deve ser feito sem a sua participação ou sem que estas digam qual a melhor forma para atendê-las em suas necessidades, que são específicas. Parece-me que a afirmativa: “nós os adequamos”, concebendo um ordenamento jurídico ou programático, pressupõe uma forma de governar a massa de indivíduos.

De acordo com Foucault, há a necessidade de governar os habitantes do território, mais do que o próprio território, sendo necessário criar formas de governar a massa de indivíduos. Para isso recorre-se a uma “série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc” (FOUCAULT, 2008 *apud* RECH, 2013).

Assim ocorre em relação às pessoas com deficiência, que estão sujeitas a técnicas de vigilância que, sob a prerrogativa de uma educação para todos, as diagnostica, classifica, categoriza, propõe apoio e assistência em conformidade com as necessidades das categorias as quais são enquadradas. Mascarenhas e Moraes chamam:

[...] atenção para o perigo dos discursos que, ao mesmo tempo que pregam a “diversidade” como algo desejável, confundem, em sua maioria, diferença com desigualdade. O mote “educação para todos” tem apontado, a nosso ver, muito mais para um caminho onde todos sejam iguais, todos sejam os mesmos (VEIGA-NETO, 2005), o preço a pagar por tal generalização é alto na medida em que não se atenta para as singularidades de cada vida, de cada encontro, de cada conexão, quando apressadamente procura-se encaixar os sujeitos em categorias: cego, surdo, obeso, aidético, disléxico, homossexual, deficiente mental, pobre. Marcas que muitas vezes limitam a vida dos indivíduos a uma série de impossibilidades (MASCARENHA; MORAES 2016, p. 130).

Ao tratar da governamentalidade, Foucault recorreu à análise da literatura *O Príncipe*, de Maquiavel e a obras como o *Miroir politique contenant diverses manières de gouverner*,

⁷⁹ William Rowland, ativista negro com deficiência, da República da África do Sul, escreveu o monumental artigo “Nothing About Us Without Us: Some Historical Reflections on the Disability Movement in South Africa” (Nada Sobre Nós, Sem Nós: Algumas Reflexões Históricas sobre o Movimento da Deficiência na África do Sul). Nele, Rowland descreve a longa história de lutas, sacrifícios e humilhações, mas também de vitórias e avanços da organização não-governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA) (SASSAKI, 2007).

de Guillaume de La Perrière (uma literatura anti-Maquiavel). Considero importante enfatizar que ao tratar da arte de governar, Foucault ressalta em La Perrière, formas de governar “casa, almas, crianças, uma província, um convento, uma ordem religiosa, uma família” (FOUCAULT, 1979, p. 280), que para Foucault não são apenas observações terminológicas, mas que possuem implicações políticas importantes. Em sua análise, o autor afirma que a prática do governo são “práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (Idem). Importante análise esta, posto que é comum atribuímos somente ao Estado o governo, a prática do governo, sem nos atentarmos que estas práticas, assim como nos propõe Foucault, “são múltiplas”, fazendo-nos refletir sobre nossas práticas de governo, de enquadre, de categorização, enfim, nossa participação neste governo que não está fora de nós, mas também em nós e dialeticamente também nos governa. Assim, afirma o autor, “por outro lado, todos estes governos estão dentro do Estado ou da Sociedade”, logo, acrescento, estão em mim e em você que está lendo esse texto.

Apesar das análises e críticas feitas acerca da inclusão como dispositivos de poder em uma sociedade de controle, convido a pensar a inclusão não apenas como mais uma forma de poder ou de controle dos corpos e dos sujeitos. Propus-me o difícil exercício, seguindo as recomendações de Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 947), de “(...) examinar as políticas e práticas inclusivas sem assumir antecipadamente qualquer juízo de valor sobre elas”. Paradoxalmente, da mesma forma que a inclusão pode estar à serviço da sociedade de controle, também tem se apresentado como uma “alternativa” às práticas normatizadoras e normalizadoras existentes na educação. Apesar de ela poder estar a serviço de um controle, a inclusão nos remete ao questionamento de uma sociedade que não considera a alteridade, nos faz refletir sobre as práticas hegemônicas e cristalizadas existentes. Certamente, a proposta da inclusão é uma discussão importante na sociedade, que veio de encontro a práticas as quais “deixavam de fora” aqueles que não tinham condições de se adequar à sociedade. Assim sendo, programas e ações foram criados de forma a dirimir a ênfase dada às pessoas com deficiência no que tange à “sua adaptação à sociedade”, mas comprometendo-a na adaptação e preparo das pessoas com e sem deficiência. No entanto, reafirmo que, ainda que surjam para o atendimento a certas urgências, os dispositivos, por vezes, fogem ao controle. Conforme expuseram Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 950),

seja como for, se por um lado não é o caso de glorificar a inclusão per se, por outro lado também não se trata de simplesmente rejeitá-la. Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações,

superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle.

Diante do exposto, formulei algumas questões que merecem ser examinadas e que serão apontadas e analisadas, no próximo capítulo (algumas delas já foram abordadas neste capítulo), contando com a participação e perspectiva das pessoas envolvidas no IFRJ, na ocasião da produção e colheita de dados para esta pesquisa. Voltando ao ponto de partida - título - deste capítulo, ao discorrer sobre a inclusão, suas prescrições e proscricções ou ainda outros modos de pensar (o que prefiro), deparo-me com “contradições subjetivamente insuportáveis” (MARTINS, 2012). No entanto, certamente com a esperança - este sentimento que me alimenta e que para mim é tão vital quanto o ar que respiro - de que, assim como nos apresenta Martins ao buscar nas palavras de Lefebvre, a sociedade passe⁸⁰ por mudanças fundamentais e profundas de responsabilidade de todos. Para Martins,

no fundo, as grandes lutas sociais, provavelmente, daqui para a frente, vão se desenvolver em torno daquilo que Henri Lefebvre, um sociólogo francês, chamou de *necessidades radicais*, necessidades que derivam de contradições subjetivamente insuportáveis e que não podem ser atendidas se a sociedade não sofrer mudanças fundamentais e profundas de responsabilidade de todos; se a sociedade não se modernizar revolucionando suas relações arcaicas, ajustando-as de acordo com as necessidades do homem, e não de acordo com as conveniências do capital (MARTINS, 2012, p. 38-39).

Corroborando completamente com o pensamento acima, penso ser fundamental que passemos pelas mudanças, nem sempre bem-vindas, muitas vezes difíceis, por vezes até mesmo desconsideradas, contudo necessárias. Que passemos pelas mudanças!

⁸⁰ Prefiro o verbo passar ao “sofrer”.

4 O TEAR NO IFRJ: REFLEXÕES, VIVÊNCIAS E ANÁLISES DE UMA COLHEITA

O retalho, aquele pequeno pedaço de pano que fica esquecido numa gaveta ou no armário de limpeza, a rigor é um traçado de fios.

Algumas dessas linhas, como sabemos, são frágeis; outras, muito engomadas, duras; outras, resilientes, enquanto outras são tão finas que se assemelham a um fio da aranha tecelã. Elas se alternam de acordo com as diferentes personalidades de cada pessoa que a produz e também com os diversos sentimentos que acompanham aquela confecção de fios.

[...]. Durante a vida, cada um de nós também cria milhares de fios e com eles vai trançando, em seu tear, um retalho de desenho singular. Nossas histórias são como os retalhos: a cada narrativa criamos uma nova linha colorida.

Há certos seres humanos que, além de produzir os próprios fios e retalhos, têm uma tarefa ainda mais complexa: unir as diversas histórias das pessoas em uma bela colcha que enfeite a casa. Dizem que essa tarefa cabe ao terapeuta, assim como à artesã, ao educador, ao contador de histórias ou ao pajé de uma nação.

A função de guardar e tecer diversos e preciosos fios de histórias em uma harmoniosa colcha é de suma importância para aquele que deseja ter como ofício a preservação da memória, da tradição e do profundo. E também para aquele que quer, preservando, transformar o mundo com as novas ideias nascidas desse manto.

Jean Clark Juliano

O título deste capítulo foi inspirado na obra da psicóloga e Gestalt-Terapeuta Jean Clark Juliano, intitulada “O tear da vida: reflexões e vivências psicoterapêuticas”. Assim como Jean Clark, sou Gestalt-terapeuta, e não somente o título do livro da autora, mas, sobretudo, suas ideias e a forma poética como as expõe e transforma pensamento em arte e em poesia, encheram-me de ânimo. Ânimo para escrever esse capítulo, não como um momento de descrição e análise da colheita daquilo que fora produzido no campo de minha pesquisa, mas como um momento poético, belo, de criação, de enlace entre as narrativas, depoimentos e

observações com a teoria, com algumas autoras e com alguns autores, com documentos, enfim, como tecer “uma bela colcha”.

Assim como descreve Jean Clark acerca das diferentes formas de cada linha da colcha de retalhos, também percebi, nas diferentes “linhas” com as quais me deparei no campo: fragilidade, dureza, resiliência. Enfim, linhas-pessoas, ou pessoas-linhas, que se dispuseram, cada uma a sua maneira, a me doar parte de seu tempo e experiência, vivência no IFRJ para a composição de uma colcha que não almejei que fosse “harmoniosa”, mas que, de fato, pudesse servir de análise e reflexão sobre as práticas e relações existentes neste Instituto, concernentes às pessoas com deficiência, estas pessoas-linha com texturas e cores diversas.

Conforme apresentei no prólogo deste texto, sou uma dessas pessoas que durante a vida, teceu/criou retalhos, retalhos esses que se somam aos teares das pessoas-linha que fazem parte desta pesquisa. A metodologia escolhida para essa pesquisa, permite-me considerar as “diferentes personalidades de cada pessoa que a produz e também os diversos sentimentos que acompanham aquela confecção de fios”. Sim, pois a cada narrativa, a cada encontro, a cada entrevista, a cada contato estabelecido, não somente ideias foram apresentadas, relatadas, expostas, mas os diversos sentimentos que acompanhavam cada pessoa-linha desta pesquisa. Falar de pessoas suscita sentimentos; falar de pessoas com deficiência, então, pode provocar sentimentos os mais diversos e, por vezes, ambivalentes, contraditórios, indesejados, inesperados, e até mesmo não sabidos. E é exatamente, desta maneira, que pretendo abordar a tecitura desta colcha: apresentando mais que dados, mas o sentido que estes possuem, o sentido dado aos mesmos pelas pessoas envolvidas na pesquisa. Assim como apresentarei minhas impressões, minhas sensações, minhas observações, as anotações feitas no meu diário de campo a cada encontro que tive, quer tenha sido com linhas “engomadas” ou com linhas já quase puídas.

Também não almejei fazer “uma bela colcha que enfeitasse a casa”. Mas, certamente, reconheci-me na fala de Jean Clark, como um dos “seres humanos que, além de produzir os próprios fios e retalhos, têm uma tarefa ainda mais complexa: unir as diversas histórias das pessoas”. Conforme dito: tarefa complexa, e igualmente prazerosa, instigante; que requer muita responsabilidade, seja de uma tecelã de colchas, seja de uma tecelã de produção acadêmico-científica. Em ambas as mãos correm fios que, se não houver sensibilidade e conhecimento daquilo que se faz, podem se embolar e não passarem de um emaranhado. Arrisco ser coautora de Jean Clark, neste momento, e acrescentar que a tarefa de “unir diversas histórias” também cabe à pesquisadora e ao pesquisador. Corroboro com a ideia apresentada pela autora, sobre a importância de se “preservar a memória e a tradição” e, agora

sim, pretendo, preservando os dados colhidos nesta pesquisa, “transformar o mundo com as novas ideias nascidas desse manto”. Certamente, não se pode transformar o mundo com tais ideias, mas alguns mundos poderão ser transformados a partir do que aqui está posto.

A elaboração deste capítulo-manto se deu a partir da Análise Institucional como recurso metodológico e analítico, e da produção e *colheita* de campo (valendo-me do termo da Cartografia), para as quais foram utilizadas como estratégias de descrição de dados: análise de documentos; análise de produções e de ações desenvolvidas no IFRJ e na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; contatos com pessoas: grupos de discussão, entrevistas individuais e coletivas; acompanhamento de encontros e reuniões sobre a temática e análises de fotografias, que somente serão apresentadas, à medida que não possibilitem a identificação do *campus* a que pertence o registro. Em relação à entrevista, Tedesco *et al* afirmam que esta

não é um procedimento para coleta de dados, mas sim para a “colheita” de relatos que ela mesma cultiva. Portanto, o diálogo precisa ser modulado, manejado atentamente. Para a pesquisa cartográfica, esse caráter de intervenção da entrevista requer do pesquisador/entrevistador a atitude de cuidado (TEDESCO *et al*, 2014, p.104-105).

O termo colheita de dados foi usado nesta tese considerando não somente a entrevista, mas todas as estratégias utilizadas no decorrer da pesquisa, que permitiram a produção e a colheita dos dados aqui analisados.

Neste capítulo, foram analisados: as estratégias implementadas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no IFRJ; a formação inicial e continuada das servidoras e dos servidores do IFRJ, voltada para o trabalho com pessoas com e sem deficiência; os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas; como se dá a atuação dos NAPNEs; como são estabelecidas as relações no IFRJ entre todos os atores envolvidos e as pessoas com deficiência; e as possibilidades e as limitações da inclusão no IFRJ.

Para tal análise, lancei o olhar **com os** NAPNEs, uma vez que estes têm a função de trabalhar diretamente com pessoas com deficiência, mas também me vali dos diversos olhares das pessoas – linha que compõem o universo IFRJ. Trabalhei com a noção de implicação, presente na Análise Institucional, deste modo, a minha participação na pesquisa não se deu de forma neutra ou isenta de parcialidade, principalmente, por pertencer ao quadro de servidoras e servidores do IFRJ, desde 2007. A noção de implicação se faz presente o tempo todo nesta pesquisa. A própria forma como recortei a realidade a ser pesquisada foi carregada de subjetividade e longe da neutralidade, haja vista não ser possível pensar qualquer sujeito-linha em ação, sem sua implicação. Segundo Benevides (2002, *apud* MERHY, 2014, p. 04),

a noção de implicação, trabalhada pelos analistas institucionais, não se resume a uma questão de vontade, de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica. Melhor seria dizer, então, análise das implicações, posto que implicado sempre se está. Aquilo para o que as correntes institucionalistas chamam a atenção é a necessidade da análise das implicações com as instituições em jogo numa determinada situação. A recusa da neutralidade do analista/pesquisador procura romper, dessa forma, as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido.

Gosto, no excerto acima, da passagem: “[...] posto que implicado sempre se está”. Ressalto, no entanto, a importância da noção de implicação não como um envolvimento e não neutralidade na pesquisa somente, mas em analisar o lugar que ocupo no momento em que realizo a pesquisa. Apresento minha experiência neste processo de produção e colheita, experiência que podemos nos colocar de diferentes modos, como afirma Larrosa (2002, p. 25),

o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. [...]. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Lembro-me, como se fosse hoje, do dia da qualificação desta pesquisa, ocorrida em outubro de 2016. Em algum momento de minha apresentação, mencionei que o fato de fazer parte do quadro de servidoras e servidores do IFRJ facilitaria minha pesquisa. A banca foi unânime ao afirmar que justamente por tal fato essa não me seria uma tarefa fácil. Em cada momento que estive produzindo os dados para esta pesquisa pude compreender, na empiria, o que cada integrante da banca quis dizer ao enfaticamente apontar-me que não me seria tão fácil quanto imaginado.

A produção e colheita de dados se deram em momentos e situações variados. Para melhor apresentação e análise, trarei a composição deste tear em itens, de acordo com o formato do que foi tecido. Passarei, então, ao tear no IFRJ e suas reflexões, vivências e análises a partir da colheita.

4.1 Sobre linhas e tecidos: a tecelagem e a produção

Sempre que converso com colegas que concluem suas dissertações, teses, pesquisas, há uma conclusão inevitável – não há prescrição possível. Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que nos damos conta disso.

Costa, 2007

Os dados desta pesquisa foram produzidos e tecidos a partir da minha ida a cinco *campi* do IFRJ. O critério para a escolha destes foi a localização territorial, tentando traçar uma análise que compreendesse vivências de diferentes regiões do Rio de Janeiro. Cabe informar que o IFRJ tem abrangência territorial que vai desde o Sul Fluminense, passando pela Região Metropolitana do Rio de Janeiro, até as Baixadas Litorâneas (Região dos Lagos). Além da ida aos *campi* escolhidos, também constam das análises, dados de participações minhas (a convite) em eventos como seminários, encontros e reuniões de planejamento docente no decurso de minha pesquisa. Também foram analisados alguns documentos do IFRJ, cujo teor refere-se ao tema da pesquisa.

Os modos de produção de dados e tecelagem consistiram em tarefa não tão fácil, uma vez que ao fazê-los sob a perspectiva da Análise Institucional, fui aprendendo o modo de pesquisar ao mesmo tempo em que pesquisava. Ou seja, conforme a epígrafe acima “não há prescrição possível” quando se quer fugir de modelos prontos e engessados de “fazer pesquisa”. E foi assim: entre a tendência a reproduzir formas já conhecidas de pesquisar e o receio de não estar “fazendo pesquisa” que fui, aos poucos, vendo ser delineado o campo de minha pesquisa, ousou afirmar, os campos. Os campos, uma vez que em cada encontro, em cada *campus*, em cada situação, ainda que fossem de um mesmo Instituto, me deparei com linhas de diferentes cores e estados, conforme a epígrafe inicial deste capítulo, e todas elas, sem exceção, foram importantes para as reflexões e análises feitas. Foi-me possível “criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas e buscar possibilidades para a singularização” (COSTA, 2009, p. 19) e constatei, na prática, que não “existe um caminho certo” e que tudo não “se resolve como num passe de mágica” (Idem). À vista disso, fui percebendo que a dinâmica de um determinado *campus* me permitia conversar com algumas pessoas individualmente; já em outro *campus*, somente era possível a realização de entrevista com perguntas fechadas –

previamente elaboradas; em um outro, os encontros iam se dando de maneira tão espontânea que consistiam em longas conversas, e, ao mesmo tempo, análises, acerca da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ. Deste modo, fui “inventando um novo e peculiar caminho” produzindo, ao mesmo tempo, dados para a pesquisa quanto efeitos nas pessoas com as quais me encontrava e também em mim.

Optei por manter o anonimato das pessoas que participaram da pesquisa. Ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), assegurei-lhes que os nomes seriam preservados, não obstante houvesse a possibilidade de identificação decorrente do conteúdo das narrativas e, ocasionalmente, da menção – que se faz importante - de cargos e/ou funções exercidas. As pessoas que participaram desta pesquisa estavam cientes desta possibilidade de identificação. Em virtude da preservação da identidade, os nomes dos *campi* não foram divulgados. Ainda assim, uma vez que cada *campus* do IFRJ possui suas idiossincrasias, pode haver a identificação do *campus* em algumas narrativas, por serem estas carregadas de características muito próprias de um determinado *campus* do Instituto. Na transcrição dos dados, os *campi* foram identificados por letras e os sujeitos identificados por números.

A produção e colheita de dados ocorreu nos anos de 2017 e início de 2018. Fui muito bem recebida em cada *campus* que visitei, em cada contato realizado por e-mail, telefone e/ou pessoalmente. Praticamente 70%, das 36, pessoas com as quais mantive contato na produção e colheita de dados me conheciam - pessoalmente ou indiretamente⁸¹ - em função de minha atuação nos NAPNEs, reuniões, palestras, encontros e outros. De uma certa maneira, tal proximidade me ajudou, mas também percebi que algumas narrativas vinham carregadas de criticidade e buscando em mim uma certa “aliança” e concordância com o que estava sendo dito, uma vez que minha postura no Instituto sempre fora de militância em prol da inclusão e de reivindicação por melhores condições na atuação e manejo com as pessoas com deficiência. Percebi que era preciso despir-me daquela roupagem para poder ouvir o que aquelas pessoas estavam de fato falando; quais as formações não discursivas e as formações discursivas existentes. Precisava sair (ou ao menos me afastar um pouco) daquelas bases – conhecidas pelas pessoas com as quais me encontrava - para poder examiná-las e criticá-las de fora (VEIGA-NETO, 2007), ainda que estando dentro. O autor cita questões importantes, as quais o mesmo considera serem interessantes às “docentes e aos docentes envolvidas e envolvidos com a pesquisa e com a prática educacional”. Para o autor,

⁸¹ Exceto as discentes e os discentes.

em primeiro lugar, está a questão de total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo, isso não significa falta de rigor mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos [...] (COSTA, 1995, apud VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

Naquele momento, sendo “irremediavelmente parte daquilo que analisava”, a análise da implicação se fez mais do que necessária. Sim, pois como é possível me despir totalmente daquilo que sou? Me indagava. Recorri à releitura do texto de Rosa Maria Hessel Silveira: “*Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação*”, para considerar (2007, p. 63) “possibilidades de análise que vão além da visão ilusória do falante (sempre um) como fonte única dos sentidos de seu discurso”. Era impossível ouvir e analisar a narrativa do outro como sendo somente sua, uma vez que, segundo a alusão à Bakhtin e ao conceito de dialogismo, feita por Silveira ao tratar sobre os primeiros conceitos de *polifonia*, aquele autor propõe o entendimento de que,

[...] as palavras que nós usamos estão sempre marcadas pelo *outro* – tanto o *outro* ou *outros* que nos precederam nos usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o *outro*- imagem do interlocutor para quem nos dirigimos, presente ou virtual, imagem esta que povoa e também marca a nossa enunciação (SILVEIRA, 2007, p. 67).

Em meus encontros, ouvi, ao todo, relatos de trinta e seis pessoas-linhas compreendidas em:

Quadro 6– Pessoas ouvidas

QUANTIDADE	CATEGORIA/SETOR	CURSO OU FORMAÇÃO	
10	Discentes	Sem deficiência:7	Formação inicial e continuada (FIC); Técnico Integrado Graduação Preparatório
		Baixa Visão: 3	
07	Docentes*	Português/Inglês, Português /Espanhol, Português /Literatura, Informática, Matemática, Pedagogia, Física, Filosofia, Administração de Empresas, Química, Educação Física, Geografia, História	
05	CoTP*	Pedagogia, Serviço Social	
06	NAPNE*	Intérprete em Língua de Sinais, Pedagogia, Serviço Social, Educação Física	
04	GESTÃO DO CAMPUS	Direção Geral 03	Direção de Ensino 01
02	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	Ensino Médio	
01	GESTÃO IFRJ	Coordenação Geral de Diversidades	
01	GESTÃO TEC NEP	MEC	

* **Observação 1**- Há intercessão entre integrantes do NAPNE e CoTP e entre técnicos administrativos e discentes.

* **Observação 2**- Foram relacionadas as áreas de formação de todas as docentes e todos os docentes participantes, independentemente de estarem, ou não, na categoria Docentes.

A análise das narrativas das pessoas-linha foi entrelaçada independente do *campus* de pertencimento de cada uma, tendo como fio condutor os temas abordados e surgidos. O registro das entrevistas e encontros se deu através da gravação em áudio, posteriormente transcrito e analisado em sua íntegra; uma entrevista foi respondida por e-mail e outra foi realizada por meio de áudio no aplicativo para telefone *WhatsApp*. Para a realização das análises recorri, também, às minhas anotações no diário de campo. Cometeria um equívoco ao afirmar que a análise se deu em um tempo-espaço posterior ao momento dos diálogos, uma vez que à medida que as entrevistas e conversas ocorriam, eu ia dialogando e me colocando como partícipe destas, respondendo a partir de algumas análises imediatamente feitas ao ouvir o que me estava sendo enunciado, de forma explícita ou não. Uma análise cuidadosa, atenta, porém relaxada (em alguns momentos tensa), permeada de racionalidade e de afetos à medida de cada frase ouvida, de cada gesto percebido, de cada contato estabelecido entre a pessoa com o tema da conversa e a pessoa comigo. De fato, conforme afirma Silveira (2007, p. 79-80),

nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e os sentidos das palavras e expressões variam, frequentemente, de voz para voz, embora em nossos esforços racionalistas e unificadores (e o uso de *nossos* aí, corresponde a uma referência genérica aos homens/mulheres), procuremos cristalizar os *sentidos certos* nos dicionários. (Grifos da autora)

As entrevistas e os encontros foram extremamente significativos para mim: emocionantes e emocionados, falas entusiasmadas, acanhadas, receosas, algumas apressadas, outras intensas. Linhas de cores fortes, vibrantes, outras já esmaecidas, quase desbotadas. Fiz um exercício de não tentar encontrar nas narrativas algumas ideias já estabelecidas em decorrência de minha trajetória no IFRJ – conhecimento do interdiscurso (SILVEIRA, 2007). Realmente encontrei muito do que já sabia, mas muito mais me fora apresentado e acrescentado na produção e colheita de dados.

Após a análise inicial, feita no momento dos encontros, foi preciso ouvir novamente, debruçar-me na escuta de um outro lugar e menos calorosa, menos emocionada, menos impactada com o que estava ouvindo, uma vez que era o momento do que posso chamar de re-escuta. Recorri à leitura do texto de Kastrup (2007, p. 21): *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, para melhor compreensão do como proceder as análises e essa re-escuta, que deveria manter uma “atenção flutuante, concentrada e aberta”⁸².

⁸² A atenção flutuante é, de acordo com Freud, a contrapartida da associação livre (FREUD, 1996[1914]). Mantendo uma escuta flutuante, o analista também deixa seu inconsciente associar livremente e não tenta memorizar ou selecionar trechos do discurso do analisando que, conscientemente, lhe pareçam importantes de destaque. É este julgamento que é dispensado na técnica, afinal, quando selecionamos o que escutar, nos

4.2 As diferentes linhas que compõem um tecido – pessoas com deficiência no IFRJ

São fios tênues, são mãos que sentem fios delgados, são olhos que gozam a cada vez, são jovens, homens, mulheres, tantos, tecem, traçam, torcem, trançam, tantas, tantos, tomam, tramam tecidos, tantos anos, anos e anos.

Odonir Oliveira

Ao tratar da questão da existência de pessoas com deficiência no IFRJ, observo que existe, por vezes, um certo desconhecimento acerca da presença destas no Instituto. Não sei se devido a algumas deficiências não serem observáveis no fenótipo das pessoas, se decorrente destas pessoas não se auto declararem com deficiência ou procurarem por algum tipo de ajuda/auxílio, se pelo fato de passarem despercebidas entre as demais ou se, ainda, por alguma outra situação que eu não tenha apontado e/ou analisado aqui. Não vejo como abordar a existência de pessoas com deficiência no IFRJ, ou fora dele, sem recorrer à questão da diferença, uma vez que a diferença sempre acaba sendo destacada em meio à padronização e à “igualdade”. São diferentes linhas compondo um tecido. Decerto, não pretendo cair no modelo médico de deficiência e procurar identificar aqueles que fogem aos padrões; se assim o fizer serei contrária aos meus próprios pensamentos, ideias e práticas referentes à inclusão nos moldes apregoados: o de um modelo que entende que uma sociedade é deficiente, à medida que esta não percebe as diferenças e não se propõe a atendê-las. Defendo a ideia de que a deficiência não se trata apenas da evidência no corpo do outro, do que é visível e “alocado” na pessoa, conforme discutido no capítulo 2 deste texto. Corroboro com a ideia apresentada por Skliar (1976, p. 18) de que,

a presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.

No entanto, ao trazer à baila a questão do desconhecimento da existência de pessoas com deficiência no IFRJ, fato que percebi nas narrativas de diferentes pessoas em minha pesquisa, não estou falando da deficiência de acordo com o modelo social, mas sim conforme a percepção da maioria das pessoas na sociedade – do senso comum. Ou seja: uma pessoa com deficiência é aquela que se destaca das demais em decorrência de seus atributos, características, comportamento, modo de vida diferenciados dos padrões normativos.

Assim sendo, me questiono: O que faz com que muitas vezes as pessoas com deficiência aparentes que estudam no IFRJ não sejam percebidas? De que forma será que cada pessoa sem deficiência que está neste contexto lida com a questão da deficiência e da diferença? Será que, de fato, se presta atenção às pessoas: com e sem deficiência? Ou há uma seleção na percepção daquilo que é agradável de ver e conviver, do que é possível para cada uma e para cada um lidar? Seria o caso de as pessoas sem deficiência não perceberem as pessoas com deficiência por serem aquelas despojadas de rótulos e de estigmas? Acredito que não.

Ao perguntar sobre a existência de pessoas com deficiência no IFRJ, obtive as mais variadas respostas, algumas delas no mesmo *campi*, onde algumas pessoas afirmavam haver pessoas com deficiência e outras diziam que nunca tinham percebido, como se pode observar nas narrativas a seguir:

Eu não estou lembrado de nenhum, mas funcionários, com certeza a gente tem aqui dois ou três que possuem necessidades especiais, por deficiência física, mesmo. (Estudante 2 – *Campus A*)

Eu também não lembro de nenhum aluno que tenha alguma deficiência, mas, funcionário eu já vi. (Estudante 1- *Campus A*)

Na verdade, a gente está com dez alunos, distribuídos entre ensino médio, graduação, são pessoas que estão por aí, então a gente está tentando agregar tudo, conversa com um, com outro, ver no quê a gente vai pode ajudá-los. (Integrante do NAPNE 2 – *Campus A*)

Com certeza! A gente acabou de falar sobre o XXXXX, que tem baixa visão, tínhamos a XXXXXX, que era surda, que eu não lembro se era no Pós-Médio ou no EJA, mas ela já esteve aqui e saiu e eu também já ouvi falar em um aluno, mas eu não o conheci, que tem implante coclear. (Estudante 4- *Campus A*)

Sim. Visual. É o XXXXX, que frequenta aqui a CoEX,⁸³ porque o NAPNE funciona dentro da CoEX. A gente tem surdos, também, mas a surda que está aqui acompanhando...**tem uma que consegue ler lábios e se vira sozinha, não procura o NAPNE**, e tinha uma menina que trancou, que a gente torceu muito pra ela voltar, mas ela não voltou. **E tem dois autistas, mas também não procuram o NAPNE, não.** Quer dizer, se procuram, procuram de outra forma, não aqui. Quer dizer, espectro autista, não são extremos. (Docente 1- *Campus A* grifos meus)

⁸³ Coordenação de Extensão.

A gente tem surdo, cego, espectro autista, tem um menino do XXXX,⁸⁴ não que eu seja especialista, mas a sensação que eu tenho é que ele vai para o lado da esquizofrenia, que acabou se afastando quando estava em surto, mas a gente vai trabalhando um caso de cada vez. O NAPNE tem trabalhado no caso da aproximação. **Esta semana a gente estava vendo com a XXXXXXXX,⁸⁵ os equipamentos para pessoas com baixa visão. É tipo um scanner.** Você coloca esse papel aqui, aí ele projeta com a letra muito maior. **Aí eu falei “XXXXXX, levanta quais são as possibilidades, porque, no caso do menino que é cego, ele tem visão lateral.** Na verdade, ele enxergava, mas teve um tumor, teve que fazer cirurgia e na cirurgia perdeu a visão. Perdeu a visão, não, ele tem visão lateral. Então, algumas coisas ele lê de lado. Se você aumentar no computador ou no papel A3, ele lê. Ele, agora, vai começar um curso de Braille, mas, num primeiro momento, ele estava muito resistente, o que é um processo natural. (Direção de *Campus 1 - Campus A*, grifos meus)

Fiz questão de apresentar fragmentos de narrativas de um mesmo *campus*, para ilustrar que nem sempre a pessoa com deficiência é identificada e/ou percebida no Instituto. Penso que a percepção/conhecimento ou não da existência de pessoa com deficiência no IFRJ se dê devido à posição e função ocupada por cada pessoa que participou desta pesquisa. Em algumas narrativas, fica evidente o conhecimento não somente da existência de pessoas com deficiência, como de detalhes sobre as mesmas, como ocorre no caso da Direção do *Campus 1* e também da pessoa que integra o NAPNE (2). Penso que não se pode afirmar o total desconhecimento da existência das pessoas com deficiência no Instituto, uma vez que o fato de uma estudante ou um estudante responder que desconhece essa existência, por exemplo, pode ser decorrente de estudar em cursos e/ou turnos diferentes dos da pessoa com deficiência. No caso do estudante 4 – *Campus A*, percebi bastante conhecimento deste, talvez pelo fato de ser monitor do NAPNE, o que, certamente, facilita seu acesso e informação sobre a existência de pessoas com deficiência no *Campus* em que estuda. Em nossa conversa, perguntei-lhe se ele havia chegado a se relacionar com as pessoas com deficiência ou só havia ouvido falar da existência delas. E obtive como resposta:

Com o XXXX sim e com a XXXX⁸⁶ um pouco menos, porque ela ficou um período pequeno. Eu cheguei a apresentar algumas coisas aqui do colégio, pra ela, mas ela saiu logo após.

Me parece que quanto mais a pessoa com deficiência demanda algum tipo de trabalho e ou ajuda, ou ainda adaptações e equipamentos, mais visível se torna, ao passo que o contrário traz invisibilidade à deficiência. Destaquei na narrativa da Direção de *Campus 1 - Campus A*, acima citada, sua preocupação em assegurar ao estudante os equipamentos necessários para que ele tenha acesso ao ensino. Ao afirmar: *Esta semana a gente estava*

⁸⁴ Nome do Curso.

⁸⁵ Nome da Integrante do NAPNE.

⁸⁶ Nome de estudante (surda).

vendo com a XXXX, os equipamentos para pessoas com baixa visão. É tipo um scanner [...]”. Ou ainda quando diz que pediu à integrante do NAPNE que levantasse “[...] quais são as possibilidades, porque, no caso do menino que é cego, ele tem visão lateral”, é evidente a preocupação com o atendimento à demanda deste discente. Mas também se pode considerar que tal “preocupação” seja um modo de assegurar que nada saia do controle, ou seja, uma vez atendido em suas demandas e necessidades, já identificadas pelo NAPNE, exista o controle sobre aquilo que escapa à normalidade.

Ao indagar, ao Docente 2 - *Campus C*, sobre a existência de estudantes com deficiência no *campus*, primeiro ele me perguntou o que era “caracterizado como deficiência” e, após minha explicação, respondeu sobre a existência de um estudante autista, cujo reconhecimento se deu a partir do comportamento do mesmo e de recomendações do setor pedagógico. A narrativa do Docente 2, pode ser uma ilustração do questionamento feito sobre o conhecimento da existência de pessoas com deficiência, à medida das demandas que estas apresentam, conforme se pode observar a seguir:

[...]. Hoje eu não dou aula no XXXXXXXXXXXX,⁸⁷ mas, na época que eu ministrei aula, a coisa de um semestre atrás, ele tem a Síndrome de Asperger,⁸⁸ então eu identifiquei. Na verdade, eu não sabia, eu percebi que ele era, grosseiro (entre aspas), muito áspero e ele não interpretou muito bem uma colocação que eu fiz, aí os alunos fizeram uma intervenção: “não, professor, depois a gente te explica”, fizeram um sinal de que havia algum problema. Aí, depois, eu recebi um comunicado da pedagoga, dizendo que aquele menino apresentava essa síndrome e que ele precisava de um tratamento, de um atendimento, né, de um atendimento diferenciado, se fosse o caso, um mediador na hora da prova etc. Então, eu identifiquei, mas, não sei se existem, como ele, outros alunos nessa situação (Docente 2 - *Campus C*).

Todavia, questiono: quantas pessoas não demandam auxílio temendo o estigma e, em decorrência disso, passam despercebidas pelos bancos escolares e seguem sua vida escolar sem os devidos apoios dos quais precisam? Será que a inclusão somente provoca impacto à medida que requer cuidados e equipamentos especiais? Ao mesmo tempo me pergunto, e de fato faço esta pergunta a mim mesma: é mesmo preciso que a pessoa com deficiência seja percebida pela sua deficiência? Em que pese o tipo de deficiência e a dificuldade de acesso ao ensino, ou outros tipos de acessibilidade, penso que sim, mas sempre? E o caso dos dois

⁸⁷ Nome do Curso.

⁸⁸ De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (2014), o Asperger enquadra-se no Transtorno do Espectro Autista (TEA), que está compreendido entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento, e caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios [...].

estudantes autistas, citados na narrativa da Docente 1 - *Campus A*: “[...] *E tem dois autistas, mas também não procuram o NAPNE, não [...]*”? Ou ainda da estudante surda que faz leitura labial, também citada pela Docente 1: “[...] *tem uma que consegue ler lábios e se vira sozinha, não procura o NAPNE [...]*”. Teriam essas pessoas que procurar o NAPNE? O NAPNE teria a função de facilitar o acesso ao ensino a essas pessoas ou seria um modo de governamentalidade?

Em um dos bons encontros que tive na produção desta colcha/manto, presenciei o questionamento feito por um integrante da CoTP, sobre um estudante supostamente com deficiência. Éramos quatro pessoas, conversando no referido setor, no entanto, um dos integrantes não participou ativamente da produção dos dados, pois estava envolvido com as frequentes demandas da Coordenação Técnico-Pedagógica. Em meio à conversa sobre o estudante, o Integrante 3 da CoTP - *Campus C* comentou:

e acho o seguinte, que bom que o XXXXXX⁸⁹ conseguiu passar por aqui, se formar, sem receber um rótulo de que tinha uma deficiência, porque, na verdade, ele tinha. Visivelmente você via as dificuldades que ele apresentava. Isso, por um lado, é bom, mas por outro há uma certa preocupação, por exemplo, se as pessoas não entendem as dificuldades dele, o tratamento pode ser ruim. Então, ele pode não receber o tratamento devido, o apoio necessário. A preocupação que existe é essa: por um lado é bom, porque a pessoa não recebe aquela carga de olhares, mas, às vezes, deixa de ser atendido de uma forma efetiva.

Este talvez seja um dos grandes questionamentos que trago comigo e que em alguns momentos percebi sendo feito por outras pessoas, meus pares naquele Instituto, provocando pensamentos contraditórios sobre a inevitabilidade ou não de atendimento às necessidades de acesso ao ensino pelas pessoas com deficiência e a ratificação de que este atendimento pode trazer marcas indelévels nestas pessoas. Penso que ao invés da inevitabilidade ou não de atendimento às pessoas com deficiência, quer seja pelos NAPNEs ou outros setores ou pessoas, devêssemos questionar o *como* acontece este atendimento, ou ainda que estratégias podem ser adotadas no sentido de trabalhar as pessoas envolvidas no IFRJ, no sentido de tentar dirimir estas marcas, de não as ratificar em nossas práticas, ou de não as imprimir. Penso que uma das “saídas” deveria ser a existência de um trabalho constante, permanente e dinâmico voltado à Acessibilidade Atitudinal.

De acordo com a narrativa de uma estudante, ela é a única com deficiência em seu *campus*, “*a princípio, que eu saiba, não há mais alunos deficientes. Que eu saiba, na minha turma, eu sou a única*” (Estudante 5 - *Campus C*). Destaco na conversa tida com essa estudante o fato dela afirmar que não ingressou no Curso por meio de cotas, pois o acesso se

⁸⁹ Nome do estudante.

dava por inscrição e sorteio (em caso de o número de inscritos exceder o número de vagas oferecidas) e que não precisou declarar sua deficiência. Esboçava um sorriso ao falar sobre isso, demonstrando, a meu ver, orgulho por não ter demandado nenhum tipo de atenção especial, não precisar ser “enquadrada” na categoria de pessoas com deficiência. Quando lhe perguntei se havia encontrado algum tipo de dificuldade no seu percurso no IFRJ em decorrência da deficiência – baixa visão - me respondeu:

Não. Sempre foi tranquilo. Professores sempre bem tranquilos... na verdade é que a minha deficiência, se eu não falar, ninguém sabe, porque ela é bem tranquila, não é aparente, as pessoas não percebem. É parcial. (Estudante 5 - *Campus C*)

Será que tal afirmação da estudante em relação à tranquilidade “dos professores” é devido ao fato dela não aparentar ser deficiente? Ou ainda, estaria tal tranquilidade relacionada à não necessidade de ajustes, adaptações metodológicas, e outros que exigissem “dos professores” um trabalho diferenciado para lecionar para a estudante? Minha impressão ao escutar este depoimento foi justamente a de que, para a estudante, a tranquilidade era decorrente da não percepção da deficiência, pois, conforme enfatizou sorrindo: “*as pessoas não percebem*”.

Por mais que fizesse o exercício de não buscar encontrar as respostas que achava que seriam dadas pelas pessoas, parece-me que em alguns momentos eu me surpreendia ao ouvir narrativas diferentes de alguma suposição inicial minha. O caso da estudante 5 foi um desses. Ao questioná-la se teve algum tipo de dificuldade no seu percurso acadêmico no IFRJ e obter a resposta negativa, fiquei com a sensação de que esperava ouvir que sim; sim, ela havia encontrado dificuldades. Compartilho aqui essa autoanálise por considerar importante registrar o quão difícil é desfazer-me de alguns paradigmas tão instituídos em mim, acredito que não seja uma agrura minha somente. Difícil reinventar-me, de fato é um processo de reconstrução. E, como processo, não ocorre de forma tão rápida quanto o desejado ao ponto de poder conduzir esta pesquisa, já despida daqueles ideais, os quais em meu discurso tento elaborar e não reproduzir, mas, em alguns momentos, em minhas práticas e pensamento, ainda sou pega repetindo. Acontece que não é tão simples como parece tingir uma linha de outra cor e chegar, de imediato, o matiz almejado; por vezes, se faz necessário que esta linha seja banhada mais e mais vezes na coloração que se pretende, de forma a chegar à tonalidade que se quer para continuar a tecelagem. Não obstante, a cada banho de cor se tem uma nova e diferente linha, atravessada pelas colorações anteriores, mas diferente, inédita. Isso me remete a um texto de Fischer e Veiga-Neto (2004), no qual colocou-se como epígrafe o seguinte trecho da música *Sampa*, de Caetano Veloso: “[...] E foste um difícil começo/ Afasto o que

não conheço / E quem vem de outro sonho feliz de cidade /Aprende, depressa, a chamar-te realidade / Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso [...]”. Veiga-Neto analisa a epígrafe dizendo que,

o avesso do avesso do avesso do avesso é outra coisa! Depois de passar pelos avessos, volta-se diferente [...] Como a metáfora do rio. Enfim, o que Foucault faz é esse jogo entre Heráclito e Parmênides – ele que era um grande erudito em Filosofia, que conhecia tão bem os pré-socráticos. É isso que acho muito interessante: esse gosto de Foucault, e daqueles que gostam de trabalhar com ele, de buscar o avesso do avesso do avesso do avesso. (VEIGA-NETO, 2004, p. 11).

E foi arriscando, ousando e tentando ganhar nova cor e buscar o avesso do avesso do avesso do avesso que pude compreender que, ao contrário de me relacionar com a Estudante 5 de acordo com sua enunciação, ao invés de reconhecer nela sua alteridade, busquei encontrar nela a deficiência e a “desgraça” de tê-la tido, diversamente de apenas ouvir sua narrativa (SKLIAR, 1979). Para o autor,

[...] mas ainda, a alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias (Idem, p. 17).

De fato, reduzi a Estudante 5 a sua deficiência, negando sua própria narrativa ao buscar ouvir que esta havia encontrado dificuldade em seu percurso no IFRJ. Fica aqui a aprendizagem e a experiência de que sempre estamos expostas e expostos a campos de tensões, ainda que estes sejam internos e que, por vezes, a tecelagem embola os fios, que devem ser desembolados. E assim, dotada de muita generosidade comigo mesma, fui aos poucos desembolando meus fios, examinando e retirando os nós, de forma que pudesse dar continuidade à essa tecelagem, com a pressa necessária ao cumprimento do tempo acadêmico, mas com a calma e sabedoria de que esta tecelagem não fará de mim pesquisadora e pessoa pronta – felizmente – mas a (e há) pesquisadora em devir.

Em minha conversa com outro estudante com deficiência sobre a existência de pessoas com deficiência em seu *campus*, além dele, obtive a seguinte resposta,

Uma garota do começo do ano que era surda, só que ela largou tudo porque, **eu considero, ela tinha vergonha da surdez dela, devido à turma ser tão homogênea, sem qualquer deficiência ou necessidade.** Só essa, que eu soube (Estudante 3 - *Campus A*, grifos meus).

Essa resposta me possibilitou uma análise diferente da que havia feito anteriormente sobre a invisibilidade da deficiência pelas pessoas sem deficiência. No *campus* deste estudante há, segundo o relato do NAPNE, dez pessoas com deficiência, sendo assim, existem outras oito pessoas invisibilizadas, não mencionadas na resposta deste estudante que é pessoa

com deficiência. Volto, então, à reflexão anteriormente tida de que tal invisibilidade ocorresse das pessoas sem deficiência para com as pessoas com deficiência, o que pode não ser de toda verdade. Acredito que o desconhecimento de mais pessoas com deficiência, além dele mesmo (Estudante 3) e da estudante surda, pode se justificar pela hipótese anteriormente levantada de não compatibilidade de horários, turnos e cursos, o que dificulta que haja um encontro entre as pessoas e, desta forma, fica o desconhecimento. Outra análise também cabe aqui: a de uma não mobilização entre as pessoas com deficiência, quer seja motivada por essas quer seja pelo NAPNE ou outro setor, ou seja, caso houvesse algum tipo de ação ou movimento entre e com as pessoas com deficiência no *campus*, possivelmente, estas se conheceriam.

Retomando a narrativa do Estudante 3, ao afirmar que a estudante surda tenha “largado tudo” por considerar que a mesma “*tinha vergonha da surdez dela, devido à turma ser tão homogênea, sem qualquer deficiência ou necessidade*”, trago em questão os moldes e modelos de escola enrijecidos, cristalizados, padronizados, “homogêneos” existentes. A ideia de homogeneidade observada do lugar de quem é deficiente, alerta não somente sobre a situação da deficiência em si, mas recai na homogeneidade esperada para todos. O que é uma turma homogênea “sem qualquer necessidade”? Voltamos à discussão de um perfil de estudante idealizado, de um padrão de excelência a ser apresentado, conforme já discutido no capítulo 1 deste texto e que foi denunciado na narrativa a seguir:

[...] mas isso independente de deficiência ou não, a gente tem aquele desejo do aluno embrulhadinho com uma fita de presente pra chegar na sala de aula. A gente quer o brilhante, o que é fácil! Não vou generalizar, não são todos os docentes, mas, de uma maneira geral, eles querem trabalhar com o aluno que é bom. (Integrante do NAPNE 4 - *Campus D*).

[...] Olha, esse aluno ideal não existe ou, se existe, é um por turma, o que eu faço com os outros 29 alunos da turma? [...] Mas a gente tem no corpo docente, ainda, muita gente que gostaria de receber esse aluno ideal [...]. (Direção 4 - *Campus E*)

Recorro às reflexões feitas por Lopes e Veiga-Neto (2007) sobre o tratamento dado pelas políticas de inclusão no Brasil ao tratarem diferença como diversidade. Penso que o teor do excerto a seguir cabe para analisarmos a denúncia feita pelo Estudante 3, ao afirmar a vergonha tida por uma estudante com deficiência por estar em uma “turma homogênea, sem qualquer deficiência ou necessidade”, ou seja, sendo ela a “única estranha” na turma,

para que fique mais claro, já adiantamos provocativamente aqui que, ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de

disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 949).

A narrativa do Estudante 3 - *Campus A* exemplifica o exposto, no excerto acima, ao mencionar, em outro momento de nosso diálogo, que “[...] no caso da garota com surdez, ela tinha desestímulo, porque quem tinha que ficar todo o tempo com ela era a XXXX, que era tradutora de Libras”. Neste caso, “os correlatos saberes especializados”, na figura da intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), podem ter promovido a exclusão desta estudante ao passo que evidenciava a sua diferença, não no sentido de atendimento à necessidade específica de comunicação, nem de uma inabilidade das pessoas que para ela lecionavam em falar sua língua, língua esta que é sua língua materna e a segunda oficial no Brasil desde 2005, sendo este um país bilíngue. Para uma jovem estudante, possivelmente atravessada por diversas questões e tensões inerentes a sua fase de desenvolvimento, para além da surdez, o fato de ter uma pessoa o tempo todo com ela em sala de aula pode ter validado a sua “incapacidade” de falar a língua da “turma homogênea”, da hegemonia, percebe-se fortemente o poder do ouvintismo⁹⁰ neste relato. Este pode ser um efeito não esperado da inclusão: enquanto se poderia pensar que a presença da intérprete asseguraria à estudante surda sua comunicação com as pessoas ouvintes, ao contrário, tal presença enfatiza a deficiência, que provavelmente é vista, como no paradigma da integração, sendo pertencente à estudante, recaindo sobre ela os rótulos e consequências de uma evidência vexatória, talvez não enunciada pela turma, mas sentida por ela, que pode trazer consigo marcas invisíveis de uma trajetória excludente e de exposição. Desta forma, o atendimento à necessidade da estudante pode ter saído como um tiro pela culatra, ainda que as intenções fossem as melhores possíveis e que se acreditava estar seguindo a inclusão e suas prescrições, provavelmente. Como se pode ver, há muitos efeitos da inclusão escolar, que devem ser analisados não como um acontecimento em si, mas, em cada caso, como a inclusão vem sendo um modo de subjetivação que não se dá de forma única para todas as pessoas com deficiência, visto que há uma alteridade a ser considerada. Assim, questiona Skliar (1979, p. 16),

[...] como são representados hoje aqueles sujeitos e grupos que não coincidem, que estão descentrados do projeto de homogeneização? Como é possível pensar sobre os surdos, indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, mestiços, desempregados, cegos, etc., sem esconder-se detrás da máscara discursiva da natural

⁹⁰ Ouvintismo é um termo utilizado por Skliar (1998) e definido como sendo um conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, a partir do qual o surdo estará obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Daí decorrem as percepções do ser deficiente, as quais legitimam as práticas terapêuticas habituais (GESUELI, 2006, p. 290)

pluralidade, da natural diversidade, da natural democracia, onde vivem também esses outros? A alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros. O lugar no mundo dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi freqüentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

Neste sentido, apresento o trecho de um diálogo ocorrido entre mim e uma docente na produção da pesquisa:

- E aí, se você tem um entrave também de um sistema bem engessado ainda, que tem lá [...] Se tivesse trabalhos de projetos em grupo, você conseguiria desenvolver estratégias específicas pra atender aquelas pessoas, aqueles casos específicos. (Docente 5 - *Campus B*)
- Você acha que falta isso no Instituto? (Pergunto)
- Eu acho que não é só no Instituto, não. Eu penso o nosso sistema educacional. A minha orientadora diz que ninguém está incluído, está todo mundo excluído. Você vai falar de inclusão, é até meio agressivo, mas ela fala assim: “É bobagem, porque está todo mundo excluído”. (Docente 5- *Campus B*)

Ainda no quesito da homogeneidade, apresento a resposta de um integrante do NAPNE sobre a existência de pessoas com deficiência em seu *campus*:

Alguns. Poucos, ainda. Até por conta de que, normalmente, esses alunos têm uma certa resistência de procurar a escola tradicional. Eu acredito que a visão deles é de muita dificuldade em se adaptar na escola de ensino tradicional (Integrante do NAPNE 3- *Campus C*).

Pergunto aqui: teriam eles dificuldade em se adaptar à escola de ensino tradicional ou a escola, por ainda ser tradicional, tem dificuldade de se adequar às estudantes e aos estudantes de forma geral? Será que a “resistência” de procurar a escola tradicional pode ser consequência de uma escola cuja trajetória se fez com base na exclusão e na padronização? Uma escola que tem turmas homogêneas? Em meu diálogo com o integrante do NAPNE 3 - *Campus C*, sinalizei a sua fala referente à questão da escola tradicional e o fato de que algumas vezes as estudantes e os estudantes acabam não “chegando” ao Instituto. Perguntei-lhe se ele percebia - ou não - alguma diferença entre o Instituto e outras escolas, perguntei-lhe ainda: “*Você acha que ser o Instituto, o IFRJ, um instituto de educação profissional e tecnológica, significa algum tipo de diferenciação para a não chegada desses estudantes*”? E obtive como resposta:

Sim. Eu acho que a escola com a identidade de Instituto Federal causa mais medo. Não só para os que tenham deficiência. Pros alunos de uma forma geral. Porque existe uma fama de que os institutos são escolas que têm um nível de exigência maior, e muitas vezes um menino que não tenha uma preparação muito adequada, ele nem tenta o concurso pra cá ou, quando tenta, ele tem uma certa resistência, mesmo e ele não se acha muito capacitado, porque acha que vai encontrar um nível de exigência, de dificuldade, grande. Então, pra quem tem resistência, isso aumenta o volume, é pior ainda, né? Então, no último concurso eu soube do interesse de um

menino cego em fazer o concurso pra cá, mas ele acabou desistindo, não sei por conta de que, porque a gente estava se preparando para receber o menino, ele esteve com a pedagoga, a pedagoga orientou que seria possível, que ele poderia tentar, mas ele acabou desistindo. Não sei se por conta disso, de achar que não estava preparado para enfrentar essa situação.

Mediante as narrativas acima, gostaria de retomar aqui esta marca dada ao instituto – ou por ele construída - de escola “com um nível de exigência maior”. Este tema foi abordado brevemente no capítulo 1, deste texto. No entanto, devido ao número de vezes em que esteve presente nas narrativas das pessoas- linha, sejam elas de texturas diferentes ou não, achei importante aprofundar um pouco mais esta questão.

4.2.1 Os fios de ouro – Excelência no IFRJ

[...] A Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

Eliézer Pacheco, 2015

No momento que escrevi o título deste subitem, veio-me à lembrança a fala frequente de uma docente em sala de aula à sua turma: “*Ensino Médio...*” dizia ela em voz alta à turma, esperando que esta completasse a frase; e esta respondia: “**Forte**”! E a frase era repetida por umas três vezes seguidas, tanto pela docente quanto pela turma, ambas pronunciando com tom de voz alto e firme, como um brado, transparecendo, em minha percepção, orgulho de ser, o IFRJ, um instituto que tem como característica o ensino forte, exigente e de excelência. Excelência esta, presente, inclusive, também nos documentos alusivos à Rede EPT, conforme na epígrafe acima.

Conhecedora dos posicionamentos contrários da docente acerca desta marca de excelência, sei que se trata de uma brincadeira ou de uma forma irônica de lidar com esta questão. No entanto, não há controle sobre a forma que tal brincadeira/enunciação será recebida por cada estudante e a repetição de tal enunciação, a de um “Ensino Médio forte”,

pode acabar se tornando um regime de verdade. Tal marca recai não somente ao Instituto em si, uma vez que este é composto pelo quadro de servidoras e servidores e o corpo discente. Um corpo. Assim sendo, pertencer ao IFRJ traz a marca de um corpo – em sua unidade – forte, exigente, excelente.

Questiono, no entanto, o quanto a marca da exigência e da excelência imprime não somente ao corpo docente, mas, principalmente, ao discente uma ditadura de habilidades e competências as quais nem sempre são possíveis de serem alcançadas por este, quer seja pela base necessária ao desenvolvimento destas habilidades e competências, por questões sociais, afetivas e até mesmo pela relação que cada discente estabelece com a aprendizagem, que tanto pode ser prazerosa para aquelas e aqueles que conseguem atingir os objetivos propostos, como pode imprimir a marca (ou reforçar em alguns casos) de fracasso, que não é tido como escolar, mas sim da estudante ou do estudante que não alcança o nível exigido. Desta forma, a noção de não pertencimento a este “corpo” fica evidenciada pelo não atendimento ao padrão estabelecido.

Não quero, com isso, afirmar que o ensino não tenha que ser de qualidade, longe disso, apenas estou destacando, quer seja nas narrativas produzidas nesta pesquisa, quer seja em minha experiência profissional no IFRJ, a polifonia que deflagra o quanto a marca de exigência e de excelência pode ser nociva à aprendizagem e à autoestima de estudantes. Na narrativa de uma integrante do NAPNE (4), fica muito evidente o quanto a questão da excelência pode trazer consequências muito desfavoráveis à saúde emocional e mental de estudantes, bem como afetar diretamente na relação estabelecida com a aprendizagem: *“eles adoecem pelo nível de cobrança. Então, o que a gente quer? A gente quer top 10, brilhando, tinindo! Se não for isso, a gente não quer”*. Em narrativa produzida em outro campus, a mesma questão é apontada: *“a gente tem alunos que entram com defasagens tão grandes, que aquilo vai prejudicando a condição emocional deles”* (Integrante CoTP 2- Campus C).

Sinto-me como um marca-texto, que no momento da leitura, destaca trechos importantes da escrita impressa pelo IFRJ. Assim sendo, dando continuidade ao tema excelência, destaco as narrativas abaixo, surgidas em um diálogo entre mim e integrantes da Coordenação Técnico-Pedagógica:

- Eu acho que o termo excelência é muito abstrato, né? (Integrante CoTP 3- Campus C)
- É um discurso que eu não concordo! (Integrante CoTP 2- Campus C)
- É, porque fala-se de escola de excelência, mas excelência pra quê? Nossa escola é uma escola que é para a comunidade, nós temos uma responsabilidade social, aí, que

não vai do meu interesse pessoal, vai do interesse público. (Integrante CoTP 3-*Campus C*)

- [...] É a questão da conscientização, mesmo, de uma comunidade inteira, com relação a esse tipo de aluno,⁹¹ que a gente já ouviu, em reuniões, alguns professores não concordando com esse tipo de aluno. “O Instituto Federal é um Instituto de excelência, não é pra esse tipo de aluno”. A gente tem essa resistência muito grande, com aquela tendência a “**vão reprovar e vazam**”. (Integrante CoTP 2- *Campus C*, grifos meus)

[...] Então, quando você pega o caso da XXXXXXXX,⁹² que a XXXXX⁹³ citou aqui, que passou por um lixão, que estava com a autoestima muito baixa, que conseguiu, entrou, que está terminando o Curso Técnico de XXXXXXXXXXXX, com todas as dificuldades dela, e ela conseguiu se formar e vai fazer o curso de XXXXXX⁹⁴ que ela quer fazer. Quer dizer, isso aí é uma história de excelência, resgatar um cidadão que estava lá, com todas as dificuldades e colocá-lo com uma condição de vida melhor, isso, pra mim, é escola de excelência. Não tira o mérito do XXXXXXXXXXXX⁹⁵ que passou, de primeira, para o vestibular de medicina, mas, também, eu acho que não posso desconsiderar a XXXXXXXXXXXX [...] (Integrante CoTP 3- *Campus C*).

É importante destacar, esta marca tão instituída neste instituto, que está presente em diversos momentos das narrativas, independente de qual pessoa-linha tenha traçado essa enunciação. Na passagem abaixo, trago uma narrativa de outro momento da produção e colheita de dados,

Acredito que enquanto mantivermos esse modelo de escolha de alunos, jamais seremos um espaço inclusivo. O tão alardeado ensino de excelência é uma muleta para excluir aqueles que mais precisam de um ensino de excelência. É triste, mas nosso Instituto, que deveria ser um divisor de águas principalmente no interior, se tornou repetidor do status quo social. **Selecionamos os melhores para formar os melhores e os outros que se danem, pois não são do nosso nível** (Docente 3-*Campus D*, grifos meus).

Os grifos feitos por mim, na narrativa acima, destacam um momento de denúncia feito pelo Docente 3. Afirmar que se o outro não é “do nível” do docente, e esse outro é uma estudante e um estudante em formação, cuja função do Instituto e das docentes e docentes é justamente essa: formá-los no nível de ensino no qual estiverem (fundamenta, médio ou superior), “que se dane”, é, como o próprio docente disse, repetir o status quo social. E o que considero pior: a criação, expansão e interiorização dos Institutos Federais têm justamente essa missão: a de democratização do ensino e seu alcance às camadas sociais menos favorecidas. De acordo com o documento publicado pela SETEC, intitulado *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação, Profissional e Tecnológica* (PACHECO, 2018, p. 12),

⁹¹ Estudante cujo ingresso no Instituto se dá por sorteio.

⁹² Nome da estudante.

⁹³ Integrante da CoTP 2- *Campus C*.

⁹⁴ Nome do Curso de Graduação.

⁹⁵ Nome de estudante de Curso Integrado –Ensino Médio e Técnico.

[...] nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

Conforme se pode analisar, parece haver uma discrepância entre a proposta apresentada para o Instituto Federal (sendo ele do Rio de Janeiro ou não) e algumas narrativas apresentadas.

Em outro momento da produção e colheita de dados, feito em um *campus* distinto do da narrativa anteriormente apresentada, em um encontro realizado em local reservado, a pedido da participante, uma vez mais o tema da excelência veio à tona:

Isso é ser excelência? Pra mim, não é! Pra mim seria uma excelência se todos os professores, num Conselho de Classe, entendessem que um aluno Asperger, ele não está respondendo uma prova com desenho porque ele é desaforado. Ele está respondendo a prova com desenho porque é a forma dele responder. Ele entendeu daquela maneira. Ele não escreve no caderno porque ele tem uma outra forma de aprender, de ver o mundo. (Integrante do NAPNE 4- *Campus D*)

Destaco que tanto na narrativa acima quanto na que segue abaixo a expressão da Integrante do NAPNE era de indignação, dando – me a sensação de que aquele estava sendo um momento de desabafo, de poder dar voz ao seu pensamento e sentimento de exasperação, de poder contar com alguém que a escutasse. Analiso este momento como extremamente positivo, uma vez que tal narrativa produziu efeitos na pessoa que falava e também em mim. Pois pus-me a analisar as práticas existentes e as relações estabelecidas no IFRJ, enquanto praticava o difícil exercício de ser as mãos que teciam ao mesmo tempo em que me sentia linha neste traçado.

Eu vejo que a nossa excelência está muito baseada em resultado, mas o resultado de nota, de aprovação. E o resultado das nossas relações de trabalho aqui dentro, das nossas produções, enquanto profissionais, das políticas que a gente tenta desenvolver local e institucionalmente, essa excelência a gente ainda está bem distante de alcançar (Idem, grifos meus).

É possível constatar, a partir das narrativas acima, tanto a marca da excelência de forma muito forte no Instituto, quanto o questionamento que se faz, por parte de alguns acerca desta excelência, bem como “das relações de trabalho, das produções enquanto profissionais e das políticas desenvolvidas (que se tenta desenvolver) locais e institucionalmente”. No âmbito das políticas desenvolvidas no IFRJ, o ex-Gestor da COGED destaca a questão da identidade do Instituto, onde se observa na análise dele a presença, mais uma vez, da excelência e da

elitização do ensino, das quais é contrário, mas também aponta para uma mudança, o que ele considera “um pequeno avanço” quanto à inclusão de pessoas com deficiência,

[...] até porque, a própria identidade da instituição, a meu ver, é uma identidade, grosso modo, baseada numa elitização do ensino. **É muito comum o discurso, na instituição, de ter um ensino de elite, de ponta ou o que seja. Um discurso de orgulho, inclusive.** Quase que uma bandeira institucional pra muitos colegas. Uma coisa que eu discordo, diga-se de passagem, de várias coisas, mas eu acho que, de quatro anos pra cá, ou um pouquinho antes... isso vem de gestões de 2010, 2011 e, dependendo do gestor que estava na Reitoria, isso tinha mais destaque ou menos destaque, eu acho que houve um pequeno avanço, sim, na instituição. **Já não é motivo de piada quando se fala de inclusão.** As pessoas ficam mais atentas, no mínimo, cuidadosas, geralmente, quando se fala da inclusão de pessoas com necessidades especiais, específicas ou deficiência. (GESTOR CENTRAL 2, grifos meus)

Constata-se também narrativas que afirmam a importância da excelência não somente no IFRJ, mas em outros locais de ensino, o que deixa bastante claro o quanto existem posicionamentos diferenciados sobre o perfil discente, mas que têm como parâmetro a proximidade ou o distanciamento de um padrão – no caso de excelência.

Ou seja, o termo é um pouco inadequado, mas é criar uma elite intelectual. Você capacitar pessoas muito interessadas, com muita capacidade, **pra elas serem os melhores** e, com isso, **você ter no país os melhores de cada área**, você ter profissionais muito bons no país. Eu não acho que isso esteja errado. **A minha postura é que você tem que ter centros de excelência**, independente de onde essas pessoas venham, seja da escola particular, seja da escola pública, **se elas venham da etnia A, B ou C, você tem que ter esse centro de excelência** e que, ali, **o nível exigido seja muito alto**, e que tenha a função de capacitar profissionais, pesquisadores, porque, se você precisa, por exemplo, descobrir a cura de uma doença, não importa se aquele cientista é da etnia A, B ou C ou da faixa de renda A, B ou C, você precisa que aquele problema seja resolvido, que aquele desafio científico seja resolvido. Então você tem essa necessidade, mas, ao mesmo tempo, você tem essa necessidade social que não pode ser ignorada. **Então você precisa dar um excelente nível de ensino pra essas pessoas de diferentes faixas sociais, de diferentes etnias.** É por isso que eu acho que você tem que ter organizações com missões claras. **Eu enxergo, aqui no IFRJ, pessoas que têm uma visão mais clara nessa questão de você dar uma oportunidade social para as pessoas.** Eu acho que nunca podem se os extremos. **Você tem que dar uma oportunidade social. No início, você vai ser mais compreensivo com essa pessoa, mas eu acho que a gente não pode deixar o aluno sair daqui sem ter evoluído, e, quando estiver do meio para o final de uma graduação, ele já deve ser tratado como um aluno de qualquer outro lugar, com um nível alto de exigência.** [...] a impressão que eu tenho é que o IFRJ é uma instituição jovem, enquanto instituto, por mais que tenha décadas do seu histórico como CEFETC, como escola federal de Química, eu acho que, dentre os institutos com a missão que ele tem, é uma instituição de excelência, mas que é jovem e que a gente tem muito trabalho até a gente chegar nessas outras instituições, que são reconhecidas como de excelência. (Docente 4- *Campus B*, grifos meus)

Também se observa no trecho da narrativa da Integrante da CoTP 2- *Campus C*, citado há algumas páginas: “*A gente tem essa resistência muito grande, com aquela tendência*

a *“vão reprovar e vazam”* uma certa produção do fracasso escolar da estudante e do estudante.

Valho-me, neste momento, do campo teórico da Psicopedagogia como ferramenta conceitual para analisar a questão do fracasso escolar. Tomando a questão do fracasso escolar “de um aluno”, no diagnóstico psicopedagógico, Weiss (1994, p 2) salienta que “não se pode desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais”. A autora faz menção às estudantes e aos estudantes de escolas públicas em sua análise. A política de expansão dos Institutos Federais e seu processo de interiorização abriu a possibilidade de um novo perfil discente, que não é mais o de estudantes considerados mais aptos nos “vestibulares” para as Escolas Técnicas, o que já garantia a existência de uma “base escolar” suficientemente “boa” para a permanência da estudante e do estudante nos Institutos. Mesmo que o acesso aos institutos ainda se dê em forma de concurso, em alguns cursos, houve uma mudança significativa no perfil de ingresso, principalmente nos cursos de Ensino Médio e Técnico (Integrado, concomitante ou subsequente). Para Weiss (1994, p. 2),

[...] alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são frequentemente incluídos em “classes escolares especiais”, considerados pertencentes ao grupo de possíveis “deficientes mentais” com limites e problemas graves de aprendizagem. Na realidade, lhes faltam oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem que lhes permita maior imersão num meio letrado, o que, por sua vez, facilitará o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Apesar da análise acima ser de uma época na qual não havia a prerrogativa do paradigma da inclusão no Brasil (tal paradigma estava iniciando) e que atualmente não haja a inserção em “classes escolares especiais”, fiz questão de trazê-la, uma vez que não se pode desconsiderar a origem da maioria que ingressa no Instituto: oriunda “das camadas de mais baixa renda da população”, bem como penso que se deve levar em conta que as estudantes e os estudantes que ingressam, atualmente, no IFRJ são aquelas e aqueles que vêm desta trajetória escolar denunciada acima por Weiss.

Ainda que não cite aqui os cinco *campi* nos quais realizei o campo desta pesquisa, informo que percorri lugares bastante distintos e me deparei com um público muito distante daquele perfil outrora existente de estudante de escola técnica, felizmente. Penso que demandará um certo tempo para que se conceba, neste instituto, a ideia de estudante não idealizado, mas estudante real: que mora no campo; que percorre distâncias a pé até chegar ao seu *campus*; que tem diversos meios de transporte disponíveis para estudar; que sequer tem um cinema e/ou teatro na cidade em que estuda e reside; que precisa de bolsa de assistência

estudantil para poder se alimentar e permanecer no *campus* estudando; que tem família dependente de um mercado de trabalho informal e sazonal, mediante à localização e recursos da cidade; que reside em cidade considerada “dormitório”, uma vez que a oferta de trabalho encontra-se em cidades do entorno ou distantes; que se preparou durante um ano ou mais, estudando em Cursos Preparatórios (comunitários ou pagos) para poder realizar o concurso de ingresso ao Instituto; que almeja ingressar no Instituto (em caso de Ensino Médio) mesmo que não tenha aderência ao Curso que é oferecido, justamente pela possibilidade de cursar um Ensino Médio que lhe garanta o acesso ao ensino superior. Enfim, estudantes que pertencem à essa abrangência territorial do Instituto e, que por isso mesmo, caracterizam em sua configuração não um perfil, mas pessoas de linhas tão diferenciadas, que não é fator merecedor de descarte, tampouco um demérito, mas requerem modos diferenciados de proceder a tecelagem – novas práticas - e de apreciar a colcha que se forma – pensar de outros modos, conforme a narrativa que segue questiona:

[...] De que o cadeirante chega quinze, vinte minutos, meia hora atrasado, porque o único ônibus adaptado pra ele passa a cada duas horas, quando passa. Então “ah, ele perdeu meia hora de aula, ele não vai aprender o conteúdo!” Sim, mas o que a gente vai fazer com isso? (Integrante do NAPNE 4- *Campus D*)

Recorrendo mais uma vez à contribuição do campo teórico da psicopedagogia (campo que me atravessa) e de Weiss (1994, p.3, grifos meus) em minha análise, corroboro com a ideia apresentada pela autora de que o sistema de ensino,

[...] seja público ou particular, reflete sempre a sociedade em que está inserido. A escola não é isolada do sistema sócio-econômico, mas pelo contrário, é um reflexo dele. Portanto, a possibilidade de absorção de **certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhes foram ensinadas**, o que por sua vez dependerá, nessa cadeia, das condições sociais que determinaram a qualidade do ensino. Termina a rota da “deficiência social” nas baixas oportunidades do aluno como pessoa, acrescidas da baixa qualidade da escola.

Gostaria de abordar um pouco uma questão que considero de suma importância quando se trata de fracasso. A questão do que podemos chamar de “ensinagem” é muito importante na produção ou reprodução do fracasso seja discente seja escolar. Por vezes, há a queixa de que as estudantes e os estudantes não aprendem. No entanto não se questiona como está sendo o ensino, como se dá o processo de ensino, quais as estratégias utilizadas, como cada docente integra as vivências cotidianas na aprendizagem, fazendo com que esta se torne significativa, ou, ainda, que integração e inter-relação existe entre as diversas disciplinas a serem aprendidas. Em se tratando do IFRJ, observo que tal preocupação e cuidado ocorrem, por vezes, de forma isolada e em outras vezes até persistente. Todavia, não tendo

prosseguimento, uma vez que não se torna uma proposta da maioria. A narrativa abaixo apresenta esta preocupação sobre a forma como se está ensinando no Instituto, mas também apresenta uma certa sensação de estar sozinha nesta preocupação.

[...] Acho a gente ainda está muito no começo, mas eu acho que sim, porque às vezes a gente quer discutir interdisciplinaridades, que discutir outras coisas e não rola, tem gente que não vai [...] - Interdisciplinaridade o que é? “Ah, eu tenho um assunto na minha aula que é parecido com o assunto da sua...” “Não, vamos tentar fazer junto? ” Resistência bastante grande [...] - Sim, cada um no seu compartimento! E, às vezes, é de mão única. Eu pego um assunto. O assunto é tal. Eu trabalho textos em inglês que o assunto é tal. Mas, não é só isso. Eu trabalho com estratégias de leitura, isso serve para todas as disciplinas e, na verdade, todo professor deveria saber trabalhar estratégias de leitura, porque todas as aulas são aulas de leitura. E, pensando a pessoa com deficiência, mais ainda a gente incluir isso no cotidiano do planejamento da aula, porque não é, o problema é quando se diz: “ah, tem uma pessoa com deficiência, ok!” “Ah, agora eu tenho que fazer assim, assim, assim [...]” Como se isso fosse isolado do cotidiano da sala de aula. “Se a pessoa tem isso, a coisa tem que ser feita assim”. Como se integra assim? Vai funcionar? Não é só pra ela? E os outros? Às vezes fica uma coisa que parece [...] eu venho de uma experiência mais de universidade, e eu vou dizer pra você que até a universidade é [...] porque você não consegue dialogar com as pessoas, então é melhor não dialogar, então cada um dá a sua aula e acabou. Agora, um contexto de ensino médio-técnico, não dá pra ser assim, então, vamos embora, vamos fazer, pra ter algum proveito. (Docente 5- *Campus B*)

Não se pode deixar de analisar um fator que considero muito importante e que se relaciona à expectativa de estudante estabelecida no IFRJ: a origem das docentes e dos docentes, sendo a grande maioria moradora e oriunda da região metropolitana, que se desloca desta região para as cidades nas quais os *campi* estão situados. O fato de não “pertencer” a região na qual trabalha e leciona, pode causar um afastamento docente das peculiaridades locais e do perfil do público que lá estuda, bem como pode estabelecer como parâmetro cultural e de ensino o do docente, ao passo que existem diferenças substanciais entre as regiões nas quais o IFRJ tem seus *campi* implementados. Tal situação pode ser observada nas narrativas abaixo:

[...] Então tem essa dificuldade e a própria gestão não consegue mudar esse aspecto do professor que vem dar aula e vai embora, mora no Rio, em outro lugar, então ele não quer estar aqui num outro dia da semana para participar [...] (Integrante da CoTP 2- *Campus C*).

[...] então, quando se sentava e se chamava para as discussões era “hoje eu não posso”, “amanhã não é meu dia”, “é meu dia, mas estou dando aula” [...] (Integrante da CoTP 3- *Campus C*).

Ao ouvir tais narrativas e agora ao ouvi-las novamente (re-escuta) e analisá-las, fico com a sensação de que o Corpo, a unidade a que me referi anteriormente, está fragmentado, uma vez que, a meu ver, não é possível que um corpo tenha unidade se partes dele não se identificam com aquele corpo, não se reconhecem naquele corpo. Vejo um não pertencimento

e não reconhecimento duplo: o do “corpo docente”, quando não se considera parte daquela região na qual trabalha, não faz parte da cultura local e não se reconhece como os nativos dali e do “corpo discente”, que por vezes se descaracteriza de sua origem e cultura buscando alcançar o padrão docente, que, é tido como uma referência de sucesso, uma vez que alcançou “altos níveis” da academia e passou por um processo seletivo – assim como as discentes e os discentes – quer seja na vida escolar quer seja no ingresso ao mercado de trabalho, como servidoras e servidoras públicos federais. Uma esquizofrenia corpórea, um corpo cindido.

Para o MEC/SETEC, na idealização dos Institutos Federais como “uma revolução na Educação Profissional Tecnológica”, há a perspectiva de que pensar os Institutos, do ponto de vista político (PACHECO, 2015, p. 14, grifos meus),

[...] representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – **para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento.** Neste sentido, a noção de território se confunde com a de rede social.

Ao ler a publicação da qual o excerto acima faz parte, sou tomada de um duplo pensamento: primeiro, o de que as propostas nela contidas apresentam uma política e ideologia que, salvo algumas críticas, pretendem, ao menos no texto, mais que uma proposta de educação, mas uma proposta política e ideológica de construção de princípios e valores que atendam a diversidade sociocultural existente em nosso país. Então vem-me o segundo pensamento, que, na verdade, trata-se de um questionamento: em que momento há a ruptura do que se idealizou com o que é de fato realizado nos Institutos Federais, mais propriamente dizendo, no IFRJ? Será que tais documentos são do conhecimento das pessoas que ingressam na Rede? São lidos, apresentados, analisados, discutidos, pensados como uma possibilidade? A mim foram tão disponíveis e de fácil acesso, para a realização desta pesquisa e também para o meu exercício e atuação em algumas funções como por exemplo o período em que estive na Direção de Ensino. Será que estou fazendo a pergunta certa? Será que não há vontade, interesse de saber a proposta de onde se está, ainda que tal proposta careça de análises e críticas importantes? Fico devendo a resposta a tais questionamentos, uma vez que não os fiz no momento da produção de dados desta pesquisa, não questionei junto às pessoas-linha desta tecitura.

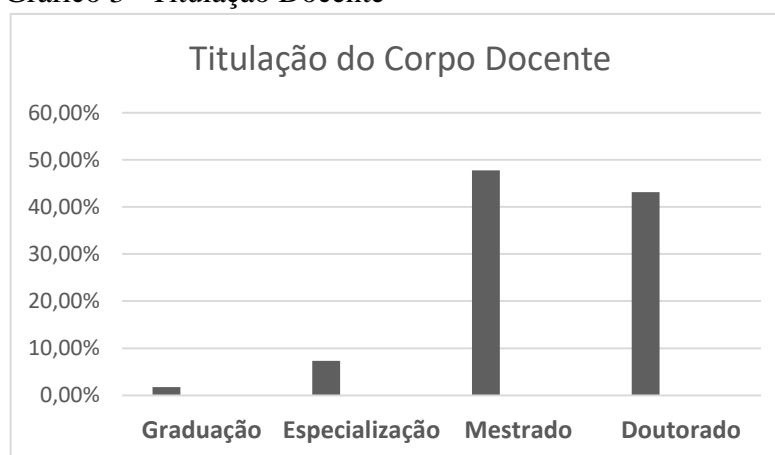
Neste momento de minha escrita, recordo-me de um texto de Paulo Freire, *Carta de Paulo Freire aos professores – Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra*, que

considero bastante pertinente para complementar as análises feitas nos parágrafos anteriores. Quisera reproduzir aqui o texto em sua íntegra, tamanho o meu apreço pelo mesmo. No entanto, contento-me em apresentar o trecho a seguir, que traduz um pouco do que aqui venho considerando em minhas análises. Assim diz Freire (2001, p. 261),

certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da "leitura" de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da *compreensão* que caracteriza a leitura do mundo e/ou da *palavra*. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua *compreensão* do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família. Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de *generalizar* que caracteriza a "experiência escolar". Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer *cultura*, de fazer *arte*. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazer no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: "Faço cultura. Faço isto".

Retomando a questão da excelência no IFRJ, acredito que a formação docente também serve como um fator de análise na construção de ideal de excelência feita pelo corpo docente. Conforme os dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) 2018, referentes ao ano de 2017, temos o seguinte quadro quanto à titulação do corpo docente:

Gráfico 3– Titulação Docente



Fonte: PNP 2018 - www.plataformanilopecanha.org

E no que respeita à titulação docente especificada por cada *campus* do IFRJ em 2017, temos, de acordo com a referida plataforma, o índice abaixo, que varia de 1 (um) a 5 (cinco).

Quadro 7– Índice de Titulação Docente por *campus*

<i>Campus</i>	Índice
Arraial do Cabo	4,3
Avançado Mesquita	4,7
Avançado Resende	4,0
Belford-Roxo	4,2
Duque de Caxias	4,4
Engenheiro Paulo de Frontin	4,2
Nilópolis	4,3
Niterói	4,1
Paracambi	4,2
Pinheiral	4,2
Realengo	4,3
Rio de Janeiro	4,5
São Gonçalo	4,4
São João de Meriti	3,8
Volta Redonda	4,2
Reitoria	4,6

Fonte: www.plataformanilopecanha.org

Como se pode observar, a formação acadêmica docente tem um índice alto, quase o máximo, o que pode não somente reforçar o ideal de excelência no ensino, como também elevar o nível de expectativa docente em relação ao desempenho discente e até mesmo refletir nas práticas e metodologias docentes, que podem estar baseadas em um nível acima da possibilidade de alcance quando se trata de Cursos de Ensino Médio (50% dos Cursos dos Institutos Federais), Cursos de PROEJA ou de Formação Inicial e Continuada – FIC.

Quero deixar registrado que não há uma generalização nas narrativas quanto ao padrão de excelência afirmado, principalmente pelo corpo docente. Observei nos encontros realizados e nas narrativas das pessoas-linha que compuseram esta trama, posicionamentos cuidadosos em relação às particularidades discentes e às dificuldades apresentadas por estes. Dificuldades também reconhecidas por algumas docentes e alguns docentes no que diz respeito ao desconhecimento de como lidar com tais demandas tão diversas e que, segundo algumas e alguns, não houve, em sua formação inicial, preparo para o exercício docente com diferentes públicos e demandas. Ou seja, da mesma forma como foram ensinadas e ensinados, formadas e formados: para lecionar a um tipo de público, reproduzem em suas práticas tal homogeneidade e uniformidade, ou, em alguns casos, buscam a não reprodução, conforme se pode observar nas narrativas abaixo:

É que eu fico muito influenciada por esses projetos, talvez você já conheça esse documentário, “Quando sinto que já sei”, e esses projetos do José Pacheco, português, um tal de “escola em formato de projetos”. Aquilo ali é muito utópico em relação ao que a gente tem hoje, pra nossa realidade. Mas, eu acho que como

horizonte, aquilo que você sabe que não vai alcançar, mas está sempre correndo atrás, eu acho que é uma boa ideia, porque você tenta pensar os alunos mais coletivamente, por um lado, e mais individualmente, por outro, nas suas características e, não, formatar as aulas todas iguais e todo mundo ter que caber naquele negócio. Eu realmente não sei. Eu acho ótimo, eu quero fazer mudar, mas eu não sei como, também. Eu faço pesquisa em ensino e eu não sei como mudar essa ideia da aula expositiva, embora eu faça atividades que não são expositivas, mas precisa melhorar muito, ainda. **E, geralmente, a culpa é de quem? “É do aluno. Ah, o aluno não sabe escrever, não sabe...”**. **Só que a gente começa a ver que o problema é dos materiais, o problema é do professor, o problema é da aula, o problema é do planejamento, é de todo o resto.** (Docente 5- *Campus B*, grifos meus)

O cara dormiu um dia, lá, porque ficou de madrugada fazendo o trabalho de outro professor: “Pô, esse cara não serve”. Você não tem essas compreensões de que estamos lidando com pessoas, que estamos em outro momento histórico-social, que estamos em outra vivência, enfim, que as pessoas têm outras necessidades, outros objetivos, e que não necessariamente são aqueles que nós preestabelecemos, e nós não estamos acostumados a olhar o que os nossos pré-conceitos, conceitos antecipados que formamos sobre o meu objetivo na educação, o meu papel aqui, como educador. E, aí, se o cara não se enquadra no meu conceito de educação, já era. “Eu não estou disposto a mudar pra enquadrar o cara. Eu quero que ele se enquadre aqui. Se ele não se enquadrou, ele não serve. Ele não é o aluno ideal”. (Docente 7- *Campus E*, grifos meus)

[...] Não, porque esse aluno aqui a gente ainda conseguiu quebrar bastante, muita coisa aqui na escola, porque, a princípio, a situação era a seguinte: a princípio, o aluno vinha prá cá, aqui era uma escola XXXXXX,⁹⁶ **uma escola pra macho**, era uma escola que, uma época atrás, **tinha, também, curso de economia doméstica** há uns 50 anos atrás. **Mas era uma escola pra macho, uma escola em que só passavam os melhores e os alunos eram sempre os melhores**, e aquela dinâmica que a gente conhece. (Integrante do NAPNE 6- *Campus E*, grifos meus)

As narrativas acima apontam para discussões bastante importantes, merecedoras até de capítulos ou itens específicos para as mesmas. No universo do Instituto e das pessoas nele envolvidas, cujas narrativas acima constituem uma pequena amostra dentro deste universo, encontram-se questões sociais, de gênero, étnicas, éticas e até mesmo morais que se constituem em modos de subjetivação, em práticas de constituição do sujeito.

Partindo para um outro tema, pude acompanhar a constatação por parte de algumas docentes e alguns docentes de que em alguns momentos não tiveram um olhar diferenciado quando as demandas estudantis requeriam. Este acompanhamento se deu em função de um convite recebido para palestrar em uma reunião de planejamento docente no início de um semestre letivo no ano de 2017 em um dos *campi* do IFRJ. Durante e após minha apresentação sobre as pessoas com deficiência no IFRJ, ouvi relatos docentes que demonstraram o quanto algumas e alguns ficaram impactadas e impactados e também reflexivas e reflexivos sobre suas práticas docentes. Um docente chegou a afirmar que chegara à conclusão de que havia feito “muita coisa inadequada com seus estudantes”, mesmo

⁹⁶ Tipo de escola. Não mencionarei para preservar a identidade.

os sem deficiência e que ressentia pelo fato de não ter tido acesso àquele tipo de conhecimento antes. Este foi um momento muito prazeroso que vivi, embora não tenha ido ao *campus* para produção e colheita de dados, não pude deixar de fazê-lo, em meio à produção de dados e de efeitos que aquele encontro propiciou. Meu diário de campo voltou repleto de anotações, registrando os momentos de troca e, principalmente, de gratidão das pessoas que ali estavam em poderem perceber que há linhas de diferentes tons e texturas e há a possibilidade de se trabalhar com todas elas. Gratidão também de minha parte, por poder acompanhar este momento e fazer parte deste processo.

Quanto às narrativas, apresento algumas que apontam para o cuidado no olhar e na prática com este novo perfil discente que vem se delineando no Instituto. Como:

[...] A gente tem até umas senhorinhas, que eu brinco, do XXXX⁹⁷ que quando eu entrei, elas estavam entrando. Estão no quarto período agora, vão se formar. Passam aqui. [...] Porque a agente acolhe, ajuda, conversa com os professores, alguns acabam acolhendo, também... então elas permaneceram e vão se formar agora porque tiveram apoio. E não são pessoas com deficiência mental, mas são senhoras, com muitos anos sem estudar...uma delas, para sair de uma depressão é que voltou a estudar, ela era catadora de lixo em XXXXX,⁹⁸ uma outra cuidava, também, de uma mãe muito idosa, então, você vê pessoas de uma certa idade que saem de uma vida de depressão e vão estudar, e começam com muita dificuldade, até de leitura [...] eu falei com alguns professores pra ir ajudando com a parte de leitura. Tinha um professor de XXXXXX,⁹⁹ o XXXXX,¹⁰⁰ ele mandava pra mim tudo o que ele ia dar naquela semana, pra eu fazer o reforço com elas. XXXXXX,¹⁰¹ a mesma coisa, ensinando continha, mesmo, de mais de menos, materialzinho, feijãozinho [...] mas elas foram! Conseguiram chegar, vão se formar agora e **vão com a autoestima lá em cima!** (Integrante da CoTP 2- *Campus C*, grifos meus).

[...] Tem professor que ele próprio gosta de fazer¹⁰² porque já conseguiu uma maior intimidade com ele. O professor de XXXXXX,¹⁰³ por exemplo, que falou: “eu gosto, porque eu leio a questão pra ele, explico o que aquilo quer dizer e ele faz a operação certinha”. (Integrante da CoTP 2- *Campus C*).

[...] O que a gente tem tentado aqui é ir acompanhando com a monitoria e, inclusive, pessoalmente com os alunos mesmo, é um trabalho de reforço, mesmo, pra tentar resgatar conteúdos de ensino fundamental que eles estão em defasagem. Então, a gente já tem uma parceria muito bacana com o XXXXX, de XXXX, com o XXXX, de XXXXX, tinha o XXXXXX, de XXXXX, tinha a XXXX, o XXXX¹⁰⁴ faz isso também...eles chegavam pra mim e falavam: fulano de tal, tem tantos alunos que precisam aprender regra de três, senão eles vão ter muita dificuldade pra aprender Química. Eles têm uma defasagem muito séria, que está prejudicando e causando todos os problemas neles. Então, a gente precisa resgatar isso aí, com oficinas, monitoria, aulas-extras...**a gente vai tentando**. (Integrante da CoTP 2- *Campus C*, grifos meus).

⁹⁷ Nome do Curso.

⁹⁸ Nome do Estado, fora do Rio de Janeiro.

⁹⁹ Nome da disciplina.

¹⁰⁰ Nome do docente.

¹⁰¹ Nome da disciplina.

¹⁰² Referindo-se à leitura da prova para estudante com deficiência.

¹⁰³ Nome da disciplina.

¹⁰⁴ Nomes de docentes e suas respectivas disciplinas.

Dizendo por mim, eu não sei como lidar, no âmbito da linguagem, com esse tipo de estudante.¹⁰⁵ Então, assim, reprovar pode resultar num dano muito grande de autoestima pra ele. E aí eu percebia na escrita dele, quando eu pedia algum tipo de redação, que ele queria passar para a faculdade, queria fazer XXXX,¹⁰⁶ queria dar aula, que ele se preocupava muito com a questão do corpo, porque ele malha... então eu percebia as deficiências dele, tentava, de alguma forma, ensiná-lo alguma coisa, **mas, como ele tem a defasagem dele e eu tenho a minha defasagem como profissional, eu preferia fazer vista grossa pra não prejudicá-lo na questão da autoestima e acabar fazendo com que ele se evadisse da escola**, enfim... (Docente 2- *Campus C*, grifos meus).

[...] Sim, o tema sempre me interessou, muito pela curiosidade, antes de tudo um interesse bem grande com os excluídos, sejam quais forem eles, sempre me chamara a atenção. **O pensar diferente é que eu acho muito interessante, porque eu tinha que exercitar um outro modo de fazer as coisas.** “Ela não tem o recurso da visão, então como eu vou discutir certos conteúdos com ela, como eu tenho que pensar com a cabeça dela, o que ela está sentindo?” (Docente 5- *Campus B*, grifos meus)

Existem também visões diferenciadas acerca do perfil discente:

Eu acho que a questão do perfil do aluno está diretamente relacionada com o método de seleção e com a divulgação que é feita. Eu já trabalhei em algumas turmas e eu diria que não tem um perfil bem formado. Eu tenho percebido um perfil bastante heterogêneo. Mas, novamente, dizendo que isso depende do método de seleção, depende da divulgação e do assunto, do curso oferecido. Eu acho que, aqui na escola, a gente tem percebido o perfil do técnico em XXXX e XXXX, é um perfil que dá pra enxergar com mais facilidade. É um curso que tem mais mulheres, em função do sexo é mais mulheres, em função da escolaridade e da renda é diverso. Você tem da renda mais baixa e da escolaridade mais baixa, até a renda [...] e a escolaridade não tem alta, tem um pouquinho melhor. Mas XXXX, é um perfil bem feminino. (Direção 3- *Campus B*)

Certamente, não é tarefa fácil lidar com as diferentes demandas discentes, mas percebo que no caso dos relatos acima e também conhecendo a estrutura do IFRJ, que conta com setores e profissionais que podem dar suporte ao atendimento a esta demanda, fica mais fácil tal tarefa. Destaco alguns temas narrados nos excertos acima, como, por exemplo, o cuidado com a autoestima discente, presente tanto na narrativa da Integrante da CoTP quanto na do Docente 2- *Campus C*.

A aprendizagem se constitui como uma trama, assim como a tecelagem de um tecido. Nesta trama, estão entrecruzados a cognição e o afeto, o desejo, desta forma a preocupação com a autoestima discente é tão importante quanto a seleção de textos a serem discutidos em aula, o uso de recursos didáticos, o nível de conhecimento e preparo docente, entre outros. A afetividade – e nela a autoestima está inserida – é pressuposto básico para a aprendizagem, uma estudante e um estudante com um nível elevado de autoestima investe em sua

¹⁰⁵ Referindo-se a um discente com deficiência auditiva.

¹⁰⁶ Nome do Curso de Graduação.

aprendizagem, tem prazer em permanecer naquele local, tem confiança e esperança. Para Deleuze (1998, p. 159),

nunca se sabe de antemão como alguém chegará a aprender – através de que amores se chega a ser bom em latim, por intermédio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um traçado violento, um cultivo ou Paidéia que percorre o indivíduo em sua totalidade. [...] A cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento.

Morais (2006, s/p), analisa e acrescenta ao excerto acima, que,

Esse traçado violento é a linha que define os espaços de liberdade no interior do corpo institucionalizado pontecendo um horizonte, uma margem para a prática do possível. É preciso dobrar a linha, como nos fala Gilles Deleuze (1998a), “para constituir uma zona vivível, onde seja possível, alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar, em suma pensar”. A margem anuncia perspectivas de ação, é a dobra que nos coloca no espaço da resistência. Por certo, as dobras são conquistas dos corpos resistentes – e resistir é criar, pensar e agir a partir de práticas estrategicamente coerentes com nossas leituras de mundo.

A narrativa do Docente 2 e o modo como este reflete sobre o que chamou de “sua própria defasagem”, talvez não seja somente uma constatação desta, mas uma abertura ao que aquele estudante lhe diz e, neste sentido, o não saber lidar com aquele estudante com deficiência, significa colocar este docente no lugar também de quem aprende: aprende outros modos de se comunicar, de criar prioridades no momento do percurso escolar daquele estudante em especial, quando diz que preferiu “fazer vista grossa” para que o estudante não evadisse em caso de uma reprovação. Ao abrir-se para tais questões, este docente está, sob o meu ponto de vista, se experimentando no exercício de sua atuação, aprendendo. Ou ainda (e também) o docente tenha feito “vista grossa” para “constituir uma zona vivível, onde tenha podido alojar-se, enfrentar, pensar e ter se colocado no espaço da resistência”.

Recorro, novamente, à Freire no texto anteriormente citado, ao afirmar que,

o aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Lopes traz uma outra possibilidade de análise que se pode fazer acerca do fato do professor “fazer vista grossa [...] e acabar fazendo com que ele (estudante com deficiência) se evadisse da escola”. Para esta autora (2017 p. 14),

Muitas são as estratégias criadas pelos professores para manterem todos os alunos dentro da escola, assim como muitas são as estratégias que criam para que todos aqueles que estão na escola tenham sucesso nela e possam mostrar isso através de apresentações e de aprovação no final do ano letivo.

O excerto acima integra parte da análise que a autora faz sobre as estratégias escolares para manterem todos na escola, conforme a prerrogativa da inclusão. Segundo Lopes, para manterem todos na escola, são dados encaminhamentos por esta e “muitas vezes pelos professores de forma isolada, para que ‘problemas’ sejam corrigidos e para que a inclusão, entendida no limite do manter todos na escola, persista definindo estratégias de manutenção de todos na escola” (LOPES, 2017, p.2).

Fato é que a análise deste processo de ensino aprendizagem em sua prática, não somente enquanto teoria, é repleta de nuances e enlaces. Quando este processo, que já não é fácil, se depara com a questão da inclusão de pessoas com deficiência, torna-se ainda mais complexo, não sendo passível a uma única perspectiva ou olhar, motivo pelo qual fiz questão de olhar a inclusão no IFRJ enquanto prática articulada com a teoria e também sob o olhar não somente com o NAPNE, mas sobretudo com as várias pessoas envolvidas na trama deste tecido.

4.3 Linhas soltas - Estratégias de acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no IFRJ

Há muito tempo me falaram, ou devo ter lido em algum livro, sobre os fios soltos.

Finíssimos, invisíveis, balançantes e com alta capacidade de embaralhamento.

Interessante, não é?

Fios que, se descuidamos, ficam soltos dançando na nossa frente.

Como fios de cabelo que se soltam quando venta muito e ficam voando e atrapalhando nossa visão. Fios soltos!

É sobre o que deixamos sem fechamento, sem resposta, sem atenção, sem cuidado [...]

Isabela Menezes

Falar do acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no IFRJ é falar desses fios e linhas que ficam soltos no processo escolar. Linhas que por vezes ficam “sem fechamento, sem resposta e sem atenção, sem cuidado”. Fios que esbarraram diretamente no paradigma da inclusão e suas prescrições, conforme já abordado, e também com a forma como o processo seletivo neste instituto é realizado. Os questionamentos e análises feitos até aqui vêm apontando para um processo que ainda está em construção, uma tecelagem que está sendo feita, entendo eu, à medida das mãos nas quais se encontram estes fios. No entanto, existem estratégias que requerem sistematização, que necessitam que haja sim uma prescrição de como se deve fazer para que pessoas-linhas de diferentes cores, texturas, origens, condições e outros entrem neste tear. Mais uma vez me sinto contraditória ao escrever este parágrafo, posto que tanto questiono a inclusão, mas que venho aqui, neste momento de minha escrita, defender que haja um processo de tecelagem que contemple todas as linhas que dela queiram participar. Quando digo contemplar estou me referindo à possibilidade de pensar em mecanismos e estratégias que promovam não somente o acesso destas linhas que ficam soltas à beira do caminho, mas que possibilite sua permanência e participação nesta trama de tecido, na construção deste manto e no término também.

Destaquei até o momento variadas narrativas: que revelaram um Instituto ainda não preparado para trabalhar com a tecelagem de fios tão diferentes; que revelaram um Instituto que vem questionando suas práticas excludentes e discriminatórias; que revelaram um Instituto que vem tentando – e, por vezes conseguindo – lidar com esta que é uma situação ainda tão nova para um instituto tão recente, mas que carrega consigo práticas antigas, muitas vezes.

Quisera neste momento, continuar com a escrita poética e estética, mas receio que não consiga fazê-lo. Uma vez que recorrerei às diferentes mãos que me auxiliaram nesta produção, farei menção e destaque às diversas narrativas das pessoas-linha que produziram e participaram desta pesquisa. E nem sempre a realidade apresentada nas narrativas foi poética, ainda assim, imprescindível à esta pesquisa.

Começo com a narrativa de um diretor de *campus* que afirma que as estratégias de acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no IFRJ “ainda está muito no discurso, nos estudos, na intenção”, mas que não consegue “ver isso, ainda, como uma prática”. “A gente ainda está um pouco longe de alcançar esse nível”, afirma ele (Direção 4 - *Campus E*). Destaco que para a ocorrência destas estratégias é preciso que estas sejam criadas de forma sistêmica, ou seja, que não aconteçam de forma isolada, uma vez que não podem depender da iniciativa de uma determinada gestão e/ou pessoa. Apresento a narrativa do ex-

gestor da COGED do IFRJ, que aponta para a inexistência de “uma política institucional efetiva” de acesso, permanência e conclusão exitosa no âmbito do IFRJ:

acho que, provavelmente, de acesso tem, até porque, provavelmente **isso é lei**, um direito, de repente, eu não sei, a nível médio técnico, graduação, pós-graduação, do acesso à prova com acompanhante... deve haver isso, mas eu não tenho conhecimento, mas uma política de permanência e conclusão, explícita, não. O que eu via no meu *Campus*, especificamente, onde eu trabalhava depois que eu saí da COGED e depois o que eu via eram servidores dedicados a essa prática, mas de maneira muito voluntariosa, de certa forma e, não como uma política institucional efetiva. (Gestão Central 2, grifos meus)

Destaquei no excerto acima, bem como no que apresento abaixo, a presença da Lei nas narrativas. Ainda que esta não seja uma garantia de cumprimento daquilo que assegura, ela é tida, na maioria das vezes, como um regime de verdade, por vezes inquestionável e, mais ainda, funciona como um dispositivo que diz como deve ser o ordenamento da população.

E isso muda completamente, porque, se antes, o NAPNE era uma coisa que “Ah! Existia na Instituição, tá lá na Lei de implantação dos institutos” [...] Agora **tem uma outra Lei que obriga**, e eles vão entrar. Então, agora a gente tem que se preparar. A questão da Lei é uma coisa contraditória, porque você pode dizer “Caramba! Como é que há uma Lei, sem pensar na estrutura que existe nas instituições pra isso?” **Mas, por outro lado, se não há a Lei, se não cria mecanismos de acesso, você não vai ter estrutura nunca!** (Integrante do NAPNE 1 - *Campus A*)

De acordo com Lopes e Rech (2013, p. 214),

com direitos formalmente respeitados e somados à potencialização discursiva da igualdade – através da distribuição de recursos, cotas etc. –, os indivíduos, alvo das políticas de inclusão e dos programas de ação social e inclusão, são posicionados frente a frente a suas capacidades e condições de superação. Num Estado democrático e capitalista, são sujeitos considerados legalmente iguais, mas que partem individualmente de condições desiguais de concorrência e de competição. Concorrência, competição, individualismo e ampla circulação são marcadores de uma racionalidade política neoliberal, que sobrevive continuamente criando e inovando estratégias de governamento da população, considerada parceira e alvo das ações de Estado e de mercado.

Desta forma, tem-se Lei de cotas, Planejamentos Institucionais, Regulamentos, cujo discurso e o que asseguram ainda está longe de se tornar uma prática, mas que em contrapartida garantem, em tese, que todos estejam dentro de uma mesma lógica: a de condições de igualdade ainda que essa igualdade nem sempre exista de fato.

Tomarei como instrumento de análise o documento *Planejamento de Desenvolvimento Institucional* (PDI) 2014-2018 do IFRJ, que afirma, na apresentação feita pelo Reitor, professor Paulo Roberto de Assis Passos, “não se tratar de um documento perfeito” ou “completo”, [...] sendo, “contudo, um documento elaborado dentro do real, do possível e do contexto em que está circunscrito” (IFRJ, 2015, p. i). Ainda na apresentação do PDI, o Reitor

afirma que tal documento (que foi elaborado por uma Comissão, formada por representantes oriundos dos diferentes *campi* e instâncias),

[...] é uma pretensão, não podendo ser considerado um documento completo e fechado, visto que a sociedade e suas instituições são dinâmicas, por isso, permite e exige que seu conteúdo seja revisado periodicamente e aperfeiçoado (Idem).

Afirma ainda que,

o PDI é um documento vivo, que se posiciona em estado de contínua construção e reconstrução, consolidando-se como instrumento que contribui significativamente para a identidade institucional ao delinear as políticas, princípios e diretrizes para o desenvolvimento sistêmico do IFRJ (Ibidem).

Tais considerações são importantes, uma vez que ao analisar o PDI, tive como princípio básico a ideia de que não se trata de um documento engessado e em definitivo, uma vez que em sua própria apresentação tal condição já é descartada. No entanto, apesar da advertência de se tratar de um documento em construção, não tenho como me esquivar de algumas análises que considero importantes em relação à política institucional, no que respeita à inclusão das pessoas com deficiência no Instituto.

Ao tratar da articulação do planejamento do IFRJ com as Políticas Públicas, por exemplo, o referido documento afirma ter ampliado sua abrangência física, o que de fato vem sendo observado, e afirma também a “atuação em diferentes áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino, ampliando sua capacidade em responder às demandas sociais por meio das políticas públicas provindas do MEC” (IFRJ, 2015, p. 51). Este último item merece destaque, uma vez que, nas políticas públicas provindas do MEC, encontra-se a prerrogativa de acesso, permanência e conclusão exitosa das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Não obstante, o PDI 2014-2018 afirmar que “em busca de mecanismos de inclusão social e de interiorização do ensino público o Instituto alinha-se à política educacional vigente, participando de programas voltados à educação inclusiva”, o termo educação inclusiva é amplo e não faz menção a que público se destina. A garantia de educação inclusiva a pessoas com deficiência pode ficar subentendida nos termos do documento. No entanto, não explicita formas que promovam, de fato, o acesso, a permanência e a conclusão daquelas, ainda que afirme que “[...] as diretrizes institucionais assumidas nesse planejamento encontram-se plenamente articuladas com as políticas públicas do Governo federal, assim como, com os programas de desenvolvimento local e regional” (Idem, p. 52).

De acordo com a narrativa do ex-gestor da Ação TEC NEP, quanto às estratégias para acesso permanência e conclusão exitosa na Rede EPCT,

[...] na época em que a Ação foi criada, em 2010,¹⁰⁷ o que se pensou foi o acolhimento, depois disso começou a se pensar em formar pessoas para possibilitar essa permanência, depois do acesso, né, e nessa formação, que começou a acontecer em nível de cursos FIC, isso de 2000 até 2004/2005, mas em 2007 já teve a primeira especialização na Rede, que se chamou Educação Profissional, Científica e Tecnológica, **pra dar uma formação no nível *Lato Sensu* pros profissionais da Rede entenderem as questões conceituais e entenderem principalmente quem é o sujeito com deficiência para entrar na Rede.** (Gestão Central 1, grifos meus)

Observa-se, nesta narrativa, que a questão de acesso já tem sua fragilidade desde a Rede EPCT, uma vez que ao responder sobre as estratégias de acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiência, houve menção à permanência, mas não foi abordada a questão de como se dá o acesso. Assim sendo, a micropolítica no IFRJ corresponde, ou na verdade, reproduz, a macropolítica da Rede em não pensar em estratégias efetivas para o acesso. Se essas pessoas não entram, como trabalhar sua permanência? No entanto, chamo atenção aos termos que destaquei na narrativa acima: “dar uma formação *Lato Sensu* pros profissionais da Rede entenderem as questões conceituais e entenderem principalmente quem é o sujeito com deficiência para entrar na Rede”. Entender quem é o sujeito com deficiência significa o mesmo que conhecer para governar? Concordo com as ideias de Lopes; Fabris (2005), citadas por Lopes (2017. p. 13), ao afirmarem que,

há um silêncio nas narrativas dos professores no que se refere as suas verdades e as suas concepções de sujeito e de aluno. O não olhar-se para pensar sobre o que estamos produzindo acerca de nós e de nossos alunos, dificulta a compreensão de situações onde os alunos não são facilmente enquadráveis nos diagnósticos que temos para eles. Os não facilmente enquadráveis são alvo de movimentos acentuados de vigilância pedagógica. Os professores ficam atentos a estes para que no mínimo detalhe possam estar apontando e decifrando os que ainda eram estranhos. Estar atento para que sejam detectados, o mais cedo possível, problemas que possam interferir no desenvolvimento dos alunos, exige inúmeras técnicas de controle que são acionadas na medida em que os alunos parecem escapar do olhar vigilante e tradutor da escola. A permanência do estranho na escola atrapalha a rotina, desafia a produção de novas práticas e rompe com as classificações criadas para enquadrar os educáveis. Na figura do estranho está o perigo da ameaça do não controle do indivíduo (BAUMAN, 1999), por isso a importância de dizermos quem são nossos alunos. **Ao identificarmos um por um e ao sabermos dos sintomas que apresentam, criamos lugares e posições de sujeitos, assim como criamos a in/exclusão destes em determinados espaços, convenções e padrões de normalidade.** (Grifos meus).

Ainda em referência ao PDI 2014-2018, este afirma no item “Ações de Diversidade”, que se trata de uma coordenação, cuja responsabilidade está na articulação de diferentes temas “junto às demais ações desenvolvidas pelo IFRJ” e dentre as áreas de atuação encontra-se o “apoio às pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas” (IFRJ, 2015, p. 100). A forma generalizada conforme trata o documento dá abertura para que muita coisa seja feita,

¹⁰⁷ A Ação TEC NEP foi criada em 2010, antes desta data TEC NEP consistia em um Programa.

mas também nada em específico, podendo incorrer na interpretação das gestões locais, de cada *campus*, de forma isolada e não sistêmica, conforme observo que vem ocorrendo, e de acordo com o que afirmam algumas das narrativas das pessoas com as quais estive no decurso desta pesquisa, como a abaixo transcrita:

Então, pelo espectro institucional, temos, em 2018, e isso foi construído pelos NAPNEs, pela atuação local dos NAPNEs, pelo que eu pude presenciar, eu estou distante, mas eu não vejo uma política sistêmica, não chega a mim essa política sistêmica de inclusão. Essas políticas são muito mais pontuais nos *campi* onde, como eu falei, os NAPNEs geralmente personalizados, possuem mais atuação de acordo com o trabalho de alguns servidores que têm implicação com essa questão. Eu acho que continua um pouco assim. Eu não vejo, como servidor, não chega a mim, por exemplo, e eu estou afastado desse campo já há algum tempo, desde que eu saí da COGED, não chega a mim, nem por e-mail, por nada, de forma sistemática, uma ação sistêmica e global. (Gestão Central 2)

Dando prosseguimento à análise do referido documento, ao tratar do item que versa sobre Inclusão Social e Diversidade este sanciona que,

a proposta de Inclusão Social e Diversidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro visa complementar e integrar propostas específicas de ações inclusivas que estão sendo elaboradas e debatidas nos últimos anos. O objetivo é apresentar as atividades, ações, serviços, programas e projetos que serão realizados de forma articulada com representantes do IFRJ, instituições governamentais e não governamentais (Idem, p. 103).

Mais uma vez sinalizo o texto vago, sem balizamento para que ações sejam desenvolvidas no sentido a que se objetiva. O item segue descrevendo a vinculação da Coordenação Geral de Diversidade (COGED) à Pró- Reitoria de Extensão (PROEX), atuando esta coordenação nas áreas de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas; relações étnico-raciais/ações afirmativas; gênero e diversidade sexual; vulnerabilidade e exclusão social; junto às demais ações desenvolvidas pelo IFRJ. O item sustenta ainda que “a COGED busca dar sua contribuição à tarefa nacional de superação da desigualdade, que tão fortemente marca a sociedade brasileira, definindo e implementando sua política institucional nesse âmbito” (IFRJ, 2015, p. 103). Afirma também a preocupação do IFRJ, por meio da COGED, com [...] as barreiras sócio-educacionais que dificultam o acesso à educação pública de qualidade e **busca mecanismos de atuação junto à juventude, mantendo sua finalidade específica de oferecer ensino**, pesquisa e extensão, sempre investindo na qualificação da formação de seus estudantes em todas as fases desse processo (Idem, grifos meus).

A partir do excerto acima pergunto: A que mecanismos se refere o PDI? Como é oferecido o ensino? O que se pretende com “formação de seus estudantes em todas as fases desse processo”? Que fases seriam essas? Estariam o acesso, permanência e conclusão exitosa de pessoas com deficiência compreendidos “em todas essas fases”?

No intuito de ter diferentes formas de olhar e de contar com uma produção de dados bastante abrangente, entrevistei um dos ex-coordenadores da Coordenação Geral de Diversidade, cuja gestão se deu em período parcial da vigência do PDI 2014 – 2018, dois trechos da entrevista já foram apresentados em páginas anteriores. Para o ex-gestor, o principal objetivo da COGED “é promover, sistemicamente, as políticas de inclusão, que são a marca principal e, posteriormente, sobre questões de afro-descendência e gênero e sexualidade” (Gestão Central 2). Indaguei a que grupo ou categoria ele se referia ao falar de “políticas de inclusão”, e obtive como resposta “Inclusão de pessoas com deficiência, com foco, principalmente, em relação aos estudantes do Instituto”. Afirmando que o foco também se estendia às servidoras e aos servidores, o ex-gestor deu ênfase em sua narrativa a “uma **política sistêmica** de criar formas de **ação sistêmica e institucional**, para criar uma cultura vinculada à inclusão à questão da afro-descendência e de gênero e diversidade sexual”. (Grifos meus)

Destaco duas questões que me chamaram a atenção na narrativa do ex-gestor: a primeira diz respeito ao fato de se referir às pessoas com deficiência usando o termo inclusão, diferentemente do que fez ao tratar das questões da afro-descendência e de gênero e diversidade sexual. Por duas vezes seguidas o ex-gestor fez menção às pessoas com deficiência. No entanto, utilizando um termo que abrangia todo o público que a coordenação da qual fez parte trabalha a “inclusão”. Será que a palavra inclusão subentende e/ou remete diretamente às pessoas com deficiência? Outro ponto que me chamou bastante atenção em sua narrativa foi a ênfase dada à questão sistêmica e institucional nas ações de inclusão no IFRJ. No momento em que estive nos *campi* para a realização desta pesquisa, o ex-gestor da COGED não estava mais no cargo da coordenação, no entanto fez-se menção ao mesmo em narrativas de *campi* diferentes, como se pode observar abaixo:

[...] Na verdade o *campus* começou a se inteirar, mesmo, a ter um trabalho mais consistente, no período do XXXX.¹⁰⁸ (Direção 1 - - *Campus A*)

Pra eu mexer com acessibilidade, a gente fez um *check-list*, na época do XXXX,¹⁰⁹ eu estava de licença, eu recebi o *check-list* e, assim que eu retornei eu fiz questão de fazer o *check-list* [...]. (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*)

Pude observar a descontinuidade de ações no Instituto referentes à inclusão de pessoas com deficiência, bem como uma personalização do trabalho, ou seja, as ações são desenvolvidas de acordo com o interesse e empenho de cada pessoa que está à frente do

¹⁰⁸ Nome do ex-gestor.

¹⁰⁹ Idem.

NAPNE ou de outras funções e cargos afinados com a inclusão, se é que se pode atribuir tal afinidade a um cargo e função em especial, devendo a inclusão ser inerente a todos estes. Posso relatar minha própria experiência como coordenadora de NAPNE, cargo que exerci em um determinado *campus* e que, após minha transferência deste, o Núcleo ficou desativado por um certo período de tempo, pois não houve quem “se interessasse” por ele. Assim o NAPNE naquele *campus* não havia um Núcleo havia a Adriana: “*Manda para a Adriana!*” “*Esse é caso para a Adriana*” eram frases comuns de serem ouvidas e ainda são atualmente: *Adrianas, Fulanas, Beltranas*, pessoas e não o Núcleo. Não muito diferente do que acontece em cada *campus*, na gestão central do IFRJ, ocorre o mesmo, algumas ações que são ou foram iniciadas tiveram seu término porque não se tratavam de ações sistêmicas ou de uma política institucional, ainda que estejam “no papel”, conforme criticou o Diretor 4 - *Campus E*.

Desta forma avalio ser difícil construir uma política de acesso e permanência que tenha êxito, já que sua continuidade depende da permanência das pessoas nos cargos que tenham como função a garantia de tais objetivos: a entrada, a permanência e a saída exitosa e não por desistência, do Instituto.

Quanto à personalização das ações de inclusão no IFRJ, às ações isoladas e não sistêmicas, e ao empenho individual para que a inclusão aconteça pode-se observar narrativas como:

E, quando entrou o Síndrome de Asperger ficou aquela coisa, porque a gente já estava na novidade, estava trocando a Reitoria, trocando a direção e ainda entra um menino com Síndrome de Asperger e eu saindo pra ganhar o XXXXX,¹¹⁰ porque, **quando a gente veste a camisa**, assim: “A XXXXXX¹¹¹ estando aqui, vai acontecer tudo”, mas, assim, “ela vai sair”. Então, eu lembro, que eram quatro horas da manhã, eu levantei, com as contrações pra ganhar o XXXX, eu estava terminando um documento, um manual “pequenas orientações”, porque eu liguei pro médico que atende ele, que é um cara espetacular, e ele não é um psiquiatra, mas eu acho que ele é psiquiatra, educador e tudo o mais, então ele foi me dando orientações, como era o aluno, o que ele gostava, o que não gostava, o que descompensava, ele foi me colocando. Junto com o que eu já entendia um pouco da questão do espectro autista, eu fiz um manual de orientação: como esse aluno deveria ser recebido aqui no *campus*, quem devia estar com ele... e eu lembro que o negócio pegando, eu só liguei pra minha obstetra e falei: “Olha, eu tenho um documento pra terminar”, e ela: “Vai contando o tempo das contrações, vai tomando um buscopanzinho, que deve segurar, porque, por enquanto, não é uma coisa séria, não estourou a bolsa, não está muito forte. Enquanto não estourar a bolsa, você pode fazer o que você quiser, em casa, sossegada, pelo amor de Deus. E eu também tenho um enterro, então, a gente vai se conversando”. Entreguei tudo pelo e-mail, liguei, falei com a direção, tudo naquela situação, tendo contração. Aí, depois, o XXXX nasceu. **Mas, por quê? Era a minha preocupação!** (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*, grifos meus)

¹¹⁰ Nome do filho.

¹¹¹ Referindo-se a si mesma, falou seu nome.

[...] É a gente está falando de 2013, 2014, então, tem muitos anos e eu não sei como é que está neste momento, 2018. Mas, quando eu estava à frente dessa coordenação, ainda tinha essa característica muito marcante, muito forte, dos núcleos personalizados a partir dos trabalhos específicos de alguns servidores que se afinavam com a questão. Tinham uma formação ou um percurso profissional no aspecto da inclusão. Isso, nos NAPNEs, é uma coisa muito marcada, em minha opinião. Geralmente, na maior parte das vezes, **pelo que me lembro, as pessoas que estavam à frente dos NAPNEs eram pessoas muito implicadas com a questão da inclusão** e, aí, sim, tinham uma trajetória de formação e trabalho nesse campo. (Gestão Central 2, grifos meus)

As narrativas acima, bem como os trechos grifados, possibilitam dois tipos de análise quanto à inclusão de pessoas com deficiência. A primeira, que vem sendo mais apontada nas narrativas apresentadas, diz respeito a iniciativas isoladas, com ênfase no empenho pessoal, como se fosse um objetivo individual o alcance da inclusão das pessoas com deficiência. Posso chamar esta análise de uma análise mais ingênua, que não a desqualifica nem um pouco, uma vez que estamos diante de um Instituto que afirma ser inclusivo. Outrora eu permaneceria com esta análise somente. No entanto, não prescindirei de uma análise que possibilite pensar de outros modos; para tanto, lanço mão de um excerto que acredito que possa lançar luz a uma outra forma de pensar o empenho, ainda que individual ou de poucos (e incluo a mim mesma neste momento) em se “fazer a inclusão”, conforme apontam Lopes e Rech (2013, p.215),

Estar sempre incluído envolve exigir, de cada indivíduo, vigilância constante de todos e de cada um em particular, o que faz com que cada indivíduo contribua para a manutenção do controle da população, objetivo diretamente previsto pelas ações do Estado, ou melhor, ações que “visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais” (LOPES, 2009, p. 156).

Tecer este manto com uma dupla análise consiste em um exercício não muito fácil, pois, por mais que pareçam análises excludentes, percebo que em algum momento elas se encontram, as linhas se cruzam à medida que de um lado se propõe algo que parece bacana, por vezes utópico, mas que pense em uma sociedade na qual cada uma e cada um pode ser do modo que for e que será atendida e atendido, haverá respeito e dignidade. Está bem, a coisa não ocorre bem desta maneira, eu sei! Mas esta é uma possibilidade. E, por outro lado, existe um outro tipo de análise que percebe o modo como existem formas de governo, de controle da população. Seja na perspectiva da inclusão, seja de outros modos: o controle estará em toda parte. Poder pensar desta forma sem que isso se torne persecutório é que é o grande exercício. Não se trata aqui de uma cisão, de uma visão binária, dicotômica, na qual a primeira forma de pensar seja do bem e a segunda do mal, maquiavélica. Trata-se de um exercício de percepção e análise do lugar que estamos. Isso me remete ao conceito de figura e fundo da Psicologia da

Gestalt, segundo o qual a figura é o que emerge no plano que está de fundo, mas ambos estão lá, ora a figura está em destaque, ora ela vira fundo e vice-versa, mas tudo compõe o mesmo objeto e imagem, depende do modo e perspectiva.

Retomando as narrativas que apontam para as ações isoladas e não sistêmicas, encontro no olhar com o NAPNE – com um deles – tal situação sendo deflagrada também:

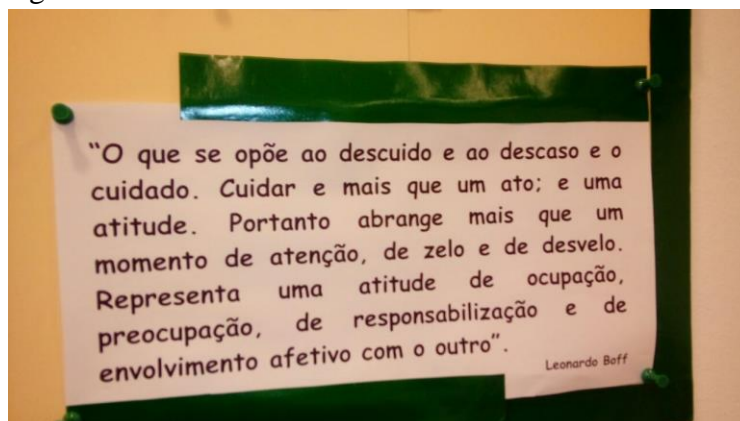
[...] Cada *Campus* vai dando seu jeito e, à medida que cada *Campus* vai dando o seu jeito, você não tem uma política, a gente desenvolve ações isoladas. É. De repente, se for um negócio muito bom, pode até vir a passar para outro *Campus*, e as pessoas dizerem “ah, é legal, vamos fazer isso ou não [...]”, mas eu vejo, ainda, de uma forma muito isolada. Não vejo a COEX como uma coordenação só de diversidade. Não pode! Nós temos que discutir isso de uma forma mais ampla assim como outras políticas do Instituto. Eu estou muito próxima da assistência estudantil, e a sensação que eu tenho hoje é “**cara, derruba, põe no chão, vamos começar do zero de novo...**” **porque não dá mais pra ficar fazendo remendo**, porque começa a virar uma confusão muito grande [...] E é a questão da inclusão. **A gente precisa começar a pensar a política de inclusão a respeito do acesso, da permanência, e isso, a nível institucional e a nível local.** Somos uma equipe diferente? Somos! É uma equipe difícil. Tem gente que tem cinco, tem gente que tem quatro, tem gente que tem assistente social, tem gente que tem psicólogo [...] **Mas, precisa ter uma base pra isso.** O regulamento eu acho que ele dá uma base, mas eu acho que ele está muito distante, também, de conseguir direcionar a nossa prática no dia a dia. **E a gente vai vivendo essas condições, fazendo o que dá, mas de uma forma muito aquém. Às vezes eu fico muito angustiada, mesmo, porque a gente não consegue fazer.** (Integrante do NAPNE 4- *Campus* D, grifos meus).

No momento da produção e colheita foi preciso tomar fôlego para dar continuidade a este diálogo após ouvir esta narrativa. Conforme afirmei no início deste capítulo, é impossível fazer “somente” uma transcrição aqui. Em minha re-escuta e análise relembro os sentimentos percebidos no outro e em mim no momento dos encontros que tive. De certo “falar de pessoas suscita sentimentos, falar de pessoas com deficiência, então, pode provocar sentimentos os mais diversos [...]” e as linhas de uma tecelagem “[...] se alternam de acordo com as diferentes personalidades de cada pessoa que a produz e também com os diversos sentimentos que acompanham aquela confecção de fios”.

Trago para análise o trecho “[...] cara, derruba, põe no chão, vamos começar do zero de novo... porque não dá mais pra ficar fazendo remendo [...]”. Tecelagem. Fios soltos. Remendos. Pôr no chão. Exatamente isso que pretendo denunciar aqui: **Não dá mais para fazer remendo!** O que se está fazendo: governamentalidade ou “inclusão”? Por vezes, parece que nenhum dos dois, que se está deixando linhas soltas pelo chão. Linhas vida soltas. “[...] “Fios que, se descuidamos, ficam soltos dançando na nossa frente [...]”; trecho da epígrafe deste item que me remete ao mural existente em um setor de um dos *campi* em que realizei a pesquisa. Entre informes, frases e imagens, o mural, fixado em um setor que tinha a

circulação de diversas servidoras e diversos servidores, bem como de discentes, trazia uma frase de Leonardo Boff sobre o cuidado, conforme se pode observar na fotografia abaixo.

Figura 11- Mural



Fonte: Autora, 2017.

Parafraseando o excerto de autoria de Boff (1999) na fotografia acima, é preciso cuidar destas linhas que deixamos soltas pelos caminhos do IFRJ e isto abrange mais que um momento de atenção e desvelo, sobretudo representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento com o outro.

4.3.1 Acesso

As narrativas ouvidas no quesito acesso de pessoas com deficiência seguem perfilando as ações isoladas e personalizadas, em detrimento de ações de política institucional. Além de deflagrarem um desencontro – ou desconhecimento- nas estratégias de acesso, trazem um descontentamento e um certo pesar pelo fato de não haver uma política institucional referente ao tema.

Então, eu não sei se a gente tem um aumento do acesso e acho que a gente avança em algumas coisas pontuais, **mas muito do desejo pessoal de quem participa**. - É, por exemplo, a nossa política de cotas não prevê, ainda, a reserva de vagas [...] E eu falo com toda a certeza pra você: **é a disponibilidade de cada servidor, não é uma política institucional**. Agora, é uma política quando “nossa, deu certo. Viu como nosso *Campus* trabalha nesse sentido?!” **Não! Nosso *Campus* tem servidores específicos que trabalham nesse sentido**. (Integrante do NAPNE 4 - *Campus D*, grifos meus).

[...] Quando eu falo inclusão, eu falo desenvolvimento integral. Eles não acreditam, então, pra quê destinar vagas, que é um problema, é difícil [...] vai ter um, vão ter dois... “ah, é gato pingado”. Ele não pensa que ele vá ter dois, três alunos no

Médio,¹¹² por turma. Quatro, cinco, por que não? “Ah, só podem dois [...]” Mas, a gente sabe que, na verdade [...] é impressão! Pode ser uma impressão equivocada, precipitada, porque eu estou há um ano. Na verdade, eu não conheço a estrutura, mas eu falo por edital. Eu não vi edital, ainda, que contemplasse isso [...] **E isso me angústia**, porque eu quero mais alunos deficientes aqui, mas eu quero ter condições de atendê-los. Eu quero ouvi-los como pedagoga, mas eu quero dar a eles condições de inclusão. Porque a gente sabe que por mais que o professor esteja sensibilizado, por mais que ele queira fazer, têm deficiências que é necessário ter esse atendimento especializado. E aí, o que eu faço com esse meu aluno deficiente que tem o direito, como todos os outros de receber uma educação de qualidade? **Essa é a minha angústia dentro do IFRJ.** (Integrante CoTP 5 - *Campus B*)

Chama-me a atenção o que considere como um desabafo na narrativa da Integrante 5 da CoTP. Pela segunda vez, ouvi falas muito emocionadas e intensas – em *campi* não são somente diferentes, mas muito distantes geograficamente- nas quais as pessoas-linha afirmavam suas angústias (percebidas por mim no tom de voz e em suas expressões faciais e corporais no momento de nosso diálogo) na atuação profissional delas no IFRJ e em referência à inclusão e à mobilização que esta causa nelas. “Uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento com o outro” (BOFF, 1999), mas que parece causar sofrimento nestas servidoras. Ressalto que a narrativa acima é de uma servidora que estava há apenas um ano no Instituto na ocasião da produção dos dados.

Em certas narrativas referentes ao acesso de pessoas com deficiência no IFRJ, observo que o termo acesso significa, para algumas pessoas, acessibilidade arquitetônica.

Eu não sei de nenhum projeto ou de alguma coisa do tipo que tenha aqui, na escola, pra isso, não. **Eu sei que têm várias novas estruturas sendo criadas**, mas eu não sei se essas estruturas novas vão ter algum tipo de acesso. As antigas, mesmo, que são de bastante tempo, não têm. E eu **não conheço nenhum tipo de projeto pra isso, não.** (Discente 9 - *Campus E*)

Eu não conheço essas estratégias, talvez porque eu nunca tenha precisado ou lidado com pessoas que precisassem delas, então, provavelmente elas existem, mas elas não estão claras pra mim aqui no *Campus*. **Eu percebi algumas medidas físicas, obras, que o Campus providenciou pra receber as pessoas**, mas, como eu nunca lidei com pessoas com necessidade especial, nunca tive essa observação mais direta. Desconheço. (Docente 6 - *Campus E*)

Pra acesso de banheiro, sala, tem acesso, mas para ter acesso ao piso superior, que é secretaria, coordenação, o deficiente não tem acesso. (Discente 10 - *Campus E*)

Se você der uma volta pelo colégio, você já vê, de cara, que ele não está preparado para receber um cadeirante, um cego [...] o XXXX tem baixa visão, mas, um aluno que venha a ser totalmente sem a visão, não tem um piso apropriado, os elevadores, eles ora funcionam ora tem época que [...] tem até um servidor cadeirante aqui, que sofre um pouco para circular pelo colégio, pela falta de funcionamento do elevador, os banheiros, aqui em cima, é bem difícil de acesso ao cadeirante, lá embaixo também tem, é um pouco melhor de acesso, mas no segundo andar também, você vê que não é muito bom, o masculino. É assim que a gente vê que é difícil pro aluno

¹¹² Ensino Médio.

portador de necessidades específicas conviver nesse ambiente. (Discente 4 - *Campus A*)

De fato, existem *campi* cuja acessibilidade arquitetônica torna-se um cartão de boas-vindas às avessas, deixando explícito o despreparo para o atendimento às pessoas com deficiência física, mobilidade reduzida, idosos, ou condições de locomoção específicas, sejam estas temporárias ou permanentes. Em alguns casos, o impedimento ocorre antes mesmo da entrada no *campus*, conforme se pode observar na fotografia do *Campus B*, ao contrário da fotografia do *Campus A*.

Figura 12 – Acessibilidade *Campus B*



Fonte: A autora, 2018.

Figura 13 – Acessibilidade *Campus A*



Fonte: A autora, 2018.

Existem várias justificativas para tais inacessibilidades arquitetônicas, que vão desde o fato de os prédios de alguns *campi* serem emprestados, tombados, não suportarem obras de

grande porte, até mesmo ao número reduzido de engenheiros no IFRJ. Existem alguns *campi* que têm conseguido solucionar este que é um grande impeditivo do acesso a qualquer pessoa ao espaço físico: a estrutura física com barreiras arquitetônicas. As soluções também são variadas: construção de pequenas rampas, adaptações em banheiros, compra de elevadores, soluções estas providenciadas pelos gestores locais (Direção) e não como uma política do Instituto. Existiu uma iniciativa de *check list*, já mencionada em uma narrativa, na qual os NAPNEs deveriam fazer um levantamento da acessibilidade arquitetônica e enviar à Coordenação de Diversidade, no entanto tal iniciativa não teve prosseguimento.

Contudo, o acesso ao IFRJ e a qualquer lugar compreende outros tipos de acessibilidade, como por exemplo a atitudinal, que envolve também o acolhimento, conforme afirmou o Gestor Central da Ação TEC NEP:

Se esses estudantes chegam e são acolhidos por pessoas que entendem o que é inclusão, entendem o que é... é... a educação para a convivência e diversidade, esses estudantes acabam se sentindo acolhidos. Se eles são acolhidos, se eles são recebidos por pessoas que não têm esse entendimento ainda, né, e isso acontece muito na nossa Rede, não só do corpo docente, mas também da gestão, do corpo diretivo, não é? Eles não se sentem acolhidos e em algumas situações excepcionais até se evadem, por conta disso. (Gestor Central 1).

Há uns anos atrás um servidor que trabalhava na entrada do *campus*, no qual sou lotada, afirmou para uma pessoa com baixa visão que foi pedir informações sobre os cursos de Ensino Médio existentes no *campus* que “*Lá não era escola para ela, mas que ela poderia perguntar à Adriana se sabia de algum lugar para indicar para que ela fosse estudar*” (segundo relato da pessoa feito para mim). Naquele momento, dei-me conta do quanto era necessário que se fizesse um trabalho de sensibilização e informação a todas as servidoras e todos os servidores do *campus* quanto à perspectiva de inclusão no Instituto. Enquanto eu estava lá dentro sentada na “sala do NAPNE” (que não existia, mas sim a sala da CoTP) pensando na inclusão, do lado de fora a inclusão estava deixando de existir e somente me foi possível tomar ciência disso quando aquela pessoa cega entrou na sala perguntando: “*Quem é Adriana?* ” e ao lhe responder que era eu a pessoa prosseguiu dizendo: “*Olha só, eu só estou aqui falando com você porque sou insistente, mas se depender daquele cara que está lá fora você não vai ter pessoa com deficiência estudando aqui.*” Por vezes, as estratégias a serem tomadas estão mais próximas de nós do que pensamos ou de que podemos ver.

Também foi evidente na produção de dados o desconhecimento de estratégias de acesso ao Instituto por parte de algumas pessoas. Observa-se, inclusive, ideias desconstruídas em um mesmo *campus* sobre a existência – ou não – de cotas de acesso para as pessoas com deficiência.

Não. Infelizmente não sei disso, ainda, não entrei em contato com a XXXX¹¹³ pra saber. Ele que vai poder, no caso, te esclarecer sobre isso, sobre essa questão. (Integrante do NAPNE 5 - *Campus E*)

Agora os editais estão vindo com as cotas para pessoas com deficiência. Eu não sei como funciona, porque, agora, eu estou mais afastada do médio/técnico, apesar dos editais da pós, que eu estou mais ligada, não está vindo com a parte de deficientes. Ou, se está vindo, eu não me recordo. (Técnico Administrativo 1 - *Campus C*)

Você sabe o que me passa na ideia? O que parece, pra mim, é que é uma visão um pouco preconceituosa em relação aos deficientes. Será que eles acham, o Instituto Federal, que esse aluno deficiente não vai chegar no Médio, na graduação do IFRJ? Ele só vai ficar lá no fundamental ou terminalidade? A visão como pedagoga que, às vezes, eu tenho é: Por que não o AAE nas vagas, nos editais? Por que não, se precisa? (Integrante CoTP 5 - *Campus B*)

Os editais mais recentes do IFRJ, sobre o Processo Seletivo para preenchimento de vagas relativas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecida de maneira integrada ao Ensino Médio, nos termos do artigo 39 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para o ano letivo de 2018, destinaram vagas para pessoas com deficiência (cotas). O Edital Nº 75/2017 teve processo seletivo de classificação de candidatos mediante a realização de prova, abrangendo conteúdos de disciplinas do Ensino Fundamental e o Edital Nº 111/2017 teve processo seletivo de classificação de candidatos, mediante a realização de Sorteio Público.

No entanto, ao se inscrever nos referidos processos seletivos a pessoa com deficiência tinha que optar por Ampla Concorrência (AC) ou pelo Sistema de Reserva de Vagas (SRV), para Escolas Públicas, onde há reserva de vagas para pessoas com deficiência, mas que devem atender a outros critérios como: ter cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública e possuir renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita ou possuir renda bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita. Ou seja, além da deficiência, a pessoa deverá estar enquadrada em mais duas categorias: escolaridade precedente e econômica. Assim, são distribuídas as vagas para estudantes “cotistas”: metade do total de vagas é dividido entre as subcategorias: negros, pardos e indígenas ou pessoas com deficiência, somadas aos dois critérios já mencionados; ao passo que a outra metade se destina à ampla concorrência: candidatos que não cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ou que não optaram pelas vagas reservadas (Ampla Concorrência - AC), conforme quadro a seguir.

¹¹³ Nome da coordenadora do NAPNE.

Quadro 8– Critério de Vagas Edital N° 75/2017

Com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco), salário mínimo per capita	
Grupo 1-A1	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar \leq 1,5 salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A2	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar \leq 1,5 salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A3	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar \leq 1,5 salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A4	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar \leq 1,5 salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Com renda bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco), salário mínimo per capita	
Grupo 2-B1	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $>$ 1,5 salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B2	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $>$ 1,5 salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B3	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $>$ 1,5 salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B4	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1° ao 9° ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $>$ 1,5 salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 3	Candidatos que não cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ou que não optaram pelas vagas reservadas (Ampla Concorrência - AC).

Fonte: Adaptado do Edital N° 75/2017

Seguindo este critério, o número de vagas para pessoas com deficiência acaba ficando reduzido às vezes a uma vaga somente, caso opte pelo Sistema de Reserva de Vagas. No entanto, em termos de política, e de discurso político de inclusão, tem-se no IFRJ, a garantia do acesso a pessoas com deficiência. O fato que aqui observo é que para o Estado não importa muito como as práticas são conduzidas. Em termos de governo, o importante é a

enunciação das práticas, é a afirmação de uma educação inclusiva, uma educação para todos. Por isso, as pessoas que estão olhando de dentro e com o NAPNE conseguem perceber que não existe uma inclusão de fato no IFRJ, constatam que não existe acesso, não existe a garantia da permanência da inclusão nas práticas, embora a inclusão se propague discursivamente.

Para Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 958)

[...] as políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apoiem em pedagogias culturais – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço.

Percebo que este hiato entre o que se propaga discursivamente e o que se observa nas práticas por quem está “tecendo por dentro” pode gerar a dúvida sobre o que se tem feito de fato: afinal, tem-se ou não cotas de acesso? Faz-se ou não inclusão no IFRJ? Existem ações isoladas ou políticas públicas instituídas? O fato é que o que vem sendo apontado nas narrativas denuncia a fragilidade do IFRJ – e da Rede EPCT, a partir de uma perspectiva macropolítica – no atendimento às demandas de um público que não é o idealizado naquele. Tais narrativas confirmam as críticas apontadas, no capítulo anterior, de uma positividade discursiva em nome de uma inclusão que, ao ser afirmada acaba por se tornar um regime de verdade que causa dúvidas, angústia e até mesmo falas desencontradas nas pessoas envolvidas, conforme as narrativas a seguir:

Na verdade, o que acontece. Os nossos editais do IFRJ são muito falhos. O edital de seleção, qual é o problema? O deste ano, eu fui ler mais a fundo e a análise socioeconômica dos alunos, que é por cotas, e você não vê, no edital, um espaço para cotistas deficientes, nas vagas reservadas para cotas. Você tem cota para aluno de escola pública, pra aluno negro de escola pública, para aluno negro, para aluno de escola pública com renda per capita inferior, e são 50%. O deficiente físico, ele entra nas cotas de ampla concorrência. Ele não entra em vaga de cota. [...] Então, não há uma política o acesso. No vestibular, não há essa reserva de vaga. Pelo que eu vi, lá, não tem. Seria uma coisa a ser trabalhada para que abrisse espaço para os portadores de necessidades específicas. Mas a gente tenta. (Integrante da CoTP 2 - *Campus C*)

A questão, Adriana, só consertando, é o seguinte: o aluno portador de necessidades específicas, ele entra, existe a cota para deficiente, mas na ampla concorrência, não existe nas cotas específicas, por exemplo, um aluno, portador de necessidade específica que é de escola pública. Essas vagas não existem. Mesmo que ele seja negro, de escola pública, e tenha uma deficiência, ele vai escolher ou uma ou outra. (Integrante da CoTP 3 - *Campus C*)

Na narrativa abaixo, percebe-se que as informações não são compreendidas, apesar de serem executadas:

Eu não sei te precisar como surgiu. Na verdade, a gente pegou um modelo de edital que a Pró- Reitoria de Extensão nos passou e nele já constava a reserva de 5% das vagas. Então, eu acredito que a gente já vem fazendo isso há algum tempo, pelo menos no FIC, sim. O edital do curso subsequente mudou um pouco, agora. Ele tem uma normativa nova do MEC, eu não sei se você já está por dentro, o MEC sinalizou algumas coisas, criou algumas regras, por exemplo, no próximo edital de subsequente, a gente vai ter que criar uma comissão de avaliação dos deficientes. Então vai ter que existir aqui, salvo engano, isso é o que determina a própria portaria, que eu ainda não li [...] então eles mexem um pouco nessa... por isso que atrasou o edital, a gente vai ter que criar uma comissão, obrigatoriamente com a presença de um servidor do setor de Saúde, tem algumas regras nessa comissão pra poder avaliar o material dos [...] (Direção 3 - Campus B)

Como se pode observar, há ainda muita dúvida nas questões referentes ao acesso de pessoas com deficiência no IFRJ, que vão desde o que se entende por acesso: arquitetônico, atitudinal, programático (como o caso dos Editais) a questões paradigmáticas, políticas e, por que não dizer, ideológicas.

4.3.2 Permanência

Assim como o acesso de pessoas com deficiência gera uma série de posicionamentos e narrativas diferenciadas, com a questão da permanência acontece o mesmo. Observei neste quesito situações diversas nas narrativas das pessoas: medo, preocupação com estudantes sem deficiência em detrimento da atenção dada a estudantes com deficiência, desesperança, esperança, ponderações acerca da inclusão. Enfim, dependendo da pessoa, da sua formação, das funções que realiza no Instituto e de variáveis outras, talvez não compreendidas aqui, cada narrativa pode contribuir para um olhar também diversificado e não único acerca da permanência de pessoas com deficiência no IFRJ, conforme se observa em algumas delas a seguir:

Em relação à permanência, durante a minha formação, principalmente no começo, não existia nada relacionado à deficiência, mas existia uma disciplina, que eu não sei se continuou, porque eu estou fora dessa área pedagógica já faz um tempo, mas existia uma disciplina optativa que era Educação Inclusiva, de uma professora, que dava. Eu não quis participar e é engraçado, que na época, eu falei que tinha medo de dar aula pra pessoas com deficiência,¹¹⁴ não física, mas outras deficiências, porque a física, é muito mais fácil você lidar com educação, o acesso pode ser complicado, a acessibilidade, mas agora, a gente tem o elevador aqui, pro cadeirante ter aula lá em cima, também, mas, isso, você vai lá e compra. O problema é como você vai lá e compra um olho pro menino que não enxerga... **então, eu ficava com muito medo disso. Hoje, eu acho que eu tenho um pouco menos de medo**, apesar de não ter feito a disciplina. [...] Então, existia uma disciplina que botava isso na nossa cabeça, como estudantes que seriam futuros professores [...] (Técnico Administrativo 2, grifos meus)

¹¹⁴ A pessoa desta narrativa é uma pessoa com deficiência.

A permanência, acho que, agora, com o maior número de funcionários e podendo dar mais assistência, com a XXXXXXX¹¹⁵, que é de Libras, isso facilita, um pouco, pelo menos na parte de surdos. (Técnico Administrativo 1 - *Campus C*)

Eu acho que sim, porque eu, pelo menos, **nunca vi alunos desistirem por causa de deficiência**. Já vi desistirem por outros motivos, mas por deficiência, aqui, não. (Discente 5 - *Campus C*, grifos meus)

[...] Olha, eu acho que **se é uma estratégia de permanência, ela não foi satisfatória ou foi ineficaz**, porque, o que ele precisava, na verdade, era não só daquela mediação para fazer as provas... Não é só pra mediar na hora da prova, porque eu percebia que, muitas vezes, ele ficava na minha sala “voando”. E eu olhava, recebia orientação de olhar diretamente pra ele, para que ele compreendesse, de certa forma, que mantivesse a atenção em mim. Mas isso acaba segregando o aluno. **Quem não apresenta esse tipo de síndrome, acaba ficando excluindo, se sentindo excluído. Porque eles acabam não recebendo o mesmo olhar do professor, porque o professor está muito preocupado em fazer aquele aluno acompanhar e acaba se esquecendo dos outros**. (Docente 2 - *Campus C*, grifos meus)

Uma coisa que me preocupa é saber lidar com a questão do ritmo e isso não se limita só à questão da deficiência, necessidades especiais, mas aos diferentes níveis de capacitação e aprendizado. Então, a perspectiva que você tem do tipo “ah, eu vou fazer esse atendimento especializado pra esse aluno”, **mas, se a gente abandonar um pouco, a demagogia, a gente sabe que, de certa forma, no que diz respeito ao confronto técnico, os outros alunos vão até ter que se sujeitar a um ritmo diferente da aula**. Ao mesmo tempo eles vão estar ganhando uma experiência humanística de conviver com uma pessoa com deficiência e estarão agregando um conhecimento de formação humana, de formação cidadã, mas, de repente, o que está escrito na ementa da disciplina, **ele pode perder um pouco. Então, eu acho que isso é um jogo que tem que ser comprado por todos, não só pelo professor, mas, também, pelos outros colegas**. (Docente 4 - *Campus B*, grifos meus)

Existe o NAPNE que, mesmo nadando contra a corrente, consegue ajudar alguns alunos. Porém nosso *campus* possui um discurso de que “este aluno não tem nosso perfil” que serve para classificar alunos mais inclinados às ciências humanas, com rendimento escolar médio-baixo, com deficiências, etc. Logo, **pensando no campus de modo geral, acho que não possuímos uma política inclusiva** e de apoio que uma toda a escola em prol da permanência. (Docente 3 - *Campus D*, grifos meus)

E, eu falei no início da entrevista, que **algumas pessoas se fazem de desentendidas também no aspecto político e financeiro**, aqui, meio que fecham os olhos e falam que não precisa, não fazem nada. “Vamos deixar pra depois, porque a gente está com dificuldade financeira, tá em crise, então, não dá pra ajudar agora. Segura um pouco, aí, porque, no momento, não vai dar pra fazer nada”. Aí, continua assim. **É o que todo mundo já sabe, e finge que não sabe!** (Discente 4 - *Campus A*, grifos meus)

A meu ver a permanência de uma pessoa com deficiência no IFRJ envolve uma série de estratégias que tanto podem ser consideradas necessárias e eficazes para que haja o prosseguimento da escolarização da pessoa, como podem ser consideradas mecanismos de controle e de governamentalidade. Neste ponto de minha pesquisa, penso que uma não exclui a outra e que ambas as considerações podem considerar verdades e não só podem como devem ser questionadas, conforme se vem fazendo neste texto. A permanência de uma pessoa

¹¹⁵ Nome da Intérprete.

com deficiência ou sem deficiência no Instituto vem sendo discutida em itens e capítulos anteriores a esse, uma vez que ao tratar dos temas que venho tecendo nesta escrita-manto, indubitavelmente trago à reflexão e análise o que se pensa, o que se fala, o que se faz e os modos como se faz nas relações de ensino e aprendizagem, como se concebe a educação, a educação profissional e tecnológica, que ideal de estudante se tem, como o Instituto se percebe e atua como um corpo, qual a formação das pessoas envolvidas na educação no IFRJ, quais os recursos financeiros existentes e como são administrados, com que ideia de inclusão se trabalha, entre outros.

De acordo com Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 959),

afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor- mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governamento da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. **O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão.** Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (Grifos meus)

Encontro em algumas narrativas exemplos – ou constatações - do que trata o excerto acima, principalmente no que se refere às partes por mim destacadas, como por exemplo, “o atendimento das especificidades” em alguns momentos e, em outros, o não atendimento, conforme as narrativas que seguem:

A XXXX¹¹⁶ começou a imprimir pra mim no fim do semestre passado nesse estilo, fonte a fonte, número 36, espaçamento triplo prum lado, pro outro, pra baixo, pra cima, e aí é muito legal pra eu poder visualizar. Não sei se você vai perguntar, mas em sala de aula eu não enxergo nada no quadro, aí elas me mandam por e-mail e, em casa, eu vejo pelo notebook, pela lupa. (Discente 3 - *Campus A*)

Provavelmente já devem ter te falado isso outras vezes, mas isso é um pouco complicado. Como a XXXX¹¹⁷ falou, é tudo XXXX¹¹⁸ [...]. Parece que as pessoas da instituição se fazem meio que de desentendidas, e aí fica mais complicado ter todo o aparato, toda essa estratégia para lidar com as pessoas com necessidades específicas aqui [...]. Como a gente tem observado, a permanência do XXXX,¹¹⁹ que já está quase se formando, é complicado, porque os professores não estão acostumados, as pessoas têm um tato diferente para lidar, até porque elas não são instruídas. (Discente 4 - *Campus A*)

¹¹⁶ Nome da integrante do NAPNE.

¹¹⁷ Nome da servidora.

¹¹⁸ Nome da Integrante do NAPNE.

¹¹⁹ Nome do discente com baixa visão.

Tem que respeitar as particularidades de cada um, e cada um vai no seu caminho. **Tem aquela figurinha, acho até que foi você quem me mostrou, da prova, que tem o peixe, o aquário, o macaco e o elefante [...]** Por que que todo mundo tem que subir na árvore? Por que que cada um não pode fazer uma coisa que seja mais adequada ao seu perfil? (Docente 5 - *Campus B*, grifos meus)

No trecho destacado na narrativa acima, a docente se referia à figura abaixo, exibida por uma palestrante que me precedera à mesa promovida pela Direção do *Campus*, em momento anterior a minha ida àquele para a realização desta pesquisa. A mesa tinha como tema a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ.

Figura 14– Charge Seleção



Fonte: https://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2012_07_20_archive.html?view=classic

Essa questão das pessoas com deficiência, a gente já discutiu algumas coisas aqui, e acho que tem que ser incluído tanto quanto possível, mas, talvez tenham cursos que realmente você vai ter uma dificuldade muito grande para incluir pessoas com deficiências específicas. Por exemplo, um professor comentou, aqui, sobre a experiência dele com um deficiente visual no curso de Química. É difícil e, em alguns momentos, é perigoso manipular reagentes e as substâncias, sendo deficiente visual. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que você não pode dizer não pra esse aluno, nesse sentido. (Docente 4 - *Campus B*)

Então, ficava essa menina se desdobrando, era uma intérprete que eu acho que deveria ter sido constado em edital intérprete, mas que tivesse uma experiência pedagógica, um curso, uma licenciatura... não. Era uma pessoa da área técnica, que era intérprete, então o menino ficava completamente perdido, e foi uma experiência em que eu **digo que quem fez ele ter evadido, foi o sistema, porque a gente não ofereceu, pra ele, condições de permanência nenhuma**, um mínimo. (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*)

Ao se tratar da permanência deve-se levar em consideração como são feitas - e se são feitas - as adaptações e flexibilização curriculares, qual a metodologia utilizada, como é o modo de avaliar, o que se entende e se pretende com a avaliação, quais estratégias de ensino

são utilizadas, como se concebe a educação. Enfim, situações do processo de ensino-aprendizagem que devem ser pensadas, debatidas, planejadas, independente de se ter ou não pessoas com deficiência em uma sala de aula. Percebe-se que estes também são questionamentos feitos por algumas das pessoas-linha com as quais estive na produção dos dados.

Por outro lado, por que conteúdo? Por que no foco é conteúdo, não são habilidades, competências e autoconhecimento [...] a sua capacidade de perceber o que você está fazendo? Se você, talvez, tiver isso, você vai conseguir gerenciar mais o pouco conteúdo que você tiver e aprender outros, porque o que você aprende na escola, rapidinho é superado de alguma forma. Mas, se você souber aprender, você não vai estar superado nunca, porque a fonte da informação está aí [...] E as estratégias? Se você tiver as estratégias pra aprender e gerenciar o seu aprendizado, você se vira na vida. Sim. E, aí, pensar as habilidades que são comuns às pessoas com deficiência e sem deficiência, e aquelas que seriam específicas para aqueles casos. Eu acho que é pra todo mundo, dá no mesmo. (Docente 5 - *Campus B*)

Independente do aluno ser deficiente ou não, uma coisa que eu tenho aprendido, e que eu acho que se aplica ao FIC, é você não avaliar todos os alunos com a mesma forma. Ao invés de avaliar o aluno de uma forma fria, você tentar avaliar o aluno no quanto ele evoluiu, ele sendo o próprio parâmetro. (Docente 4 - *Campus A*)

E como que os outros podem se beneficiar disso, também, porque é uma pessoa com outra perspectiva. Melhorar a visão que os outros alunos têm da questão, que não seja uma visão assistencialista, que não seja uma visão discriminatória, que eles vejam como um acesso a um novo conhecimento que eles não têm. Como a pessoa com deficiência também tem, por meio dos outros, acesso a um conhecimento que ela não tem. (Docente 5 - *Campus B*)

Outro ponto de destaque na produção de dados diz respeito à permanência, mas de um modo diferenciado, quando se acredita que a pessoa com deficiência não terá condições de permanecer e/ou concluir o Curso que escolheu em virtude da deficiência “apresentada”, ou seguindo os estudos sobre deficiência, mediante o seu corpo com lesão, ou o tipo de lesão e os requisitos e/ou habilidades necessários ao Curso. Melhor explicando: existem situações nas quais a pessoa com deficiência é dissuadida a permanecer no Curso de sua escolha devido ao tipo de lesão que possui, devido ao “tipo de deficiência”. Geralmente isso ocorre considerando os riscos que a pessoa pode (ou se acredita que pode) correr ou colocar outras pessoas em situação de risco em caso de permanência no Curso ou de conclusão. Neste caso, no exercício da profissão – lembrando que estamos tratando de um Instituto de formação técnica, de formação “para o mercado de trabalho”. Esta é uma situação bastante delicada, posto que, por vezes, parece óbvio a impossibilidade de permanência em determinado Curso ou o exercício de alguma profissão de acordo com a deficiência, mas nem sempre é tão óbvio ou se pode prever com certeza. Tampouco tem-se o direito de determinar o desejo do outro, fazendo-o ou levando-o a mudar sua escolha. Não quero com isso afirmar que tudo é possível,

que todas as profissões são viáveis para todo e qualquer “tipo” de deficiência. Afirmo, no entanto, que ao invés da determinação do que cada “categoria” ou tipo de deficiência tem ou não condições de realizar, sugere-se que se considere a pessoa ao invés da deficiência, uma vez que cada pessoa tem suas especificidades, independentemente de ser pessoa com ou sem deficiência. No diálogo a seguir, esta questão foi levantada por um estudante com Baixa Visão:

- No semestre passado eu escutei alguns professores falando que eu não ia ficar, porque [...] realmente eu tenho noção de que eu perdi um pouco da minha visão, mas eu não queria largar a química “dura”, na bancada, mas, realmente eu queria. Mas aí falam “não, você tem que ter outras prioridades, você não vai conseguir fazer o curso como antes, você vai seguir na sua área, mas como vendedor”, coisas assim, sabe? (Discente 3 - *Campus A*)
- Determinaram pra você o que você teria que fazer? (Pergunto)
- Sim. Eu sei que não foi por mal, mas eu senti uma certa tristeza [...] (Discente 3 - *Campus A*)
- Mas você persistiu e está aqui, né? Você fez essas matérias, essas disciplinas? Conseguiu se sair bem? Você achou que se colocou em risco? (Pergunto)
- Eu fiz três vezes o 5º período em 2015. Por causa de greve e por causa da depressão. Eu fiz três vezes laboratório dos dois, que era XXXX e XXXX. Ou seja, não havia necessidade, no período passado, de eu fazer outro tipo de laboratório ou outros laboratórios como esses. E eu não fiz, não teve problema nenhum. Neste semestre, a professora de XXXX falou que eu vou ter que entrar no laboratório. (Discente 3- *Campus A*)

Na verdade, ao levantar a questão da permanência das pessoas com deficiência no IFRJ, percebi que foram problematizadas questões referentes ao ensino no IFRJ, seja este para quem for. Entendo que independente das conclusões que esta pesquisa me leve ou aponte, para mim ela já teve um ganho imensurável, uma vez que nos fez pensar juntos: pessoas em lugares, funções e situações diferentes, cursos diferentes, origens e perspectivas, desejos, sonhos, realidades, tudo muito diferente. O que era comum entre nós? Qual o ponto que nos unia? Qual era a intercessão? O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

4.3.3 Conclusão exitosa

Falar de conclusão exitosa é um tanto complicado. Pois o que se entende por êxito? Êxito pode ser o fato de ter chegado até o fim de um Curso, o término dele. Êxito pode se referir ao término, tendo atingido o mínimo dos objetivos propostos para o Curso e suas disciplinas. Pode ser o término com o acompanhamento devido e necessário, enfim, prefiro abordar, neste item, a conclusão. O fato de uma estudante ou um estudante com deficiência iniciar e terminar um Curso no IFRJ. Aí vocês podem me perguntar: mas com base em que

critério? Pergunta que tem uma resposta difícil ou quiçá não haja resposta. Pois com base em que critérios vamos considerar a conclusão? No mérito e empenho pessoal da própria pessoa que estuda, conforme vem ocorrendo na educação brasileira? Destaquei algumas narrativas que de certa forma e de alguma maneira ajudam-me na resposta a tal questionamento, ou ao menos suscitam perguntas outras.

[...] Você tem, às vezes, no conselho de classe, sempre um diálogo sobre o aluno e os problemas que ele enfrenta, as dificuldades, aí se propõem algumas estratégias, mas eu não observo elas se efetivando devidamente, ao ponto de, efetivamente nós já termos alguns alunos que, a maioria deles, que eu saiba, nesse ponto nós já tivemos três, um se formou e os outros dois ficaram pelo caminho. E, o que se formou, era um aluno com aquele autismo que ele se destaca, tem facilidade, muito inteligente e dentro de uma turma, também, que tinha muita dificuldade de rendimento, embora não tivesse nenhum problema nesse sentido, de alguma deficiência em si. **Era dificuldade de aprendizagem, mas de outras questões, fatores sociais e econômicos, enfim** [...] E, por isso, essa turma era tratada de uma maneira mais *light*, o que facilitou até com que esse menino se destacasse, embora ele, no conjunto, não era tão excepcional assim, de rendimento, mas em comparação a esses que tinham dificuldades acabou se destacando. [...]. Os próprios professores diziam que, dentro da turma, o maior problema nunca foi ele, na verdade, ele era a solução. [...] Então eu acho que ele conseguiu se formar muito mais por ele do que pelo fato de nós termos proposto estratégias a serem efetivadas. No caso dos dois outros alunos, eram deficiências que atrapalhavam o desenvolvimento deles, muito. E nós não tivemos meios de adaptar a situação ao ponto deles conseguirem continuidade, não evadirem. (Docente 7 - *Campus E*, grifos meus)

Não. O acesso, agora, nas nossas discussões anteriores, eu acho que o nosso grande ganho foi ter brigado pela questão do acesso, que agora a gente começa com cota. Então eu acho que de acesso, sim, mas de permanência e conclusão, não. Tanto que o aluno evadiu, e a direção sabe disso, sabe a minha postura, eu me sinto, porque, não só o *Campus* como a estrutura do IFRJ, não ofereceram condições pra que isso acontecesse. O próprio pessoal da Reitoria sabe, eu tive um problema homérico em relação à intérprete, porque o nosso curso de XXXX,¹²⁰ que o aluno¹²¹ cursava, é integral. (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*)

Quanto à conclusão, é uma coisa muito difícil de se falar, pois não depende só do Instituto. Isso depende, também, da estimulação da pessoa e, pessoas que não têm deficiência, já tem dificuldades de concluir os cursos do IFRJ e, por ter deficiência, eu acho que deve ser mais difícil ainda. (Técnico Administrativo I - *Campus C*)

Olha só, dos nossos alunos, aqui, que tenha concluído, não. A gente tem aquela história do seguinte, às vezes a pessoa tem um grau tão leve, que você não percebe, mas a gente consegue identificar. [...] O XXXX¹²² concluiu o XXXX¹²³, mas a gente não sabe o que ele tinha. A gente tem muitos casos assim, sem diagnóstico. (Integrante CoTP 3 - *Campus C*)

A conclusão desses alunos é rara de se ver, porque não tem infraestrutura, os próprios professores não são preparados, então, é muito difícil pro próprio aluno portador de necessidades específicas terminar. **Ele tem que ter muita dedicação.** O próprio XXXX, é um exemplo de dedicação. **Ele abraçou e falou: “vou**

¹²⁰ Nome do Curso.

¹²¹ Estudante surdo.

¹²² Nome do estudante.

¹²³ Nome do Curso.

terminar” e, aos trancos e barrancos está conseguindo. (Discente 4 - *Campus A*, grifos meus)

O conselho de classe aqui era horrível, porque colocava a foto do sujeito, uma a uma, e aí falava “esse aí? Esse aí é fraco, não vai...” e, realmente, ele não ficava. Parece que os professores fechavam, ali, era meio que um combinado, uma coisa meio subjetiva, e todo mundo botava o menino embora... (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*)

As narrativas acima trazem relatos de meritocracia, de militância, de sentimento de fracasso, de evasão, de não rótulo e/ou discriminação, de situações sociais, econômicas, verdadeiros retalhos, com os quais tentei e ainda estou tentando montar esse manto. E mediante a rudeza e realidade das narrativas, para “empoemar” um pouco o texto encerro este capítulo com um pouco de poesia, para alimentar a alma de um pouco de esperança. Na letra e na música de Beto Guedes, *Contos da Lua Vaga*, um pouco de:

Esperança viva/ Que o sangue amansa/ Vem lá do espaço aberto/ E faz do nosso
braço/ Um abrigo/ Que possa guardar/ A vitória do sentimento claro/ Vencendo todo
medo/ Mãos dadas pela rua/ Num destino de luz e amor/ Vem agora/ Quase não há
mais tempo [...]/ Contos de luar/ Ou a história dos homens/ Lua vaga vem brincar/ E
manda teus sinais/ Que será de nós? / Se estivermos cansados/ Da verdade/ Do
amor.

Que será de nós, se estivermos cansadas e cansados, da verdade (E que verdade?), do amor?

Talvez, uma forma de vencer o cansaço seja, justamente, olhar as coisas de outro modo e aprender - ou reaprender - novas formas de tecer.

5 APRENDENDO A TECER: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO IFRJ PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro.

Gilles Deleuze, p. 160

Quando se fala em inclusão escolar de pessoas com deficiência, geralmente o discurso que se ouve é de que as docentes e os docentes não foram preparadas e preparados para “receber esse tipo de aluno”. De fato, percebe-se que assim que o paradigma da inclusão começou a ser adotado no Brasil, na década de 90, a formação inicial de qualquer profissão que não fosse específica para os cuidados com reabilitação, não tinham em sua matriz curricular disciplinas que contemplassem questões referentes à “convivência” ou ao trabalho específico com pessoas com deficiência. Após a adoção da inclusão como uma modalidade educacional no Brasil, algumas iniciativas oficiais, principalmente na esfera pública, começaram a surgir no intuito de “preparar” o corpo docente para a oferta de ensino às pessoas com deficiência.

Tomarei como referência o Estado do Rio de Janeiro, território desta pesquisa, no qual foram feitas parcerias com universidades que tinham o objetivo de realizar pesquisas no campo da educação inclusiva, como foi o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), possibilitando formação continuada às docentes e aos docentes e também produzindo conhecimento científico. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG), por exemplo, realizou, entre outros, o estudo intitulado “*Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública*”, desenvolvido por Costa a partir de 2002, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com docentes da rede de ensino do Município de Nova Iguaçu/RJ, distribuídos em escolas estaduais e municipais. De acordo com Costa (2011, p. 32),

No alcance dos objetivos foram considerados aspectos sobre a formação, educação e preconceito e os textos legais que preconizam a educação inclusiva, **em atendimento à demanda humana e social por participação dos indivíduos com deficiência nas diversas instâncias da sociedade** que preconizam a inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. (Grifos meus)

Tais iniciativas não somente visavam a formação docente para o “atendimento” às pessoas com deficiência, como ratificavam a criação de “demanda humana e social por participação dos indivíduos com deficiência nas diversas instâncias da sociedade”, consistindo em um regime de verdade, mediante à força e poder atribuídos ao conhecimento científico; sendo as universidades dispositivos de produção de verdade. Observa-se aqui, a propagação da inclusão como um imperativo do Estado, conforme já discutido neste texto. O estudo acima citado - do qual participei¹²⁴ - fazia parte do Programa de Formação Continuada, financiado pelo Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo Costa (2011, p. 32), os Programas de Formação Continuada “são oferecidos aos professores atuantes nas escolas públicas que têm ou não alunos com deficiência em suas salas de aula”.

Ao analisar a formação docente para o atendimento à demanda de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas atualmente, a partir de outros modos de pensar, modos esses muito diferentes dos vistos por mim em 2002 quando participei do estudo citado, corroboro com as ideias de Lopes (2009 *apud* LOPES; RECH, 2013, p. 215) ao afirmar que estar sempre incluído,

envolve, também, que cada indivíduo seja um parceiro voluntário do Estado e das empresas envolvidas com os projetos de inclusão social e educacional. Para que tais regras sejam operacionalizadas, é necessário prover algumas condições de possibilidade, ou seja, ser educado para participar de uma sociedade aberta à circulação e à diversidade, para lutar para permanecer incluído nos espaços e para desejar permanecer na condição de incluído.

Com este modo de olhar, diferenciado daquele prescrito pelo paradigma da inclusão, trago algumas narrativas que me possibilitaram compreender um pouco melhor a forma como cada participante desta pesquisa compreende – ou não – a sua formação, inicial e/ou continuada para esta que, por vezes, é uma proposta - e para alguns uma aposta - do IFRJ: a inclusão.

O título deste capítulo faz menção ao aprender e, como a epígrafe que o segue, acredito que a aprendizagem é um processo vivo. Nenhuma pessoa aprende se não há desejo, se não se autoriza aprender e se não autoriza o outro que o ensine, seja este outro quem for e a aprendizagem que for: tecer uma colcha ou ser técnica ou técnico em Química, por exemplo.

¹²⁴ Na época eu estava na função de Responsável pela Educação Especial da Coordenadoria Regional Metropolitana I - CR 19 - da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, cuja abrangência era de 5 municípios da Baixada Fluminense, perfazendo o total de 141 escolas – regulares e especiais.

5.1 Formação Inicial- estudantes e servidoras e servidores- no IFRJ

Uma educação que se pretende “inclusiva” deve ter em sua base uma formação voltada para a inclusão, principalmente no que se refere à acessibilidade atitudinal. Os NAPNEs, inclusive, têm essa função de educação para a convivência, uma vez serem um dispositivo da Ação TEC NEP que tem essa prerrogativa. Não obstante, ainda que não se faça educação sistemática somente em sala de aula, mas em todo o espaço escolar, a sala de aula é o espaço no qual se permanece mais tempo e as docentes e os docentes ocupam para as estudantes e os estudantes um lugar muito importante no processo de ensino, conforme já abordado. Assim sendo, é importante que aquelas e aqueles tenham algum tipo de formação que as possibilitem e os possibilitem trabalhar com as estudantes e os estudantes na formação inicial destas e destes, questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência – no âmbito escolar, social, de trabalho, saúde, lazer, enfim, nos diversos âmbitos. Isso de acordo com as prescrições do paradigma da inclusão. Algumas das pessoas que participaram desta pesquisa apontaram para a falta de preparo/formação docente para trabalhar tais questões nos Cursos de Formação Inicial do IFRJ,

Meus professores não têm esse tipo de curso de especialização. Nenhum deles tem. Pelo menos eu não sei nos períodos anteriores, porque eu cheguei aqui no 5º período, 2017.2, então eu não sei se do quarto período pra trás tem alguém com esse tipo de especialização, mas eu considero que isso seja todo mundo. Eu acho que aqui, neste Instituto, ninguém tem esse tipo de especialização, não sabem como lidar com pessoas com deficiência ou necessidades específicas. (Discente 3 - *Campus A*)

Assim como há relatos referentes ao despreparo docente na temática da inclusão escolar, observa-se também relatos que sinalizam a não existência de estratégias permanentes de formação inicial voltadas à formação discente.

Muito raro você ouvir um professor comentar, um professor de Humanas, Sociais, um professor de Sociologia comentar uma coisa assim, mas, bem vaga, se alguém puxar um assunto, se alguém tiver um interesse... e até alguns professores dessa área ficam com receio de falar alguma errada, por não ter tanto... tanta dinâmica com esse tipo de assunto. Então, até nesse tópico fica complicado. (Discente 4 - *Campus A*)

Da mesma forma que a produção, colheita e análise de dados não se constituem momentos separados, podendo ocorrer ao mesmo tempo, penso que a produção também produz efeitos à medida que se colhe. Assim sendo, produção de dados também consiste em produção de efeitos nas pessoas que integram a produção, independente de qual “lugar” ocupem nesta. Pergunto-me, então, até que ponto algumas das narrativas aqui apresentadas constituem em questionamentos feitos no cotidiano ou são resultado das perguntas, conversas,

encontros realizados na ocasião desta pesquisa. Onde quero chegar com tal questionamento? Talvez algumas das narrativas se deram em decorrência de uma impressão e/ou lembrança, no momento que o assunto ou tema da inclusão de pessoas com deficiência foi levantado, mas não necessariamente fazem parte das críticas e questionamentos cotidianos dessas pessoas. Talvez ações e trabalhos tenham passado despercebidos ou ainda não tenham despertado o interesse das pessoas-linhas desta pesquisa em outros momentos. Ou ainda, considerando o tempo de existência do Instituto, é compreensível que as ações ocorram aos poucos, de forma pontual. Como se pode observar, estou levantando aqui várias possibilidades de análise dos apontamentos feitos nas narrativas. Observo também que se espera que algumas iniciativas sejam tomadas pelo NAPNE mediante o lugar que ocupa nesta Rede.

[...] Muito pouco. Tem ações do NAPNE, algumas ações pontuais, nós temos alguns professores que também são engajados na causa, porque têm parentes ou filhos com necessidades especiais e frequentam a APAE e coisas do tipo, tanto que eles se uniram aqui no *Campus*, há alguns anos atrás, formaram um grupo e conseguiram montar um projeto [...]. Esse projeto tinha alguns monitores e esses monitores, de certa forma, lidaram com algumas deficiências, porque nós atendíamos a 30 alunos da APAE, cada um com uma deficiência diferente da outra. Então, esse pequeno grupo de alunos, de monitores, teve algum tipo de treinamento, de qualificação, um monte de quebras de paradigmas etc. sobre preconceito e multiplicam isso. Mas, eu diria que 30 monitores pra uma escola com 700 alunos, é muito pouco. A gente está devendo muito. (Direção 4 - *Campus E*)

Dentro do corpo discente, há conversas pontuais dentro do Conselho de Classe, tentando resolver problemas pontuais. Não há nenhuma estratégia, planejamento de ações efetivas que vão pensar globalmente a ponto de analisar como os estudantes devem se relacionar com esse tipo de problema. Não há nenhum planejamento ou discussão junto aos estudantes. (Docente 7 - *Campus B*)

Analisei as Matrizes Curriculares e/ou os Planos dos Cursos Técnicos disponibilizados no sítio do IFRJ em abril de 2018: Mecânica, Meio Ambiente, Petróleo e Gás, Química, Farmácia, Guia de Turismo, Informática, Informática para Internet, Automação Industrial, Biotecnologia, Controle Ambiental, Eletrotécnica, Administração, Agroindústria, Agropecuária e Alimentos e não foram encontradas disciplinas relacionadas à inclusão nas matrizes destes cursos.

Fiz o mesmo levantamento nos Fluxogramas dos Cursos de Graduação também disponibilizados no sítio do IFRJ em abril de 2018: Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Produção Cultural, Bacharelado em Química, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais, Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos, Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Nos

Fluxogramas dos Cursos de Graduação (Educação Superior) constam as seguintes disciplinas referentes à inclusão de pessoas com deficiência:

Quadro 9 – Disciplinas Inclusivas Oferecidas na Educação Superior do IFRJ

DISCIPLINA	CURSO	OBRIGATÓRIA /OPTATIVA	CH
Introdução à Libras	Farmácia	Optativa	27
	Bacharelado em Ciências Biológicas		
	Gestão Ambiental		
	Gestão da Produção Industrial		
Libras	Licenciatura em Física	Obrigatória	54
	Licenciatura em Matemática		
	Licenciatura em Química		
	Licenciatura em Computação		
	Terapia Ocupacional		
Educação Inclusiva	Licenciatura em Computação	Obrigatória	
Educação para a Diversidade	Licenciatura em Computação	Obrigatória	
Inclusão Social	Terapia Ocupacional	Optativa	54
Acessibilidade	Terapia Ocupacional	Optativa	54
Acessibilidade em Jogos	Tecnologia em Jogos Digitais	Optativa	27
Inclusão Social e Acessibilidade	Fisioterapia	Obrigatória	54
Educação Inclusiva para Professores de Física	Licenciatura em Física	Optativa	

Fonte: www.ifrj.edu.br

Percebe-se que os Cursos de Licenciatura oferecidos no IFRJ seguem o que é estabelecido no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. De acordo com o Artigo 3º do Capítulo II – Da Inclusão da Libras como Disciplina Curricular,

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O Artigo 3º define o que se considera curso de licenciatura e menciona a oferta de disciplinas optativas:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Conforme se pode observar na tabela, considerando o Decreto 5.626, a Libras não é oferecida em todos os Cursos de Educação Superior, conforme se determina. No entanto, também se observa a oferta de disciplinas alusivas à inclusão de pessoas com deficiência em alguns cursos de educação superior no IFRJ.

A não oferta de disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Técnico, pode ter influenciado as narrativas aqui apresentadas, uma vez que grande parte das pessoas com as quais conversei lecionam e/ou estudam nos Cursos de Ensino Médio, embora também tenha conversado com pessoas pertencentes aos cursos de Educação Superior.

Algumas estratégias pontuais desenvolvidas no IFRJ foram observadas no sentido de sensibilização e reflexão para o tema da inclusão escolar, trabalhando assim a Acessibilidade Atitudinal e também levando informações sobre a temática. Tais estratégias foram desenvolvidas de modo pontual e sob a forma de projetos, fora do âmbito de sala de aula, em espaços como auditórios, murais, virtual e outros; espaços formativos também e não menos importantes que a sala de aula. No entanto, talvez o fato destas atividades/estratégias serem realizadas/desenvolvidas fora de sala de aula e de forma pontual, faça com que haja menor adesão e notoriedade pelas pessoas envolvidas no Instituto. Refiro-me a atividades e estratégias como:

- Encontros Periódicos abertos à comunidade interna e externa do IFRJ, por exemplo, o *Encontro Marcado* – objetivando a reflexão sobre temas referentes às pessoas “marcadas socialmente” dentre estas, pessoas com deficiência, negros, homossexuais, entre outros – *Campus Arraial do Cabo*.
- Curso de Libras em alguns *campi* oferecido à comunidade interna e externa - Reitoria – Pró-Reitoria de Extensão.
- Informativo Periódico¹²⁵ sobre ações realizadas pelo NAPNE, bem como sobre temas referentes às pessoas com deficiência. Disponibilizado pela internet – *Campus Volta Redonda*.

É importante considerar que a formação discente no IFRJ está baseada na tríade ensino- pesquisa- extensão e que esta tríade não se restringe à Educação Superior no Instituto, compreendendo também o Ensino Médio e Técnico, que desenvolve pesquisas envolvendo as

¹²⁵ Para ter acesso ao informativo 3 acesse:

https://issuu.com/ayrtonjuniorealine/docs/iii_informativo_napne_setembro_de_2

estudantes e os estudantes. O PDI vigente no IFRJ (2014/2018) tem como visão (IFRJ,2015, p. 42) “ser uma instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação, em consonância com as demandas da sociedade e com excelência da gestão, até 2018”.

Considerando a pesquisa como parte do processo formativo discente, realizei um levantamento dos Anais das Jornadas Internas de Iniciação Científica e Tecnológica (JIT) dos anos de 2013 até 2017 para fins de análise. A análise objetivou verificar a existência de pesquisas referentes à temática da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ. Para tal levantamento, busquei as palavras – categorias: “NAPNE”, “inclusão”, “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência” e “acessibilidade”. Fiz a leitura dos resumos que continham ao menos uma destas palavras e analisei o teor dos mesmos, encontrando o quadro a seguir de pesquisas, desenvolvidas nos últimos quatro anos no IFRJ, na temática da inclusão de pessoas com deficiência, apresentadas nas JITs.

É importante destacar que os documentos aqui analisados (PDI, Anais das JITs e outros) consistem em matéria “relevante metodologicamente para o trabalho empírico situado e para a demarcação política dos acontecimentos” (LEMOS et al, 2014, p. 03). Analisar o número de pesquisas existentes em relação à inclusão de pessoas com deficiência, a quantidade de estudantes envolvidas e envolvidos nas pesquisas, os Cursos – e níveis de ensino - que realizaram as pesquisas, por exemplo, é uma análise muito mais que quantitativa, mas que aponta para como se estabelece no Instituto a inclusão de pessoas com deficiência, que lugar a inclusão vem ocupando, que pessoas nela estão envolvidas, qual a perspectiva existente no IFRJ referente à temática.

Assim, para escrever esta história perspectiva, destacamos que, em Deleuze e Guattari (2000), um documento e um arquivo são agenciamentos, organizados como uma multiplicidade, um rizoma que funciona no dispositivo que constitui e, portanto, não deve ser lido para ser compreendido, mas para fazer passar algo e, desse modo, poder operar conexões (Idem).

É com o intuito de poder operar conexões que apresento a tabela a seguir, traçando esta tecitura entre documentos, narrativas, impressões, análises, articulação teórica, enfim, continuando a tecelagem.

Quadro 10 – Pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência entre 2013 e 2018 -JIT – IFRJ

Nº	TÍTULO	PALAVRAS – CHAVE	CURSO/ CAMPUS ¹²⁶	Nº de Estudantes	ANO
1	Turismo Inclusivo às Pessoas com Necessidades Específicas em Arraial do Cabo: desdobramentos	inclusão; acessibilidade; turismo.	Técnico em Meio Ambiente/ Arraial do Cabo	02	2013
2	NAPNE e a Inclusão no CANP: uma proposta a partir da Equitação Lúdica	inclusão; prática; formação.	Técnico em Agropecuária Nilo Peçanha – Pinheiral	02	2013
3	Análise e intervenção bioquímica e funcional no atleta com deficiência: o papel da fisioterapia	esportes para pessoas com deficiência; fisioterapia; terapia ocupacional; farmácia	Graduação Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Farmácia/ Realengo	06	2014
4	Perfil dos atletas com deficiência: as contribuições da terapia ocupacional	esporte adaptado; terapia ocupacional; tecnologia assistiva.	Graduação Terapia Ocupacional/ Realengo	07	2014
5	Análise da capacidade funcional motora no atleta com deficiência	esportes para pessoas com deficiência; desempenho atlético; atividade motora	Curso não informado/ Campus não informado	06	2014
6	Avaliação da qualidade de vida em atletas com deficiência	esportes para pessoas com deficiência; desempenho atlético; qualidade de vida.	Curso não informado/ Campus não informado	06	2014
7	Perfil da composição corporal de atletas de atletismo e handebol adaptados	esportes para pessoas com deficiência; desempenho atlético; composição corporal	Curso não informado/ Campus não informado	06	2014
8	Análise e intervenção bioquímica e funcional no atleta com deficiência	esporte adaptado; farmácia; análises bioquímicas	Curso não informado/ Campus não informado	05	2014
9	Análise das ações de divulgação científica de museus e centros de ciência e tecnologia Na perspectiva inclusiva	museus e centros de ciência e tecnologia; educação inclusiva; divulgação científica	Curso não informado Campus não informado	01	2014
10	Zooterapia e a inclusão no campo: uma proposta terapêutica a partir do contato com animais	inclusão; zooterapia; trabalho estruturado; mediação	Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Agropecuária Nilo Peçanha – Pinheiral	04	2014
11	Avaliação da prevalência de lesões no esporte adaptado	lesões esportivas; pessoas com deficiência; paraolímpico	Curso não informado/ Campus não informado	02	2015
12	Jogo de estimulação visual	software educativo; necessidade especial; inclusão; baixa visão;	Técnico em informática/ Nilo Peçanha	02	2015

¹²⁶ Na coluna 4 somente foram considerados os *campi* e cursos declarados no resumo de forma explícita. Há cursos e *campi* os quais ficam subentendidos, no entanto não os mencionei, preferindo informar de acordo com a forma explícita nos resumos analisados.

Quadro 10 – Pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência entre 2013 e 2018 -JIT – IFRJ

Nº	TÍTULO	PALAVRAS – CHAVE	CURSO/ CAMPUS ¹²⁶	Nº de Estudantes	ANO
		ensino de idiomas.	Pinheiral		
13	A educação inclusiva no campus arraial do cabo do ifrj	inclusão; educação profissional e tecnológica; napne; pessoas com deficiência.	Técnico em informática/ Arraial do Cabo	03	2015
14	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a inclusão educacional: um breve estudo a partir de pesquisas recentes	representações sociais; inclusão educacional; exclusão; prática docente.	Curso não informado/ Campus não informado	04	2015
15	A temática inclusão em espaços de educação não formal	inclusão; divulgação científica; espaços de educação não formal	Curso não informado/ Campus não informado	01	2015
16	Jardim sensorial: uma proposta de educação ambiental e Inclusiva	jardim sensorial, educação ambiental, inclusão social	Curso não informado/ Nilo Peçanha Pinheiral	12	2016
17	Normas para a distribuição dos serviços públicos Especializados de fisioterapia/reabilitação: área programática 5.1, rio de janeiro.	oferta, acesso, serviços ambulatoriais, fisioterapia e reabilitação	Curso não informado/ Campus não informado	02	2016
18	Desenvolvimento de materiais didáticos na área de ensino De química para alunos com deficiência visual	ensino de química; material didático; deficiente visual	Curso não informado/ Duque de Caxias e Instituto Benjamin Constant (IBC)	05	2016
19	Construindo ambientes acessíveis no campus pinheiral: o Desafio de promover acessibilidade sem impacto ambiental	acessibilidade; inclusão social; meio ambiente; impacto ambiental	Curso não informado/ Nilo Peçanha – Pinheiral	05	2016
20	Considerações sobre o acesso ao conhecimento científico e A inclusão de pessoas com deficiência	inclusão para pessoas com deficiência; oficinas científicas; educação não formal; divulgação e popularização da ciência; centros e museus de ciência e tecnologia	Curso não informado/ Campus não informado	02	2016
21	Terapia ocupacional: adaptação ocupacional e ambiental Aplicada na prática paradesportiva	terapia ocupacional; adaptação ocupacional; paradesporto	Curso não informado/ Campus não informado	05	2016
22	Terapia ocupacional:	terapia ocupacional;	Curso não	0	2016

Quadro 10 – Pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência entre 2013 e 2018 -JIT – IFRJ

Nº	TÍTULO	PALAVRAS – CHAVE	CURSO/ CAMPUS ¹²⁶	Nº de Estudantes	ANO
	adaptação ocupacional e Ambiental aplicada na prática paradesportiva	adaptação ocupacional; paradesporto	informado/ Campus não informado		
23	Equipe jaguar	equipe jaguar; robótica; competição de robótica	Multidisciplinar/ Volta Redonda	02	2017
24	Oficinas de saúde e performance funcional paraIniciação paradesportiva de militares com deficiência - Relato de experiência	terapia ocupacional; adaptação ocupacional; paradesporto	Terapia Ocupacional/ Campus não informado	03	2017
25	Ferramentas alternativas para o estímulo A conscientização ambiental em trilhas Interpretativas	espaço ecológico educativo; passaporte de trilhas; jogos ecológicos	Curso não informado/ Nilo Peçanha – Pinheiral	05	2017
26	Materiais adaptados para alunos com Deficiência visual e sua importância na formação Inicial de professores de química	ensino de química, deficientes visuais, materiais didáticos, formação de professores	Licenciatura em Química/ Duque de Caxias e parceria com o IBC	06	2017

Fonte: Anais das JITs 2013 a 2017. Disponível em: www.ifrj.edu.br

Conforme se pode constatar na tabela apresentada, existem outras estratégias, como a pesquisa, que requer maior tempo de duração, envolvendo a formação inicial discente. As estratégias citadas podem ser consideradas tanto de formação inicial quanto de formação continuada.

5.2 Formação Continuada – servidoras e servidores

A formação continuada de servidoras e servidores atravessa questões de várias ordens: político-institucional, motivacional, orçamentária, de gestão, enfim, não é tarefa tão fácil de se desempenhar. Se consideramos a formação destinada ao corpo docente, a tarefa pode ter mais um fator agravante, em se tratando da abrangência territorial do IFRJ e da não compatibilidade entre *campus* de lotação e local de moradia docente.

Quando esta formação se refere ao manejo e trabalho com pessoas com deficiência pode se tornar ainda mais difícil, haja vista as peculiaridades de cada “tipo” de deficiência e também os sentimentos suscitados pela questão da deficiência, já abordado aqui. Fiz questão de inserir a categoria servidoras e servidores neste item, uma vez que todas as pessoas que lidam com as estudantes e os estudantes devem estar no mínimo atentas aos diversos modos

de estar no mundo, sendo o IFRJ um lugar possível de receber pessoas as mais diversas possível. Assim sendo, desde à portaria até à direção há que se ter uma cultura que possibilite às pessoas com deficiência que adentrem o espaço físico do IFRJ serem recebidas, acolhidas e também compreendidas como pessoas que podem estar naquele espaço. Esta cultura também deve possibilitar a cada servidora e a cada servidor do IFRJ, a condição de pensar para além dos moldes esperados socialmente de modo a não reproduzir no espaço do Instituto as práticas discriminatórias existentes na sociedade.

Algumas narrativas colhidas apontaram para o esforço em se garantir a formação continuada no IFRJ, conforme se pode observar abaixo,

na verdade, a gente não domina conhecimento nenhum na área da deficiência, então seria um evento mais interno, para o IFRJ. Então, todos os *campi* foram convidados, o público alvo eram os professores e servidores, pra que a gente ficasse alerta e aprendesse que a escola é um espaço compartilhado, que tem que respeitar mais, enfim, foi por isso que a gente tentou focar nesse público que é aprendizado nosso com o servidor. Aproveitar essa experiência que a gente está tendo com esses alunos, esse indicativo que a gente vai ter outros alunos, pra já ir se preparando pro atendimento futuro. (Direção 3 - *Campus B*)

Apesar disso, pude observar a existência de uma expectativa de que “alguém” surja com as propostas e respostas de como trabalhar e lidar com as pessoas com deficiência, ao invés de haver iniciativa própria de cada um em buscar aquilo que sua formação inicial não lhe ofereceu. Assim, o fato de esperar que alguém ofereça as informações sobre como trabalhar com pessoas com deficiência traz uma imobilidade e também uma queixa, que acaba tendo a função de manutenção da imobilidade, ao invés de se tornar uma propulsão à ação, à busca por informações e conhecimentos sobre - **e com** - as pessoas com deficiência.

Na minha trajetória de formação, até hoje, em nenhum momento, infelizmente, eu tive qualquer capacitação pra lidar, de forma mais específica, especializada, com o público com necessidades especiais. O máximo que eu sei é muito pouco, é baseado no que se pode ler na imprensa ou nos veículos de fácil acesso. Eu ainda não tive nenhuma capacitação. (Docente 4 - *Campus B*)

Percebo nas narrativas uma certa contradição em alguns momentos, apesar de constatarem que a formação “docente” é um processo que deve ser constante, mantém-se à espera por alguém que tome esta iniciativa, que ofereça esta formação. Por isso, destaquei que para que se aprenda tem que haver desejo. Questiono em que medida existe o desejo, de fato, pela aprendizagem de um modo de tecelagem diferenciado em função do contato com linhas de texturas e cores tão diferentes. Ou se o que existe mesmo é o não desejo não só da aprendizagem, mas, sobretudo, de estar com estas pessoas com deficiência, de lidar com estas

peessoas-linha tão diferentes. Esse não desejo pode vir camuflado pelo discurso do “não preparo” e/ou do não conhecimento específico.

[...] **O professor nunca pode parar de estudar.** Então, ter cursos aqui, num primeiro momento, pra falar, nós já temos um profissional aqui, por exemplo, que, muito em breve, ele vai ministrar um curso de Libras, o XXXXX,¹²⁷ mas existem outros. A gente já tem no XXXXXX,¹²⁸ eu não cheguei a dar aula pra essa turma, mas eu sei que tem dois meninos, irmãos, com um quadro de esquizofrenia, a questão da dislexia, eu não sei se é uma questão de necessidade especial, tem uma graduação... **então, eu acho que tem que ter um curso pra falar o que é necessidade especial, o que não é necessidade especial, como identificar, como tratar** [...] (Docente 4 - *Campus B*, grifos meus)

Não, formação continuada, não. Tem uma coisa ali [...] na verdade, que eu me lembre, teve um evento que foi focado nesse objetivo, foi dentro da semana acadêmica, mas eu não vi nada para além disso. **Mas, não há um apoio para aqueles interessados nesse assunto...** (Docente 5 - *Campus B*, grifos meus)

Chamou-me a atenção o interesse discente no preparo – ou não – docente para o atendimento às pessoas com deficiência. Principalmente, em caso deste interesse vir de uma pessoa sem deficiência. Esse interesse pode ser resultado da formação inicial discente, independentemente de ser pontual, em sala de aula ou de outra forma, mas é um indicativo de que ao menos a acessibilidade atitudinal começa a se fazer presente em alguns momentos.

Eu até conversei com uns professores de maior intimidade e falei, brincando “olha, tem aluno surdo chegando. Tá vindo uma galera de alunos surdos aí [...]” e eles ficaram desesperados disseram que não sabiam lidar, que o pouco que eles tiveram na licenciatura era de comunicação básica, quase que nenhuma, o alfabeto, bom dia, boa tarde [...] eles ficaram desesperados. Alguns com quem eu conversei falaram “não, não é possível! A gente não tem o preparo pra isso! ”. Aí eu falei que já estava mais que na hora de ter, pois quando eles vão ter a oportunidade de estudar em um colégio de qualidade? Nunca? Só porque os professores não têm acesso [...] XXXXX¹²⁹ **abriu o curso de Libras para professores, também, mas nenhum professor se interessou em fazer o curso, alguns alegando não ter tempo** [...] mas, a gente sabe, que quando a pessoa quer, ela arruma um tempo. Era todos os dias da semana. Se, pelo menos, a pessoa fosse um dia, já dava para ter uma informação. Era de segunda à sexta, o curso. (Discente 4 - *Campus A*)

Entendo que não cabe aqui adotar uma postura acusatória de quem tem ou não o interesse de se preparar para a temática da educação inclusiva. Penso que, contrariamente, tais narrativas sirvam para uma reflexão acerca do fazer docente e das pessoas que estão envolvidas no processo formativo, no espaço escolar, sobre que tipo de mudanças estão sendo necessárias para que se tenha uma prática que atenda mais adequadamente às mudanças decorrentes da sociedade, do perfil de pessoas que atualmente estão ingressando no IFRJ, das

¹²⁷ Nome do servidor.

¹²⁸ Nome do Curso.

¹²⁹ Nome da Integrante do NAPNE.

políticas e paradigmas existentes, enfim, uma reflexão crítica para poder também se posicionar perante estas demandas que vêm sendo apresentadas.

Talvez, tão importante quanto a preocupação com a formação inicial e continuada consista a constatação da importância de mudança na prática, no fazer, no como se aprende, no modo como se ensina, em se importar com quem é o sujeito do conhecimento e qual a importância do conhecimento na vida deste sujeito. Confesso que foi com contentamento que ouvi a narrativa a seguir, escolhida para encerrar o presente capítulo. O questionamento feito pela docente, permeado de questões diversas instituídas na mesma, aponta para uma fala-protesto sobre o modo como ela percebe o processo que envolve o ensinar e o aprender, mas também representa, de certo modo, a fala de muitas outras pessoas que fazem parte do cenário do IFRJ.

Isso precisava ser mais discutido. Acho que todo o problema passa por “como se aprende?”. Ninguém se questiona isso. Às vezes se questiona como se ensina. Às vezes. Mas, não questionam como aprende. Nenhuma pessoa. Nem a pessoa sem deficiência nem a pessoa com deficiência. E isso aparece mais na pessoa com deficiência. Como é que a pessoa cega aprende se ela não vê? Sou eu que tenho que pensar como ensinar. Mas, como ela aprende? Primeiro você tem que entender isso! E qualquer outro assim. [...] Não é porque eu estou falando que o outro vai ouvir. Não é porque eu estou falando que ele vai entender. Não é porque eu estou ensinando que ele vai aprender. **Acho que falta pensar em como aprende** [...] Mas, quem é o falante primário dentro da sala de aula? O professor. Então ele tem que ensinar. A obrigação é dele. Ensinar a aprender, fazer a pessoa olhar pra dentro. Orientar é olhar para dentro. Como é que você aprende? O que acontece? [...] Eu não espero que o professor esteja preparado pra isso. Eu acho isso tranquilo, no sentido de, não tem jeito, não vai estar. O que eu acho complicado é quando não tem abertura. Uma coisa é você falar “Ih, eu preciso saber disso. Vou meter a cara, tem alguém ali que a gente pode, de repente, trabalhar junto [...]”. outra coisa é quando você não admite que alguma coisa tem que ser diferente. [...] É, eu acho que tem muita resistência [...] eu fico meio assim, porque eu sinto muita resistência, porque a gente propõe coisas e [...] -E, pra quê. Eu acho, até que é uma certa indiferença, tipo **“Isso é coisa de pedagoga, isso é coisa de mulher”**. (Docente 5 - *Campus B*, grifos meus)

A narrativa acima além de consistir em um protesto nos possibilita pensar sobre o modo como se estabelecem as relações no IFRJ, as expectativas feitas sobre como deve ser o desempenho e a atuação de cada uma e de cada um, como são percebidos os lugares ocupados pelas pessoas, as formações que têm, entre outros conteúdos presentes não somente nesta narrativa, mas em tantas outras já apresentadas neste texto. Mais uma vez a questão de gênero se faz presente nas narrativas, seja ao afirmar que o IFRJ era “escola para macho”, enaltecendo quem conseguia ingressar no Instituto, seja para afirmar que pensar sobre a necessidade de mudar a prática é “coisa de pedagoga e de mulher”, como se houvesse uma desvalorização no gênero, bem como na formação/profissão. Não aprofundarei os temas destacados em minha última frase, no entanto, dando prosseguimento à produção de dados

desta pesquisa, passarei para a análise de como são estabelecidas as relações no IFRJ, tendo como referência as pessoas com e sem deficiência.

6 ENTRE TRAMAS E LINHAS: RIZOMAS

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. Os Estratômetros, os deleômetros, as unidades CsQ* de densidade, as unidades CsQ de convergência não formam somente uma quantificação da escrita, mas a definem como sendo sempre a medida de outra coisa. Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, 1995

Na segunda parte deste texto venho trazendo uma escrita cuja construção se deu de forma que posso chamar de rizomática, seguindo o conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari. Uma construção ocorrida na horizontalidade, possibilitando um crescimento diferenciado, à medida que esta parte do texto se deu a partir das diversas formas de pensar, das diferentes e múltiplas linhas que participaram desta pesquisa. Neste sentido, ao finalizar o texto com este capítulo, afirmo que esta trama que se teceu a partir do meu olhar e dos diversos outros olhares sobre a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ, nos permitiu seguir diferentes linhas de pensamento e de atuação; linhas de fuga e intensidades. Em cada item a seguir apresento linhas de fuga, intensidades e regiões ainda por vir.

6.1 Relações estabelecidas no IFRJ e os efeitos da inclusão

Nós estamos em construção. Todos chegaram cheios de sonhos, expectativas e a gente nota que esse convívio vai, cada dia, ficando mais estreitinho. [...] Eu noto, eu percebo, pelo menos, vontade. Eu não noto resistência das pessoas não quererem se entender, não quererem se relacionar.

Integrante CoTP 5 - Campus B

Ao traçar os objetivos específicos desta pesquisa, considereei pertinente analisar como são estabelecidas as relações entre as pessoas sem deficiência e com deficiência no IFRJ. Quando falo no estabelecimento das relações, não significa necessariamente que tenha que existir pessoas com deficiência em algum *campus* ou no IFRJ para que se possa estabelecer alguma relação com elas, mas sim que nos relacionamos com o que internalizamos acerca “destas pessoas”; temos conceitos a priori sobre o que elas são, o que representam para nós, o que pensamos a respeito. Trata-se de uma relação estabelecida muito mais com a deficiência em si do que com a pessoa que está à frente daquela deficiência – geralmente ocorre o contrário: a pessoa é vista (se e quando é vista) por trás da deficiência. Desta forma, nem sempre é necessário estarmos diante do outro para nos relacionarmos com ele, nos relacionamos internamente com ele também. Para Larrosa e Lara (1998, p. 08),

[...] somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhes falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais manifesta de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão (faz-nos sentir-nos ainda mais satisfeitos com a nossa razão); a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Muitas vezes nos relacionamos com o que projetamos no outro, com ou a partir das expectativas criadas. Assim sendo, em se tratando de um Instituto que se afirma como um centro de excelência, por exemplo, pode-se esperar que as pessoas tenham um desempenho ou performance que condiga com o ideal estabelecido. Corre-se o risco de não perceber a pessoa tal qual ela é ou ainda de buscar encontrar nesta pessoa o ideal estabelecido. Em qualquer uma das situações citadas, a relação que se estabelece é interna, não com o outro, mas com o a ideia trazida sobre o outro.

Atualmente, vivemos em uma sociedade extremamente competitiva e individualista, que exige cada vez mais que se tenha o domínio de diferentes habilidades e competências para que se possa alcançar o mercado de trabalho. Do mesmo modo ocorre com a educação, que reforça tal competitividade e individualidade ao estabelecer o ingresso em escolas por meio de provas, que estabelece índices para as escolas e universidades também por meio de exames e provas, enfim, que ranqueia o conhecimento como se os números e as colocações fossem determinantes deste.

Para Varela (2002, p. 102),

a educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e “automonitoradas” (capazes de auto corrigir-se e auto avaliar-se) estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar.

O excerto acima menciona a formação de seres que apresentem, entre outros, flexibilidade, sensibilidade e interação, no entanto questiono se é possível o exercício e domínio de tais habilidades, mediante à competitividade que se estabelece na contemporaneidade. Em se tratando do IFRJ, ao menos no que pude observar e constatar até o momento, parece-me difícil a formação de seres que tenham tantas características, uma vez que o sistema de ensino muitas vezes é engessado. Não obstante, este mesmo Instituto tem como função a formação profissional para o mercado de trabalho e tem também a inclusão de pessoas com deficiência, como princípio.

Neste sentido, as relações estabelecidas requerem também o convívio com pessoas cuja expectativa e ideal do senso comum é, na maioria das vezes, de déficit, de incapacidade e de impossibilidade de alcance das habilidades e competências estabelecidas para o alcance do mercado de trabalho e, antes disso, para o acesso e permanência no IFRJ (conforme já analisado): as pessoas com deficiência. Por este motivo, se faz cada vez mais necessário, de acordo com as prescrições do paradigma da inclusão, que sejam realizadas estratégias que promovam a “educação para convivência”, de forma que se possibilite outros modos de olhar e de ver, para além dos conceitos já estabelecidos. Larrosa (2002, p. 43) afirma que,

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo.

Busquei, neste item, analisar como são estabelecidas as relações entre as pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência, dividindo a análise entre as relações docentes-discentes e discentes-discentes.

6.1.1 Relação docentes – discentes

As narrativas referentes às relações estabelecidas entre docentes e discentes apresentou diferentes pontos de vista, não prevalecendo um modo ou tipo de relação. Para algumas pessoas, as relações são estabelecidas de forma satisfatória, para outras nem tanto. Um fato

que me chamou a atenção foi a unanimidade de narrativas das estudantes e dos estudantes de um determinado *campus* em afirmar que as relações estabelecidas das docentes e dos docentes para com aquelas e aqueles eram relações excelentes. A sensação que tive era de que aquelas pessoas nunca haviam tido um cuidado ou uma educação na qual fossem respeitadas, valorizadas, conforme disseram ser no IFRJ. Seus rostos expressavam gratidão, a mesma que esteve presente nas narrativas, conforme se pode observar abaixo. Curiosamente o *campus* em questão é o mesmo que contém em seu mural a frase de BOFF sobre o cuidado, já comentada no capítulo 4.

Aqui eu vi que era uma coisa muito diferente, porque eu senti acolhida pelas pessoas, porque elas realmente se preocupam, e os professores, no caso, eles se preocuparam com isso, porque eles perceberam que eu não estava vendo, e me falaram para sentar na frente. Eu comecei a sentar na frente, comecei a interagir com eles, eles mudavam a cor das canetas [...] eles têm um integração comigo e com as pessoas, também, e eles me ajudaram muito. Depois, veio a coordenação e me ajudou mais ainda, me deu mais apoio. Não é igual à minha escola, porque lá é muita gente pra ser cuidado e quase não dá pra falar com ninguém. Aqui, como é pouca gente, em vários turnos, eles separaram os horários e conseguiram um horário para falar comigo. Nas aulas, eu enxergo muito bem, porque eles escrevem com letras maiores, mesmo, por minha causa. As apostilas são bem ampliadas, é muito explicativo, dá pra entender, é uma coisa muito simples, que você entende só de ver e é ampliado, forte, as imagens são grandes... eu gosto muito das apostilas daqui! Quando eu passei a usar os óculos, eu já estou enxergando melhor e os professores ajudaram com isso, perceberam que eu estava usando os óculos e, cada vez mais, **estou me sentindo]mais acolhida pelas pessoas daqui.** [...] No começo eu não tinha ideia de como era a escola e como ela poderia ser por dentro, quais alunos poderiam entrar. Mas, pelo acolhimento, pela interação e pela atenção, acho que os alunos realmente se sentiram muito bem aqui, porque é uma escola que dá atenção e uma equipe que se preocupa com o seu estado físico ou emocional, qualquer coisa, eles se preocupam e vão atrás de você, perguntam o que está acontecendo [...] é uma interação muito legal. Eu nunca tinha visto isso (Discente 8,¹³⁰ grifos meus)
Então, nos damos muito bem entre alunos e professores. Os professores, como eu disse, têm um empenho excelente, são bem interessados e explicam muito bem. (Discente 6 - *Campus B*)¹³¹

No mesmo *campus* da estudante e do estudante acima, percebe-se uma relativização sobre o cuidado. A narrativa da Integrante da CoTP questiona a intenção do cuidado docente em relação a uma estudante com deficiência, uma vez que a mesma percebe o estabelecimento de um ideal de estudante. Destaco que a produção e colheita destas narrativas se deu em separado, não havendo o conhecimento de nenhuma das duas partes sobre o que fora falado.

Não, por incrível que pareça, por mais que eles queiram esse perfil de aluno, esses três professores, eles cuidam, também. Ele têm um olhar, um carinho, talvez, pelo olhar preponderante da equipe. Talvez não verbalize, não demonstre resistência, não façam resistência, por saber que seria uma minoria. Pode ser, também. Estou sendo bastante sincera. Talvez, pra não se destacar negativamente dentro dessa equipe,

¹³⁰ Estudante com baixa visão.

¹³¹ Estudante sem deficiência

uma vez que todos querem promover... assistente social, pedagoga, gestor, porteiro, todo mundo, a gente trata o aluno com muito carinho, principalmente o aluno que traz alguma deficiência. (Integrante CoTP 5 - *Campus B*)

Já para um estudante sem deficiência de um *campus* distinto do das narrativas acima, há uma variedade nas relações estabelecidas justificada pelas diferenças individuais das docentes e dos docentes, e pontuando a existência do medo por parte da maioria dos docentes em lidar com estudantes com deficiência:

As características são bem parecidas, porque há os professores que se preocupam e os professores que não se preocupam. Bem diretamente falando, é isso. Tanto com aluno deficiente quanto com aluno normal, o professor que não está nem aí, não está nem aí de qualquer forma. E é assim que a gente vê. **Vai muito da característica pessoal do professor.** É difícil a gente pontuar de uma forma “ah, todos os professores tratam da mesma forma”. **A maioria dos professores tem medo de lidar com o aluno que é deficiente, aí acaba tratando de uma forma diferente. Mas, de uma forma bem genérica, é normal.** É até parecida, que eu tenha visto, com os poucos alunos que são deficientes. (Discente 4 - *Campus A*)

Em um universo tão grande como o IFRJ, principalmente com a “amostra” desta pesquisa de quase 1/3 dos *campi* existentes no Instituto, certamente, não se obteria uma unidade nas respostas referentes às relações estabelecidas, ainda mais que as relações não ocorrem de forma coletiva, mas de pessoa para pessoa, o que pode diferir muito.

6.1.2 Relação discentes – discentes

Quanto às relações estabelecidas entre discentes sem e com deficiência nota-se o mesmo que no caso do item anterior. No entanto, observei a prevalência de um maior número de narrativas apontando para a cooperação entre as estudantes e os estudantes, quer sejam pessoas com ou sem deficiência. A narrativa do estudante abaixo retrata o que também venho observando em minha atuação no IFRJ, ao longo destes onze anos de atuação: a importância da proximidade entre estudantes para que consigam obter um melhor desempenho escolar. Em virtude do tempo de permanência no Instituto e também da distância por vezes existente entre o *campus* e a residência, muitas estudantes e muitos estudantes afirmam que “não têm mais vida social” e que suas amizades passaram a ser estabelecidas somente no IFRJ, motivo pelo qual reforçam ainda mais os vínculos existentes entre si. A noção de pertencimento ao grupo foi bastante evidente nas narrativas das pessoas sem deficiência.

Na maioria dos casos é bem legal, bem amistosa. Com o decorrer do tempo, vai fazer três anos que estou aqui, já, e a gente começa a perceber que todos os alunos precisam ter uma conexão forte, pra se ajudarem, se precisar de alguma coisa ter sempre alguém pra auxiliar, porque sem a união dos alunos, aqui, a coisa não funciona. Ainda mais porque têm épocas aqui que a coisa não funciona, fica difícil,

fica pegada, então, a relação é muito boa. É claro que existem relações que não são totalmente legais, há grupos separados, mas, no geral, é muito bom, sempre achei sadio. [...] O problema é o que eu te falei, existem poucos alunos com necessidades específicas e esses poucos, às vezes, são deslocados, são tratados de forma diferente, mas não são todos os casos, não é sempre, depende muito do grupo em que ele vai se inserir. (Discente 4 - *Campus A*)

Obviamente não se pode afirmar a totalidade da coesão entre estudantes, pelos mesmos motivos já citados no item anterior, estamos nos referindo a pessoas e estas diferem entre si. Observa-se que a questão de gênero e também de diversidade sexual tem sido deflagrada em algumas narrativas, como na abaixo, sinalizando a importância de se trabalhar também esta temática no IFRJ. A Coordenação Geral de Diversidades tem a atribuição de trabalhar também as questões de gênero e diversidade sexual, havendo no IFRJ Núcleos específicos para esta finalidade, os Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs):

Sempre tem algum amiguinho ou um grupo de amiguinhos que ficam mais próximos desse aluno com deficiência e que ajudam, colaboram, compartilham, viram irmãos, praticamente, aqui dentro. **Mas, a gente imagina, sempre, que tem um grupinho que é mais pejorativo, mais debochado [...] e isso vale para a questão de gênero,** também, que é um ouro problema que também precisa dessa inclusão, outra questão delicada e que precisa avançar. Nesse ponto, aqui dentro, nós já avançamos. Nós temos muitos alunos homossexuais, acho que até mais que as escolas particulares. Acho que o preconceito nas escolas particulares acaba sendo maior, o assédio é maior e a escola pública consegue ter um espaço pra eles. [...] (Direção 4 - *Campus E*, grifos meus)

Saliento na narrativa abaixo duas importantes situações. Primeiro, o reforço da baixa expectativa docente em relação às pessoas com deficiência; a palavra “mas” parece anular a condição de pessoa com deficiência, uma vez que o estudante é “brilhante”. Em segundo lugar, saliento a importância do trabalho docente na orientação às estudantes e aos estudantes sem deficiência quanto à forma de se relacionarem com as pessoas com deficiência. Tal orientação um dia talvez nem seja necessária, quem sabe? Em uma sociedade que saiba conviver com modos diferentes de ser.

Mas, ele foi super abraçado pela turma, porque foi feito um trabalho com a turma. Depois de um tempo, ele, por ser muito inteligente, ele foi ganhando os professores no sentido de “**ah, ele tem uma deficiência, mas nem parece, porque ele rende, ele é brilhante**”. Então, os professores tiveram essa questão da segurança e foram orientando os alunos e ficou tudo bem. (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*, grifos meus)

O fato é que a presença de pessoas com deficiência na sociedade, e no IFRJ não é diferente, ainda produz efeitos nas pessoas envolvidas, não sendo, portanto, uma situação indiferente e/ou que não mobilize as pessoas.

6.1.3 Efeitos da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ

As pessoas me tratam de forma normal. Não tem impacto.

Discente 3 - Campus A

No capítulo 2 deste texto, tratei teoricamente a questão da diferença e da deficiência e também o quanto a deficiência e a diferença mobilizam as pessoas. Neste ponto do texto, abordo os efeitos que a inclusão de pessoas com deficiência produz no IFRJ sob a perspectiva das pessoas envolvidas, ou seja, de que modo cada pessoa-linha que forma esta trama percebe e se percebe nesta. Os modos de percepção foram diversos, assim como diversas são as pessoas. Percebi algumas narrativas mais resistentes, no sentido de serem contrárias a qualquer forma de poder sobre as pessoas com deficiência, no sentido de anti-hegemonia. Em outras narrativas, a proximidade entre as pessoas sem e com deficiência quase perdia o contorno, não estabelecendo um limite que marcasse esta dicotomia: pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, quase próximo às palavras de Foucault (1998, p. 74):

São convenientes as coisas que, aproximando-se umas das outras, chegam a confinar; tocam-se pelos bordos, as suas fímbrias misturam-se, a extremidade de uma designa o início da outra. Deste modo, o movimento comunica-se, tal como as influências, as paixões e as propriedades. De sorte que nessa charneira das coisas surge uma semelhança. Depois, desse contato nascem, por permuta, novas semelhanças; um regime comum se impõe; à similitude como razão surda da vizinhança sobrepõe-se uma semelhança que é o efeito visível da proximidade.

Não tenho a intenção de analisar o modo como cada pessoa percebe os efeitos da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ. Penso que, qualquer forma de análise, pode deixar minha marca, minha impressão, meu modo próprio de tecer a trama. Prefiro apresentar algumas narrativas indicando “situações” nas quais estas narrativas compreendem haver os efeitos.

Há efeitos relacionados ao fato de ter que mudar a metodologia de ensino ou de avaliação, ou ainda que somente ocorrem mediante à presença de pessoas com deficiência na sala de aula:

Pra professor, só se estiver na turma dele. Por exemplo, análise experimental. Eles tiveram que, por exemplo, mexer em prova, tiveram que se dedicar. Mas, mesmo assim, algumas matérias não fizeram isso. [...]. Mas, nem todos os professores têm isso, de querer se dedicar [...] (Discente 3 - *Campus A*)

Existem compreensão dos efeitos de formas variadas:

Os efeitos são variados. Tem os positivos, mas tem os negativos, também. E, é aquilo, existem professores que veem os alunos com necessidades específicas por despercebidos, como se fossem mais uma pessoa, alguns tratam com dificuldade de comunicar, com receio de falar alguma coisa que venha a ofender, não têm aquela sensibilidade de tratar... alguns tratam mal, até... [...] Mas há impactos, sim, como eu falei, dos mais variados. Cada pessoa trata de um jeito diferente. Algumas ficam surpresas com a dedicação que eles têm, outras não ligam, não se importam. Outras querem ajudar... enfim. Mas é assim que a gente vê em todo lugar, pessoas, atitudes, coisas diferentes, são vistas de forma totalmente aleatória. (Discente 3 - *Campus A*)

Há compreensão dos efeitos de modo mais objetivo e direto:

E eu não sou um cara que fica assim, muito, no sentido da demagogia, reuni-las não quer dizer isolá-las ou colocá-las num nível inferior, nada disso! Mas, em alguns casos, pode ser que reuni-las, pode ser interessante. (Docente 4 - *Campus B*)

Efeitos cuja ênfase está na constatação da alteridade:

Essa compreensão. Independente de qualquer coisa, você começa a olhar o diferente como um ser não igual, mas com os mesmos direitos. Acho que isso é o fundamental, a gente reconhecer a diferença e reconhecer os direitos do diferente. **E, realmente, ter a certeza de que não exista só a semelhança, não é? Porque quando eles estão aqui eles mostram que não tem só semelhança, não é?** (Docente 7 - *Campus E*, grifos meus)

Efeitos que provocam mudanças:

Eu acho que uma mudança de postura no professor. E foi muito bom ver alguns professores que você nem [...] por exemplo, o XXXXXX, ele me surpreendeu, ele foi espetacular, e nunca tinha feito, ele é da área técnica, ele era da XXXX,¹³² da questão ambiental. Ele sentava aqui, comigo, e fazia adaptação de prova pro menino surdo. Então foi, em alguns casos, e, engraçado, de quem eu esperava, que era da área de Humanas, que era licenciado, falou que eu estava coagindo a fazer adaptação. (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*)

Hoje em dia, eu vejo uma maior receptividade. Há quatro anos eu acho que era um pouco diferente. Ainda gerava uma tensão maior de quase ter que justificar porque que esse aluno tinha que estar no IFRJ, já que é uma instituição de excelência, ou se ele conseguiria se manter no IFRJ já que é uma Instituição de excelência. Logo, se tinha essa pergunta, não se tinha a menor noção do que era uma prática de inclusão. Essa é a minha opinião e eu falo isso como leigo, também, porque eu não sou especialista nesse campo [...] na verdade, eu não sou especialista em nada, mas eu acho que teve uma mudança. Eu vejo, hoje em dia, colegas um pouco mais conservadores que já aceitam melhor, que já têm um cuidado maior [...] já existe uma empatia, acho que a palavra é essa, apesar, ainda, das dificuldades, das limitações, em minha opinião, por falta de uma política institucional sistêmica e presente nas práticas, em nível sensibilização, de formação, mesmo. Formação pedagógico-política. (Gestão Central 2)

Qualquer que tenha sido o efeito observado, narrado ou destacado neste item, o mais importante, a meu ver, foi o efeito que certamente a produção de dados desta pesquisa pode ter provocado ao possibilitar que as pessoas pudessem pensar sobre não somente os efeitos da inclusão das pessoas com deficiência no IFRJ, mas, sobretudo, refletirem sobre os efeitos que

¹³² Nome da Empresa.

provocam em si mesmas. Em mim, os efeitos ainda estão em estado de efervescência, cada vez que leio, ouço as narrativas, escrevo, releio meu diário de campo ou ainda relembro os momentos de produção desta pesquisa.

E em você: que efeitos estão sendo produzidos ao ler esta pesquisa?

6.2 Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: um olhar com os NAPNEs - o manto

E o que é que é isso, um abraço pra quem não compreende, não é?

Integrante do NAPNE 4 - Campus D

Inicialmente, o título desta pesquisa era Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: um olhar sobre os NAPNEs. Após algum tempo, antes mesmo da produção de dados percebi que para mim não fazia sentido lançar o olhar sobre os NAPNEs, mas sim com os NAPNEs. Decidi, no entanto, estender este olhar a outros setores e também segmentos e pessoas do IFRJ, de modo que pudesse dialogar com estes tecer as narrativas, as linhas na produção de uma história e memória viva do Instituto sob perspectivas variadas, mas com as minhas análises, como na tecelagem de um manto.

Percebi que nem sempre o olhar do NAPNE se coaduna e articula com o de outros setores. Tal percepção decorre da narrativa que trago a seguir, feita por uma integrante de um NAPNE, cuja resposta acerca da existência de pessoas com deficiência em seu *campus* diverge das respostas obtidas de dois integrantes da Coordenação Técnico Pedagógica de seu *campus*, conforme se pode observar nos trechos a seguir:

Nós temos alguns meninos com determinadas dificuldades, com determinada deficiência, mas nós não temos nada muito difícil de lidar, como, por exemplo, aluno cego, que eu acho que talvez seja o que tenha a necessidade de um aparelhamento maior, o que nós não temos ainda. **E alguns alunos com deficiência de aprendizado, que ficam na fronteira**, onde é difícil fazer um **diagnóstico** de que, realmente, eles tenham essa necessidade ou se é apenas uma dificuldade de aprendizado, proveniente de falta de base, da estrutura ruim das escolas de ensino fundamental, que talvez tenham influenciado, de repente, desestrutura da família, coisas desse nível. Às vezes, algumas deficiências nós temos uma certa dificuldade em chegar a um **diagnóstico** mais preciso (Integrante do NAPNE 3 - *Campus C*, grifos meus).

Sim. A gente tem casos ligados com autismo, do XXX,¹³³ que já está no terceiro período [...] Tinha um aluno surdo-mudo que foi atendido nas aulas e que foi uma preocupação dos professores, que a gente percebeu, como ia lidar com isso. [...] E a gente tem, em maior quantidade, não alunos com deficiência, mas **alunos com dificuldades muito grandes de aprendizagem, dificuldades sociais, psicológicas**

¹³³ Nome do Curso – Sigla.

[...] **isso a gente tem bastante.** - Tem, também, o XXXX, que é TDAH,¹³⁴ que apresenta bons resultados, está bem envolvido, participa do Grêmio, não teve reprovação em nenhuma disciplina, foi aprovado, passa por uma questão familiar complicada [...], no entanto, em termos da escola, ele está dando conta com tranquilidade. Dá mais conta que alunos sem deficiência. [...] E nós temos, também, um aluno com baixa visão, que também está indo muito tranquilo [...] (Integrante da CoTP 2 - *Campus C*, grifos meus).

Como se pode observar nas duas narrativas acima, não há uma concordância nas respostas quanto à existência de pessoas com deficiência. O NAPNE aponta para questões de dificuldade de aprendizagem, também narradas por um dos dois integrantes da CoTP com os quais conversei. No entanto, os integrantes da CoTP, cujo relato acima é apenas de um deles, referem-se a mais de um estudante com deficiência no *campus*, ao passo que para a integrante do NAPNE não há estudantes com deficiência. Parece-me que a função de atendimento às pessoas com deficiência neste *campus* está a cargo da CoTP, tarefa que não me cabe analisar aqui, mas que me chamou a atenção o fato do desconhecimento por parte do setor que tem a “função” de apoiar e/ou atender (conforme o nome diz) às pessoas com “necessidades específicas”.

Baseada em todas as provocações e questionamentos feitos em capítulos anteriores sobre o lugar dos NAPNEs, talvez esta seja uma perspectiva até favorável, a da não concentração neste setor da categorização e atendimento às pessoas com deficiência. No entanto, apenas seria um deslocamento de um setor para outro, cuja prática se faz a mesma: conhecer, diagnosticar (conforme a narrativa do Integrante do NAPNE 3 ressaltando a dificuldade em se “fazer” ou “chegar” a um diagnóstico) e administrar.

Observei que nem sempre é fácil se chegar a um denominador comum no mesmo *campus* no que se refere ao NAPNE, ocorrendo, algumas vezes narrativas dissonantes:

Nós temos poucas pessoas que são sensibilizadas ou têm como bandeira a questão do NAPNE, das pessoas que têm necessidades especiais, das pessoas que têm parentes, alguma coisa assim. São poucas e eu acho que elas têm uma dificuldade de união e de conseguir montar um grupo, de trabalhar em equipe. **A gente sabe que ninguém consegue fazer nada sozinho, a gente precisa agregar valores, agregar pessoas, agregar o máximo possível, ter apoio da gestão, e acaba não conseguindo ter essa formação de equipe para trabalhar junto, para produzir alguma coisa.** Aí parece que fica cada um puxando pra um lado e a coisa não anda pra lugar nenhum. Isso me incomoda, é claro, às vezes **acaba tendo um cabo de guerra, um querendo ser melhor que o outro** e acaba surtindo pouco efeito. Eu acho que se tivesse esse espírito de equipe, alcançaríamos resultados melhores. (Direção 4 - *Campus E*, grifos meus)

Já teve situação de chegar pessoal técnico pra cá e achar que não é função trabalhar no NAPNE, e eu continuar trabalhando sozinha, porque a pessoa não entendia que fazia parte dessa estrutura.

[...] E eu já coloquei isso, já falei, já bati de frente, já briguei com Pró-Reitoria, com pró-reitor, e ele não aguenta nem mais me ver, acho que ele tem até urticária quando

¹³⁴ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

me vê chegando a uma reunião (ainda bem que, agora, é por videoconferência!) e é complicado, porque não pensa no **fortalecimento do NAPNE**, ou seja, o que é atender a uma pessoa com necessidades específicas no *Campus*? É você ter uma estrutura mínima, **um NAPNE fortalecido**, um trabalho de AEE. (Integrante do NAPNE 6 - *Campus E*, grifos meus)

Apesar de ambas afirmarem a dificuldade em se trabalhar em equipe, percebi que as narrativas não se afinam. Parece-me que há questões relacionais aqui, as quais não tive tempo de perceber e /ou identificar. Quanto ao fortalecimento do NAPNE, observo que as narrativas se complementam em instâncias e funções diferentes:

[...] porque não existe uma diretriz, até hoje em dia, na minha visão, existe, claro, o regulamento geral etc. mas, a política de implementação varia muito de quem está à frente da coordenação, ao meu ver. Quando eu falo de sistêmica, é no sentido de abrangência de todos os *campi* do IFRJ, porque, como é uma estrutura do Instituto Federal, como vários Institutos Federais, como vários *campi* e *campi* distantes uns dos outros, essa abordagem sistêmica, ela passa, diretamente, no meu ver, pelos Núcleos. Sejam os NAPNEs, que têm a ver com ações de inclusão de pessoas com deficiência, os NEABIS, que tem a ver com a questão dos estudos afro brasileiros e indígenas, e a questão dos NUGEDS, que é de gênero e diversidade sexual. Esses três núcleos, que, pra mim, pelo menos quando estava trabalhando à frente do COGED, **o trabalho era esse, de fortalecimento e empoderamento desses Núcleos**, por entender que seriam braços da própria coordenação, mas, ao mesmo tempo, com o efeito reverso dialógico de troca. **Esses Núcleos eram, na verdade, dispositivos estratégicos para que as políticas fossem implementadas sistemicamente e não fossem concentradas somente na mão de uma coordenação, de uma Reitoria, no Rio de Janeiro.** (Gestão Central 2, grifos meus)

No entanto me parece que os pensamentos e posturas críticas não ocorrem somente no âmbito de um *campus* ou do IFRJ, mas também em relação à própria Rede EPTC Inclusiva, conforme se pode observar nas narrativas que seguem:

E quem faria essa transição seriam essas Assessorias de Ações Inclusivas¹³⁵ [...] agora, eu estou pensando no nome “assessoria”. Quem é assessor está ali para dar uma sugestão, uma opinião, uma consultoria para a gestão. **Então, se eu sou assessor, eu não faço parte do corpo dessa gestão, eu não sou um núcleo dessa gestão, eu sou um assessor, então, eu acho que isso denuncia, já no próprio nome, um distanciamento da falta da “corporificação”,** logo, da “territorialização” do sistema, das práticas de inclusão, no próprio nome. Quando eu crio assessores, podem se assessores ou não. Qualquer um pode ser um assessor. É claro que não funciona assim, mas isso me veio à cabeça agora. (Gestão Central 2, grifos meus)

Ainda em relação às críticas referentes à Ação TEC NEP, destaco:

E, uma outra coisa que eu percebi, de certa forma, foi um discurso muito assistencialista, e isso é muito complicado, em minha opinião. **Uma coisa é o discurso humanista, outra é o discurso assistencialista** e, às vezes isso é uma mistura muito complicada, inclusive, com religiões, religiões cristãs, fundamentalmente, é óbvio. Mas, enfim, eu vivenciei o que era uma articulação

¹³⁵ Referindo-se ao nome dado às pessoas responsáveis pela inclusão nos Institutos, no caso do IFRJ o nome dado é Coordenação Geral de Diversidades (sendo o único Instituto que não adota o nome Assessoria de Ações Inclusivas), e também ao papel de articulação existente entre as Assessorias e a Ação TEC NEP.

muito incipiente, às vezes, e, ao mesmo tempo, com núcleos duros de ação política, que, inclusive, eram grupos que já estavam à frente das ações de inclusão em nível federal há algum tempo e já tinham suas parcerias, vamos colocar assim. **Quando eu percebi isso, a gente tentou meio que mexer nesse vespeiro, e foi muito complicado.** Mas, a gente tentou mexer, sem problema nenhum. (Gestão Central 2, grifos meus)

Parece-me que não somente a inclusão de pessoas com deficiência provoca efeitos nas pessoas, mas algumas das narrativas aqui apresentadas deflagram questões pertinentes a questões: de relações político-institucionais, ideológicas, políticas, enfim, denunciam o campo de forças existente nos diferentes âmbitos, nos quais a inclusão ocorre nesta Rede, desde as relações micro quanto as relações macro políticas, evidenciando relações de poder horizontalizadas e também verticalizadas, ou seja, circundantes.

Ao mesmo tempo que existe o espectro, que é o regulamento aprovado do NAPNE, que é de janeiro de 2015, indicando diretrizes dos NAPNEs, aprovado no Conselho Superior, desde carga horária para coordenador até estrutura, ou seja, já é uma institucionalização, a partir de um outro dispositivo, que é o regulamento, a instituição se demonstra, e, **óbvio, que isso foi construído internamente, a partir de muita luta política, porque, na verdade, esse regulamento já estava meio que pronto desde 2011, mas só foi aprovado no conselho de 2015, ou seja, quatro anos de *gap*, isso, em minha opinião, eu chamo de vontade política e ação política interna institucional,** ou seja, a instituição já se coloca como alguém, uma instituição administrativamente, pelo menos, inclusiva, falta, na minha opinião, uma ação maior, sistêmica, pra essas ações. (Gestão Central 2, grifos meus)

Quanto às relações de poder, Machado (1979, p. XIV, grifos do autor) afirma que,

O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona.[...] Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. [...] Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças.

Apesar das narrativas aguerridas apresentadas, também observei a prevalência de um certo ceticismo sobre a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ, demonstrada por um integrante de um dos NAPNEs com os quais estive. Ao realizar a produção e colheita de dados deste *campus*, constatei que o trabalho relatado como “muito inicial” não condizia com o relato, uma vez que foram observadas atividades periódicas voltadas ao ensino, pesquisa e também de extensão realizadas por este NAPNE ao longo de alguns anos consecutivos. Tive dúvida quanto a que análise poderia fazer neste caso, sendo

assim me detive ao fato de que era importante registrar aqui a narrativa obtida e respeitar o olhar com; o olhar deste, o olhar do NAPNE em questão:

Aqui no nosso *Campus* ainda é muito inicial. Vou ser sincero com você. Há um tempo, antes de vir pra cá, eu era muito cético com a questão do aluno com deficiência vir para a escola tradicional. Eu via muitas dificuldades desse aluno se adaptar na escola tradicional. Mas, hoje, eu tenho uma visão diferente, eu acho que é possível, sim, obviamente, a escola tradicional, a escola regular, ela, obviamente vai precisar de adaptação para receber esses meninos adequadamente. Mas, eu acho, que com o aparelhamento que a gente vê, aos pouquinhos, chegando [...] Mas, hoje eu penso diferente. Eu acho que realmente é possível, mas, que ainda existe um caminho grande a se trilhar e a escola vai ter que buscar essa expertise, pois isso não virá de graça. Isso ainda depende de um bocado de trabalho prá frente, ainda. (Integrante do NAPNE 3 - *Campus C*)

Dos cinco *campi* em que realizei a pesquisa, escolhi, propositalmente, um que não possuía NAPNE, mas que realizava algumas ações referentes à inclusão de pessoas com deficiência e que também tinha estudantes com deficiência em seus cursos. Em conversa informal com a Direção deste *campus*, em um momento anterior à minha ida ao mesmo para a realização desta pesquisa, o diretor havia me dito que somente implementaria o NAPNE quando tivesse condições para isso, referindo-se à presença de profissionais da área da psicologia e serviço social, por exemplo, os quais não existiam em seu *campus*. Na ocasião da produção de dados, a Direção de Ensino mencionou estar sendo cobrada para implementar o NAPNE no *Campus*:

Na verdade, tem alguns grupos que a gente tem sido cobrado a implementar. O NAPNE e o NEABI são dois núcleos que a gente não tem, ainda, implementados, simplesmente por falta de recursos, a gente não tem recursos humanos pra montar e estruturar alguma coisa. A gente sempre fala que pensa no NAPNE, hoje a gente recebeu até o XXXX, que é um intérprete e não tinha, então, no organograma que a gente desenhar já tem o lugar do NAPNE, mas dentro da COTP. (Direção 3 - *Campus B*)

Neste *Campus* o atendimento às pessoas com deficiência tem sido feito pela CoTP, o que não é muito diferente de outros *campi* que possuem NAPNE, uma vez que, muitas vezes, as equipes destes dois setores são compostas pelas mesmas pessoas.

Um ponto importante observado diz respeito à composição dos NAPNEs. Percebi que em alguns *campi* constam vários nomes nas portarias de constituição do Núcleo, no entanto, os relatos afirmam a atuação de uma ou duas pessoas de fato.

O NAPNE, hoje, eu vejo aqui, como um dos que, se a gente for pegar o corpo que faz parte, eu acho que a grande maioria faz bastante coisa e dá apoio etc., mas, é mais ou menos o mesmo clichê de você contar isso como qualquer núcleo, grupo de trabalho. **Você tem lá uma cacetada de nome num papel, que, na prática, não acontece.** E aí, assim, “prá quê, então?” (Integrante do NAPNE 4 - *Campus D*, grifos meus)

Ainda no que consiste à composição dos NAPNEs, observei também a prevalência de pessoas do gênero feminino. Tal prevalência pode ser decorrente da formação profissional das pessoas que integram o Núcleo: psicologia, pedagogia, serviço social, profissões que têm um histórico de cuidado, cuidado este atribuído ao feminino, à mulher; ou ainda independente da formação profissional, o cuidado, o acolhimento, sendo atribuídos à mulher, independente da profissão. Esta questão de gênero já foi fortemente deflagrada aqui nesta pesquisa, em capítulos anteriores, merecendo destaque nesta análise. Não quero, contudo, cair na armadilha reducionista do binômio home/mulher, masculino/feminino, que já viraram clichê no senso comum. Destarte venho destacar que a separação das carreiras reflete a divisão sexual do trabalho, que se traduz em carreiras consideradas femininas, mais voltadas às áreas sociais, logo de cuidado, e em carreiras consideradas masculinas, sendo estas nas áreas técnicas e das ciências exatas.

6.3 Um olhar com: retalhos DE NAPNEs

Neste momento da escrita darei lugar ao olhar de cada NAPNE, sem a realização de análises. Deixarei aqui os retalhos de cada NAPNE com o qual estive, trarei trechos considerados significativos para a composição do manto. De certo a escolha destes trechos já consiste, em si, em uma análise, uma vez que realizei encontros que duraram horas, havendo longos trechos de gravação e de narrativas, difíceis até mesmo de serem selecionados e reduzidos neste texto. A escolha se deu por motivos – critérios – variados: pela intensidade da narrativa no momento da produção e colheita; pelo efeito que imagino que a narrativa pode vir a causar ao ser registrada neste texto; pela representatividade da narrativa; ou até mesmo por motivos que eu desconheça, mas que tenham, de algum modo, me tocado. Como um microfone aberto, como uma lente de aumento, apresento as vozes e olhares dos NAPNEs.

6.3.1 NAPNE 1

Eu acho que precisa haver um nível de conscientização ainda maior. Como você falou, no ensino fundamental a gente vê chegar mais gente... no ensino médio a gente vê pouco, né? **Não conseguem chegar ao ensino médio.** Agora, o menino que tem esse tipo de problema, ele precisa ser aceito, não é só a questão de ter o maquinário, de ter o psicólogo de plantão, o pedagogo de plantão, ele precisa se sentir acolhido, precisa se sentir aceito para que ele possa ter resultados e não venha a evadir porque se sintam fora do ambiente. E essa coisa do acolhimento, obviamente, depende da família, de estar acompanhando, de estar aproximando, e depende não só dos professores, volto a dizer, vai depender, também dos alunos terem esse grau de

consciência de estarem recebendo bem os colegas e estar respaldando isso, dando o apoio necessário que ele precisa para que ele se mantenha na escola.

Formação continuada dentro do Instituto é uma deficiência [...] Aqui no Instituto é uma coisa que se fala há muito tempo, mas eu vejo muito pouco. Nessa área eu tenho poucas notícias. Eu vejo alguns encontros de NAPNE. Eu participei de um lá no início [...] **isso é uma coisa falada lá, mas eu, realmente, não vi ações efetivas que envolvesse um grande número de servidores.** A gente vê, às vezes, algumas coisas, mas muito limitadas, com pouca participação. Eu acho que isso aí é uma coisa que realmente falta e emperra que o NAPNE possa ter um desenvolvimento maior, porque muitos professores ainda têm preconceitos [...] Eu penso como eu pensava antigamente, que os alunos com deficiência não deveriam estar na escola regular e eu só mudei isso, eu só mudei meu pensamento, justamente por essa minha proximidade com o NAPNE, lendo, recebendo informações. Então, isso aí tem que chegar para os professores. Muitos, tenho certeza, não têm essas informações e não têm essa visão por conta disso.

[...] Institucional! Eu estou falando do Instituto Federal [...]. **claro que se você for pensar numa questão macro, isso deveria ser uma política do MEC pro país inteiro, certamente!** Mas, eu digo institucionalmente, eu não vejo muitos movimentos, não.

Então, é um caminho, ainda, muito grande para evoluir nisso aí e, o que eu acho é que, quando a gente, realmente, abrir as portas para alunos com deficiência e puder recebê-los adequadamente, nós vamos estar nos tornando uma sociedade mais justa, mais humanitária, que vai olhar por todos com menos preconceito e menos diferenças sociais, que, eu acho, é a meta que a gente deveria buscar. [...] Quando eu falo abrir as portas, é facilitar a entrada dessas pessoas e, pra isso, volto a dizer, precisa de um aparelhamento maior. **Não estou dizendo que ele seja proibido de entrar, mas, quando a escola não tem os equipamentos, não tem a estrutura necessária, isso é como se fosse uma barreira, uma porta mais pesada pra se abrir.**

6.3.2 NAPNE 2

E, não tem aquela cultura, por exemplo, o aluno teve um problema em sala de aula. Não tem aquela questão ética que “não, eu vou procurar o NAPNE, eu vou procurar a CoTUR, eu vou procurar a CoTP”. Não, vira o assunto da copa. Então todo mundo conhece o aluno. Então, o serviço daqui não rende justamente por isso, porque, na hora que você põe o pé pra fora da sala, vai ao banheiro, todos os alunos, aquele professor já contou pra todo mundo o que aconteceu e, todo mundo “você viu o que aconteceu com o fulano? Porque o aluno fez isso, isso e isso com ele!” [...] Então, você acaba gastando mais tempo atendendo a situações pontuais do que ao próprio aluno. E a formação não existe sem uma... eu acho que só vai existir formação a partir da demanda. [...] Mas, até então... quando eu cheguei, isso me deixou muito ansiosa. **A gente consegue formar lá fora, mas o pessoal daqui de dentro, não.**

Mas, aí se começou a fazer um trabalho, eles começaram a entender a missão, que era a inclusão, e, o que move a questão, porque, tem que ter o aluno, então **“a gente está botando muito aluno pra fora, está caindo matriz, não está vindo dinheiro, então vamos ver o que a gente consegue fazer aqui dentro”**.

[...] e essa foi a gota d’água pro meu copo encher, transbordar e eu sair. Então, se eu conseguir sair da coordenação, que vai acontecer: precisa de um atendimento, **eu vou continuar vinculada, mas eu não vou ser a testa de ferro que “ah, eu vou responder por tudo”**, porque isso toma muito tempo, porque até eu chegar lá em cima para pedir alguma coisa, eu já fiz aqui em baixo. Vou ser subordinada, mas, de repente, pelo menos eu agi, pelo certo, pelo errado, mas fiz.

Essa é a minha crítica, ao invés de melhorar, a gente está com questões sérias, como qualquer outro *campus*. A gente trabalha com adolescentes, famílias, questão de drogas, que está gritante, não só aqui, mas está geral. A gente vai no trabalho de formiguinha. A falta de uma equipe técnica, uma escola desse porte, a gente não tem uma assistente social, a Reitoria não entende [...].

6.3.3 NAPNE 3

Com a entrada da XXXX, a gente já tinha uma proposta do NAPNE aqui, na gestão da atual diretora, porque o *Campus* XXXXX nunca quis abraçar os Núcleos, então era sempre uma dificuldade e a gente sempre queria [...] e, ao mesmo tempo, não tinha apoio institucional, até que, na gestão atual, houve essa preocupação da constituição dos Núcleos. E nós XXXXXX,¹³⁶ entendíamos, até por força da profissão, que o trabalho nos Núcleos era muito importante, por conta dos atendimentos que nós fazíamos, não só no NAPNE, mas no NEABI, com a questão racial, o NUGED, com a questão de gênero e sexualidade. Então, nós quatro decidimos fazer uma divisão entre nós. Mas nem foi uma divisão a partir das experiências. Nós víamos que a gente tinha que trabalhar com isso, porque a gente recebe os alunos, atende aos estudantes [...] então, a gente já encaminhou pra rede vários estudantes que tinham deficiências, e a gente sentia a necessidade de estudar.

O que está acontecendo é que o NAPNE, hoje, ainda não tem uma política, ainda, fundamentada para o *Campus*, ele é individualizado. A gente está trabalhando de acordo com a demanda.

A escola vai estar pronta para receber um aluno com necessidades específicas?
Nunca!

Cada caso é um caso diferente. À medida que vai chegando, a gente vai [...] mas, tem que ter um mínimo. **Minha luta, aqui é essa [...]**

Porque o NAPNE é um Núcleo de acolhimento. Diferente dos COGEDs e coisa e tal, onde você pode pressupor não acolher. Você pode ter debates e coisa e tal, mas você pode pressupor não acolher. O NAPNE, não, ele é uma coisa de acolhimento quase físico, embora a gente não tenha estrutura pra isso.

Agora, o que eu estou observando nas cotas? **Eles não estão entrando.** É um fenômeno que precisa ser estudado. Eles não chegam, mesmo, ao ensino médio? Eles não conhecem as cotas? Ou eles já pensam assim: “já vi, lá, que não tem estrutura, então, não vou entrar”? Ou: **“lá, e não é um lugar para mim”.**

Eu acho que **o NAPNE, hoje, ainda é um espaço secundarizado.** É um espaço em que, quando a coisa está difícil [...] “ah! Existe um negócio chamado NAPNE!” Mas, o NAPNE ainda não é ouvido nas suas demandas e nas suas necessidades. A gente precisa de uma sala de recursos, a gente precisa capacitar os professores, uma reunião que seja para discutir [...] eu acho que o NAPNE ainda não tem esse espaço, mas ele é lembrado nesses momentos de crise, **quando realmente esse aluno que não é ideal pra esse modelo, que afronta, que ameaça, entre aspas, o bom desempenho do ensino.** Aí, nesse momento: **“espera aí! Não tem um negócio chamado NAPNE?”**

¹³⁶ Nome da profissão.

6.3.4 NAPNE 4

Então a inclusão precisa, ainda do NAPNE, aspas, mas não é o NAPNE, precisa dos nomes, dessas pessoas, independentemente ou não de estarem no NAPNE? [...] E o NAPNE eu ainda vejo como um Núcleo que as pessoas que estão ali se identificam. Mas, em alguns momentos, esses Núcleos, como [...] eu acho que existem alguns interesses, de virar um [...] **ai você põe ou tira pessoas por questões políticas.**

Só que me parece que existe uma divisão entre as próprias deficiências, do que é valorizado e daquilo que a gente quer esconder. Porque a deficiência física a gente dá força, a gente vê a luta [...] A deficiência intelectual é um problema, que acaba tendo aquela coisa do “ah, mas o que eu vou fazer? Eu não fui formado pra isso! Agora quer que, além de tudo o que eu tenho que fazer, eu tenha que me adaptar pra fazer um currículo diferente? Eu vou cobrar menos dessa pessoa?” [...] por mais que a gente explique, é difícil de entender. **Aí, o patinho feio é a deficiência intelectual.** E não se mede como o esforço dele. **Às vezes o quatro, é melhor que aquele aluno pode fazer e a gente não sabe valorizar.** Mas, em contrapartida a gente sabe valorizar a luta da pessoa que tem deficiência física para estar acompanhando as aulas. Então eu acho que é uma valorização ou desvalorização seletiva, de acordo com a deficiência.

Eu vou falar, mesmo, porque está resguardado o meu sigilo. É uma coisa que eu não iria me furtar nunca de falar, porque, pra mim, é um absurdo. É uma das coisas. E o que você faz pra suprir isso? Você começa a correr atrás com as pessoas que fazem: “vamos tentar tal coisa, vamos tentar tal coisa [...]” **Aí chega uma hora que você cansa!**

Eu confesso que eu pensei mil vezes antes: “não vou mexer com isso, não”. Sabe porque? É como aquele ditado “a árvores que dá mais frutos é a que leva mais pedradas”. “Não vou mexer mais com isso, não” tá dando muita confusão pra minha cabeça. Ai eu fico pensando: “mas, poxa, é o meu trabalho, tem aluno que gente está formando” [...] A gente fez a última atividade desse semestre na semana passada ..., um dos alunos que são atendidos, no final, fez questão de abraçar os dois que XXXXX e a menina que fazia atividade com ele. Pra um autista ter um contato corporal, de querer dar um abraço [...] São tantas as barreiras que você vai ter que transpor até conseguir... e o resultado é esse, é um abraço. **E o que é que é isso, um abraço, pra quem não compreende, não é?**

6.4 Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: limitações e possibilidades

Quem sabe a pesquisa vai apontar um caminho que dê pra você chegar à essa conclusão?

Integrante CoTP 5 - Campus B

Muitas limitações e possibilidades acerca da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ foram relatadas durante todo este texto. Além de relatadas foram discutidas, articuladas com a teoria, evidenciadas na prática e analisadas de acordo com algumas ferramentas conceituais.

Entendo que por mais que ainda tenha diversas narrativas que não foram inseridas neste texto, chega um momento da escrita em que se faz necessário colocar um ponto final. Do contrário corre-se o risco de se tornar repetitiva ou ainda de desviar a rota do que se pretende pesquisar.

Desta forma, sintetizei em uma tabela algumas narrativas referentes às limitações e às possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ, sob a perspectiva das pessoas que participaram desta produção comigo. Os grifos presentes nas narrativas são meus.

Quadro 11– Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: limitações e possibilidades

LIMITAÇÕES	POSSIBILIDADES
<p>As limitações é o que eu tinha falado. Dificuldades políticas e financeiras, também, fora as pessoas que não querem fazer com que as coisas melhorem. Estão estagnadas, na zona de conforto, e “se vai dar muito trabalho, é melhor não fazer”. É isso que essas pessoas pensam. E não deveria ser assim, as pessoas devem olhar para o próximo e ver que as pessoas com necessidades específicas também precisam ter a oportunidade de ingressar em um Instituto Federal como em qualquer outro lugar. (Discente 4 - <i>Campus A</i>)</p>	<p>Possibilidades têm todas. Assim como em qualquer lugar quando há pessoas que são capazes de incentivar, de ajudar, de fazer acontecer, independente de adversidades. Todos os lugares têm problemas, adversidades, dificuldades, porém, como eu digo, as possibilidades, têm todas. (Discente 4 - <i>Campus A</i>)</p>
<p>Temos questão da gestão ou os limites financeiros complicados. Recursos humanos e recursos financeiros, orçamentários etc. (...) O nosso Campus, por exemplo, não tem um centavo pra tirar de lugar nenhum pra colocar um metro de piso tátil nem na entrada do <i>Campus</i> (...) E o gestor fica numa situação muito frágil, porque se ele recebe o aluno cego, o aluno cego entra na Justiça, com toda razão, tem que entrar e brigar. Aí o Ministério Público vai obrigar o gestor e vai dar um prazo de 30 dias pra colocar o piso tátil no <i>Campus</i>. (...) Vai prender esse gestor porque ele não tem recurso pra fazer o que ele deveria fazer? (Direção 4 - <i>Campus E</i>)</p>	<p>Eu vejo mais necessidades do que possibilidades! (...) Eu vejo a possibilidade de diminuir essas resistências, esses preconceitos, uma diminuição bem gradativa, mas eu acredito, eu percebo isso. É mais devagar do que eu gostaria, mas eu consigo acreditar que a cada ano que passa a gente consegue quebrar alguns desses preconceitos, como já foi o preconceito pela educação à distância e com outras coisas mais. Como já foi com as cotas! As cotas, na UERJ, dez anos atrás era um.... O próprio ENEM, SISU, não é? ... (Direção 4 - <i>Campus E</i>)</p>
<p>Enfim, os limites eu não vejo muito diferentes, de uma maneira geral, de ser um pouco menos limitado aqui, um pouco mais ali, mas os limites são os que a própria sociedade que a</p>	<p>As possibilidades, aqui no IFRJ, eu observo grandes possibilidades. Pra começar, no IFRJ nos temos uma coisa que eu não encontrei em</p>

Quadro 11– Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: limitações e possibilidades

LIMITAÇÕES	POSSIBILIDADES
<p>gente vive impõe e da falta de sensibilidade da nossa parte, enquanto seres sociais, de observar esses indivíduos que estão ao nosso redor. E de compreendê-los como tendo direitos e sem perceber, dado o nosso distanciamento em relação a eles, que eles têm dificuldades. A gente está tão alheio ao outro, que a gente, às vezes, tem dificuldades de reconhecer a dificuldade do outro. Então, os limites, eu acho que são limites que a sociedade enfrenta, que são os mesmos que o IFRJ enfrenta. (Docente 7 - <i>Campus E</i>)</p>	<p>nenhuma outra instituição escolar que eu trabalhei, que é o NAPNE. Então, o NAPNE é uma coisa que eu não encontrei em nenhuma escola. Você pode encontrar uma pedagoga aqui, ai, na escola que “ah, já vi sobre isso”, mas o NAPNE, que é um órgão dedicado a isso, você não vai encontrar, eu não encontrei... talvez, no Pedro II não tenha, enfim, nenhum colégio federal, talvez, tenha isso. CEFET? Não sei... (Docente 7)</p>
<p>Não tenho a ilusão de que todo mundo vá mudar a sua concepção, mas a gente precisa começar a tentar o máximo que a gente conseguir. A gente tem limites de gestão, em alguns momentos, financeiros, pode ser que não dê pra contratar uma pessoa para vir nos capacitar num determinado momento, existe o limite físico, mas eu acho que a nossa grande possibilidade está nas relações, na valorização do humano, de trabalhar com os servidores e tentar mudar. Nós somos os grandes agentes de transformação e de inclusão. Eu acho que o caminho é por aí. (Integrante do NAPNE 4 - <i>Campus D</i>)</p>	<p>Possibilidades: nós temos os recursos humanos e nós temos os recursos financeiros. Só com isso, a gente pode investir numa série de ações institucionais a nível de Reitoria e a nível local. Agora, os limites é que só com isso, a gente não faz, porque a gente depende de uma mudança de cultura e cultura não se muda escutando o outro, só, não se muda comprando equipamento... então, eu vejo que a mudança de cultura institucional, pra favorecer a inclusão, é uma coisa que vai levar tempo, precisa de estratégia, que eu acho que alguém que tenha conhecimento técnico específico na área pode fazer, porque uma outra coisa que me incomoda é achar que todo mundo pode fazer inclusão e que todo mundo sabe de tudo, e não é. Tem que ter um profissional gabaritado, não basta boa vontade, inclusão não é só amor. (...) Se um dia eu disser que não existem possibilidades, eu desisto de trabalhar, porque aí, a gente já perdeu as esperanças, mesmo. Então, existe caminho, existe estratégia, existe dinheiro e existem as pessoas que podem fazer isso. (Integrante do NAPNE 4 - <i>Campus D</i>)</p>

Quadro 11– Inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ: limitações e possibilidades

LIMITAÇÕES	POSSIBILIDADES
<p>Limitação orçamentária, mas ainda não é a principal! A principal limitação eu acho que é o desconhecimento, mesmo, desse campo da inclusão... e esse desconhecimento por falta de uma política pública institucional sistêmica. (Gestão Central 2)</p>	<p>Difícil, né? Possibilidade sempre tem em todas, eu acho que, na forma que eu vejo, depende da vontade política e pedagógica das pessoas envolvidas na instituição. O que eu percebo, às vezes, e isso é bom, mas não é tão bom, é que, geralmente, as pessoas que têm uma sensibilidade maior, é porque têm alguma questão familiar ou próxima de um pessoa com deficiência e isso gera, é óbvio, no cotidiano, uma demanda emocional e uma sensibilização e um olhar pra questão da deficiência e da inclusão. Esse é o perfil. Geralmente pessoas que trabalham no ramo da educação física ou com o corpo, na psicologia, principalmente nessas duas áreas de conhecimento, de forma mais orgânica, literalmente. (Gestão Central 2)</p>

Na epígrafe deste breve item trago a narrativa de uma das participantes da pesquisa que pertence ao primeiro *campus* no qual realizei a produção de dados. No momento em que ouvi sua fala - em forma de pergunta, o sorriso que ela estampava em seu rosto encheu-me de esperança de que esta pesquisa pudesse me apontar um caminho que me possibilitasse chegar à tal conclusão: acerca das possibilidades e também das limitações de “se fazer” a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ.

Mais do que apontar este caminho, esta pesquisa me apontou e possibilitou diversas considerações sobre o que pretendi investigar e analisar, as quais apresento a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concedo aos dias largas passadas
 bordando calma nova memória
 fiando contos das minhas fadas
 com alegrias em valsa história.
 Começo hoje uma travessia
 tecendo tramas bem afinadas
 cosendo em ouro as melodias
 dançando ao canto das passaradas.

Ana Rocha

Realizar esta pesquisa foi um exercício de encontros potentes e alegres (LEMOS et al, 2014). Encontros com as pessoas-linha do campo de pesquisa e com as pessoas que participaram do percurso acadêmico no PPFH, nestes quatro anos, oriundas de diversos lugares, com diferentes formações, experiências, modos de vida, pesquisas, paixões e motivações, enfim, pessoas que deixaram em mim seus retalhos e que me permitiram ir tecendo a colcha que hoje sou e que ainda está sendo tecida.

Gosto da escrita poética, sempre gostei. Por isso, escolhi para epígrafe final uma poesia que fala das coisas que aprecio: bordado, memória, alegrias, travessia, dança, canto, passaradas. A poesia amolece e anima a alma, traz leveza ao pensamento, descontraí musculaturas enrijecidas pela sisudez provocada pela tensão que, por vezes, a ciência e a academia e todo o seu peso e rigor trazem. Poesia também é resistência, luta, militância, que o diga Lívia Maria, minha jovem filha poetisa que nas *Batalhas de Rima*, realizadas em praças e espaços públicos da cidade onde moramos, denuncia de outro modo, algumas das denúncias que aqui fiz em forma de pesquisa.

Que me desculpe a academia, mas se aqui cheguei (Quem mandou chegar?), vou abrir brechas, fissuras no e com o meu escrever “Empoemar” o pesquisar e, com isso, mostrar que é possível escrever e ver estrelas, tomar vinho e produzir, me florir, embelezar, tomar banho de mar, e remar; formas diferenciadas de resistir e de lutar, de vir- a- ser. Pretendia chegar a este momento de meu texto de forma leve, sem as costas doendo e rígidas, sem a sofreguidão costumada de uma pesquisadora em fase de término de pesquisa, sem olheiras e sem queixumes. Confesso que nem tudo me foi possível realizar, mas parte sim.

Eis-me aqui! Confesso que, por vezes, pensei que não conseguiria chegar ou, ainda, que não me fosse possível chegar. Em que pesem os percalços passados, as grandes e inesperadas ondas da vida (quem dera fossem as do marzão da cidade em que moro – Cabo Frio, na Região dos Lagos do Rio de Janeiro) e as lestadas¹³⁷ ocorridas em minha vida nestes quatro anos, a Canoa Havaiana - esporte recém-chegado em minha vida - não virou. E é desta forma que pretendo terminar minha produção: remando, como se chegasse ao pódio de uma grande competição. Sim, cheguei ao pódio! Nem acredito!

No âmbito pessoal, o pódio se faz não por meritocracia, mas pelo empenho, amor e participação de muitas pessoas que foram coadjuvantes para que eu chegasse até aqui. Não é um mérito meu, esta é uma conquista de várias pessoas, de gerações que me antecederam e outras posteriores, algumas delas nem nesse plano se encontram mais.

Na esfera profissional, fica a certeza da inquietude necessária para um fazer e pensar cada vez mais criativos e com novos e diferentes conhecimentos e, quem sabe, contrariamente ao que afirmei (pelo menos nos últimos meses) que não pretendia fazer, eu prossiga com esta pesquisa - ou com os desdobramentos dela - em um pós-doutoramento.

Na área desta pesquisa, a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ, sei que muitas são as polêmicas ainda existentes e diversas são as possibilidades de se olhar este campo de conhecimento. Obviamente, este é um tema cujo estudo merece ter continuidade, mediante o ineditismo decorrente do pouco tempo de existência dos Institutos Federais, que completam este ano dez anos a partir da sua criação. Concordo com Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 948) ao afirmarem que,

em que pesem essas dificuldades – e, certamente, até mesmo em decorrência delas –, precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam. Mesmo que a curto prazo não se consiga chegar nem mesmo a conclusões consensuais no plano teórico, é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas.

Assim, tive a oportunidade de problematizar questões as mais diversas que se apresentaram no contexto da educação profissional e tecnológica inclusiva e da inclusão no IFRJ.

Sou muito grata às pessoas que produziram esta pesquisa comigo. Grande parte do que aqui está é resultado das narrativas, da entrega, dos encontros, dos diálogos, da confiança depositada em mim. Depoimentos emocionantes, críticas rascantes, questionamentos os mais

¹³⁷ Vento forte que sopra de leste.

diversos foram a mim confiados, não sei se havia alguma expectativa daquelas pessoas ao me revelarem suas experiências e práticas no IFRJ, e se havia, não sei se consegui atingir suas expectativas. Mas sei que as minhas foram surpreendidas: cada relato, cada posicionamento, cada gesto, são considerados por mim como verdadeira preciosidade, pois retratam um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro sentido, visto, costurado por dentro, de dentro, por mais de setenta mãos, foram diversas as artesãs e foram diversos os artesãos. O mais bacana dessa tecitura é que nenhuma destas pessoas teve mais importância que qualquer outra nesta produção, que cada uma, a sua maneira e do lugar em que se encontrava, trouxe uma perspectiva única, mas que se afinava, em muitos momentos, com as demais. Um presente. Um verdadeiro presente por mim buscado e a mim entregue e confiado.

Por vezes pareceu-me que estava sendo a porta voz de algumas pessoas que comigo dialogaram, encontraram, se dispuseram a participar da produção desta pesquisa. Ao ouvir do Docente 3 – *Campus D* “*seleccionamos os melhores para formar os melhores e os outros que se danem, pois não são do nosso nível*”, pude perceber, nesta fala, sua indignação e quase que um desabafo, um protesto contra o que acaba sendo feito muitas vezes neste Instituto.

Ao abordar a questão da inclusão de pessoas com deficiência esbarrei, deparei-me, com outra tão importante quanto: a expectativa e o trabalho que é desenvolvido não somente com as pessoas com deficiência, mas com as pessoas que diferem do padrão desejado e idealizado por aquele Instituto. Ao invés de apenas constatar a forma como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência, constatei também, nesta pesquisa, a importância de se considerar como ocorre a inclusão como um todo no IFRJ: negros e negras, pobres, pouca escolaridade, etc. Atingi mais do que o objetivo a que me propus alcançar ao iniciar esta pesquisa: analisar como são estabelecidas as relações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da inclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência; problematizar as estratégias implementadas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto e, ainda, analisar os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas no IFRJ, a partir da atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Uma vez que ao analisar a inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ foi possível compreender um pouco das práticas ocorridas e concernentes também às estudantes e aos estudantes sem deficiência.

Os relatos apontaram para o desejo e a necessidade de que haja políticas institucionais de formação, de debate, de análise das práticas existentes, do perfil estudantil, da identidade do instituto, da troca e da relação estabelecida entre as pessoas. Neste sentido, esta pesquisa

sugere que estas temáticas sejam debatidas no Instituto, de modo não somente pontual, mas como uma estratégia político-pedagógica institucional.

Sinto que meu texto poderá provocar efeitos diferentes, sobre os quais não terei controle, mas não o vejo como uma leitura informativa, descritiva independente da leitora e do leitor pertencerem ou não ao IFRJ ou à Rede EPCT. Acredito – e/ou pretendo – que a leitura provocará reações diversas: de muita reflexão sobre os apontamentos aqui feitos (o que espero), de resistência – no sentido de mecanismo de defesa – ao que está pontuado, ou ainda de críticas severas (risco que se corre ao revelar o que está latente, o que está evidente e o que está no nível da fantasia). Fato é que, após o fôlego que certamente tomarei ao encerrar este texto e defender minhas proposições nesta tese, penso que terei que me refazer brevemente, pois um caminho incerto virá pela frente, onde talvez muito ar me será necessário, uma vez que pretendo – e assim o farei se permitido for – devolver o resultado das constatações e análises feitas por mim, nesta pesquisa aos cinco *campi* que participaram da produção de dados. Devolução que pretendo fazer em forma de comunicação oral/apresentação seguida de debate, bem como com a doação de um exemplar impresso deste texto à biblioteca de cada *campus* participante – após os devidos ajustes a serem propostos pela banca avaliadora.

O referencial teórico utilizado foi imprescindível para que eu pudesse formular questões, elaborar e compreender a realidade, articulando com as diversas teorias lidas, não somente para a produção deste texto, como as que antecederam minha entrada no doutoramento, as que se fizeram por ocasião das disciplinas, orientações, participação no grupo de pesquisa, sugestão da banca de qualificação, ou por pesquisa e iniciativa próprias.

Entendo que fazer pesquisa é ter os braços e mãos livres para arregaçar as mangas e fazer junto, fazer com; olhar junto, olhar com; pensar junto, pensar com; mas, apoiados nas axilas devem estar os livros, a teoria, o embasamento, de modo que esteja ao alcance da mão, para ser usado a qualquer momento, evitando que se faça “achismo” ou algo simplista acreditando fazer pesquisa. Fazer pesquisa também é um modo de resistência, de se posicionar, de assumir-se contrária ao pensamento hegemônico, de problematizar, de revelar, de participar e de tecer tramas.

A metodologia escolhida possibilitou-me um novo modo de fazer pesquisa, menos duro, menos engessado, tampouco menos exigente de atenção, comprometimento, disciplina. Vi-me mediante um modo diferenciado e, por vezes, difícil de se fazer pesquisa, uma vez que, conforme ouvira de uma estudante da graduação em Psicologia para a qual leciono: “*acontece que é difícil ser livre. Difícil pensar sem ser da forma que mandam*”. Parafraçando a

estudante: difícil fazer pesquisa sem formas prontas e rígidas; sem os caminhos já determinados.

Temo ser repetitiva ao apresentar as considerações finais desta pesquisa. Parece-me que tudo já foi dito no decurso da escrita dos capítulos. No entanto, assumindo uma postura de vida baseada na Gestalt-Terapia, sei a importância de se fechar ciclos, para possibilitar novos fluxos e caminhos. Iniciei minha escrita falando de descaminhos e caminhos e, no meio destes encontrei linhas, retalhos e me pus a tecer, a ser uma artesã das tramas desta rede em que consiste o IFRJ.

Nesta rede, busquei compreender sua origem política e ideológica, abordando a trajetória da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil e a criação dos Institutos Federais, que formam a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Constatei que os Institutos Federais ainda estão criando sua identidade e que sua criação demandou uma grande articulação política.

Dando prosseguimento à compreensão da trajetória e criação dos Institutos Federais, pus-me a identificar e compreender a composição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campo de minha pesquisa. Encontrei nesta identificação uma instituição que embora recente em termos de identidade e criação – a partir de 2008 – possui em sua estrutura práticas balizadas por um ensino de “qualidade” e de “excelência”, fato que pude constatar no momento da produção e colheita de campo. Constatei que o ideal de “excelência” permeia as relações estabelecidas no IFRJ, independentemente de se tratar de pessoas com ou sem deficiência. Isso faz com que as relações estabelecidas influenciem nos modos de ensinar e também de aprender.

Também me foi possível fazer um levantamento mais detalhado acerca da estrutura voltada para a educação inclusiva, no âmbito da Rede EPCT, a partir da Ação TEC NEP e na esfera do IFRJ, com os NAPNEs. Estes foram, inicialmente, as lentes que me possibilitaram olhar para o IFRJ. Entretanto, no decorrer da pesquisa, ampliei o foco de visão, estendendo o olhar também a outros segmentos e pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem no IFRJ, como estudantes, servidoras e servidores de funções técnicas e docentes, pessoas com e sem deficiência. Constatei que as ações referentes à inclusão de pessoas com deficiência no IFRJ ainda são pontuais e requerem uma política de inclusão neste instituto que seja sistêmica, respeitando as peculiaridades locais e regionais de cada *campus*.

Em continuidade às análises teóricas abordei a questão das pessoas com deficiência e da deficiência, desde sua trajetória até aos modelos existentes na concepção desta. Pude reafirmar os conhecimentos e leituras anteriormente adquiridos, que denunciam uma

sociedade padronizada, normatizadora e normalizadora, pautada em parâmetros únicos e em padrões normativos de corpos sem deficiência, cuja estética sobrepõe à ética e a alteridade e dignidade humana. Denunciei a prevalência de discursos opressores, da imposição de um modo único de viver: branco, heterossexual e sem deficiência. No entanto também pude dialogar com *estudos sobre a deficiência*, com os movimentos e lutas sociais das pessoas com deficiência, com o protagonismo destas em seus modos diferenciados e não inferiorizados de vida. Em momentos diferenciados desta pesquisa pude constatar a necessidade de discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência sob diferentes modos de compreensão da inclusão.

Certamente, a discussão teórica que mais mexeu comigo foi no momento em que lancei o olhar sobre a inclusão e outros modos de pensar. Abordar a inclusão sob a perspectiva que esta vem sendo prescrita desde a década de 90, quando teve visibilidade no Brasil, não me era difícil, muito pelo contrário. Militante na causa da inclusão a defendia fervorosamente, fazendo valer todas os prescritos e os proscritos deste paradigma que se apresentou como uma “alternativa” ao paradigma anterior, cujo princípio consistia em normalizar para integrar. Sem sombra de dúvidas este foi meu maior desafio, colocado e provocado por mim mesma: repensar a inclusão diferente da forma como estava acostumada, tendo que “usar novas lentes”. Foi necessário debruçar-me em novas leituras, apropriar-me de conceitos novos, o que consistiu em tarefa que muito demandou de mim, causando-me angústia ao me perceber como parte de um sistema que enquadra, corrige, governa. Foi bonito poder perceber-me desta forma, nunca antes vista, confrontar-me, pôr-me em xeque; uma possibilidade de crescimento. Compreendi que não era preciso jogar fora todo o modo como entendia e “fazia” a inclusão, posto que toda polarização está fadada à cegueira. Descobri que era possível compreender que a inclusão conforme eu via, também tem sua importância, principalmente, na medida em que propõe uma sociedade mais democrática e que atenda às necessidades tão específicas das pessoas que outrora eram alijadas totalmente do convívio social.

Partindo para a empiria, para a produção de dados para esta pesquisa, vali-me da polifonia, da tecelagem a várias mãos: percorri cinco *campi* do IFRJ e nestes encontrei possibilidades ricas e diferenciadas, específicas de cada *campus*, sobre como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência naquele Instituto. Tive dificuldade em selecionar as narrativas para colocar neste texto. Se pudesse não retiraria nenhuma fala, nenhum trecho, pois tudo o que eu ouvi, tudo o que registrei, tudo o que analisei foi deveras importante para esta pesquisa. E queria compartilhar com quem fosse ler a riqueza e também a ousadia de cada narrativa, não queria deixar nada de fora. Entendi que este também era um exercício do ato de

pesquisar: selecionar sem perder o foco, selecionar sem cair no reducionismo, ilustrar sem fatigar. Mais um aprendizado para mim; talvez um aspecto a ser melhorado.

Em relação ao modo como são estabelecidas as relações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, a partir da inclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência, apurei que estas relações são pautadas em um modelo e perfil de estudante idealizado, que não contempla as pessoas com deficiência, e que também não contempla as pessoas sem deficiência, uma vez que o perfil idealizado pressupõe estudantes que consigam atingir um modo padronizado de ensino, pouco diversificado, e que não atende às heterogeneidades existentes.

No que se refere às estratégias implementadas ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto, verifiquei que existem estratégias referentes ao acesso, através da oferta de cotas, no processo seletivo. Entretanto, tais estratégias ainda estão em processo de implementação, não consistindo em uma prática existente no acesso a todos os cursos, níveis e modalidades oferecidos no IFRJ. Em se tratando da permanência e da conclusão, estas estão atreladas a questões que atravessam a formação inicial e continuada das docentes e dos docentes, à existência de estratégias de acesso em todas as formas de ingresso ao Instituto, a políticas de assistência estudantil, à atuação dos NAPNEs e das equipes de ensino, a questões familiares e sociais, entre outras.

Conforme dito nestas considerações finais, reafirmo a necessidade de se repensar diversas práticas no IFRJ: quanto à idealização do perfil de ingresso; quanto às relações estabelecidas entre as pessoas com e sem deficiência; no que respeita ao acesso, permanência e saída das pessoas com deficiência; em relação às ações sistêmicas e não pontuais e/ou personalizadas acerca da inclusão de pessoas com deficiência; na compreensão das barreiras a serem transpostas para a eliminação das limitações e o alcance e realização das possibilidades de se ter uma educação inclusiva; na discussão do lugar dos NAPNEs no IFRJ e na problematização de suas práticas referentes à inclusão. Fios que se esbarram, se cruzam, e até mesmo se embolam.

E foi entrecruzando os fios, narrativas, teoria, criticidade, elaboração, pensamento, sentimento, percepção, desejo, cognição, pessoas, que termino aqui parte deste manto. A grande descoberta? Que ele poderá – e quem sabe precisará – ser continuado. A tecelagem não se encerra aqui. Mas já é ponto suficiente – ao menos para mim – para cobrir a cama, enfeitar a mesa, aquecer o corpo, aninhar pessoas ou ainda descortinar caminhos.

Termino estas considerações com a certeza de que este foi o ponto que me foi possível chegar. Sei que não são considerações finais, mas de meio de caminho. O caminho agora será

percorrido assumindo outro lugar: o de servidora do IFRJ e não o de também pesquisadora no sentido puro da palavra.

E para colocar, de fato, o ponto final nesta tese (Difícil, não?!), encerro com uma música que retrata esses quatro anos de minha vida dedicados ao doutoramento e à pesquisa. A música me faz viva, e nestes últimos quatro anos nem sempre foi assim; por isso me permito encerrar com o que também me move, para além da academia e da produção do conhecimento.

Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz
 Sentirá o ar sem se mexer
 Sem desejar como antes sempre quis
 Você vai rir, sem perceber
 Felicidade é só questão de ser
 Quando chover, deixar molhar
 Pra receber o sol quando voltar
 Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz
 Se chorar, chorar é vão
 Porque os dias vão pra nunca mais
 Melhor viver, meu bem pois há um lugar em que o sol brilha pra você
 Chorar, sorrir também e depois dançar
 Na chuva quando a chuva vem
 Melhor viver, meu bem pois há um lugar em que o sol brilha pra você
 Chorar, sorrir também e dançar
 Dançar na chuva quando a chuva vem
 Tem vez que as coisas pesam mais do que a gente acha que pode aguentar
 Nessa hora fique firme pois tudo isso logo vai passar
 Felicidade (Marcelo Jeneci)

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1998.

_____. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guatarri, 2002.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs) *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *Saber Cuidar Ética do Humano, compaixão pela terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRAGANÇA, S; PARKER, M. *Igualdade nas diferenças: os significados do “ser diferente” e suas repercussões na sociedade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BRASIL. A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. *Benefício Assistencial ao idoso e à pessoa com deficiência (BPC)*. 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/bpc>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Câmara dos Deputados – Portal. 2014. Disponível em http://www.camara.leg.br/internet/deputado/Dep_Detalhe.asp?id=5830292. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. *Censo escolar da educação básica de 2012*. Brasília: MEC/INEP 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). 2011c. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade> Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Decreto 6095, de 24 de abril de 2007.

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL.. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.

_____. *Expansão da Rede Federal*. Ministério da Educação. Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> - Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. LDB 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. Lei nº 11.892. Brasília, 29 de dezembro de 2008.

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Ministério dos Direitos Humanos – Pessoa com Deficiência – Programas – Viver sem Limite. 2011d. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/programas/viver-sem-limite> Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limite. 2011b. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite> Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. Programa TECNEP. MEC/SETEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779%3Aprograma-tec-nep&catid=190%3Asetec&Itemid=800. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Todos pela educação. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/> Acesso em: 15 fev. 2018.

BRUYNE, Paul de et al. Introdução In *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*- 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, M.; VEIGA-NETO, A. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-33.

CABRAL, Ana Paula. *Cinco dias de agonia*. Rio de Janeiro: Editora Autobiografia, 2015.
CANGUILHEM, Georges. *O normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CARLOU, Amanda. *Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIAVATTA, M. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 0001/99, de 22 de março de 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf - Acesso em: 11 jul. 2017.

CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - Convenção da Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

COSTA, A. M. *Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional*. 2011a. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011a.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In *Caminhos investigativos I*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, V. A. da. Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: CARVALHO et. al. (Orgs.). *Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões*. Niterói: Intertexto, 2012.

_____. Formação de Professores e Educação Inclusiva: Experiências na escola pública. In: COSTA et. al. (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011.

_____. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro, Ed. Da UNIRIO, 2007.

DAMASCENO, Allan. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA et. al. (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011.

DARÓS, Lindomar E. S. *Adoção judicial de filh@s: a heteronormatividade em questão*. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

DARWIN, Charles. *A Origem das Espécies*. Planeta Vivo. 2009. Disponível em: http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/2009_OriginPortuguese_F2062.7.pdf Acesso em: 11 ago. 2016.

DECLARAÇÃO da ONU. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiências. Brasília, 2006.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

VIVER sem limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 12 out. 2015.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998.

DINIZ, D. *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. Brasília: Letras Livres, 2003.

_____. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNO - DSM 5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://blogs.sapo.pt/cloud/file/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ELIA, Luciano. *Corpo e Sexualidade em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Ed. UAPÊ, 1995.

FABIO, A. C. A trajetória e as conquistas do movimento LGBT brasileiro. *NEXO JORNAL*. 17 jun. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBT-brasileiro> Acesso em: 12 jan. 2018.

FAITANIN, G. P. S. Formação e educação inclusiva: as concepções do curso de pedagogia/Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ. In: COSTA et. al. (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011.

FISCHER, Rosa M. B.; VEIGA-NETO, A. Foucault, um diálogo. *Revista Educação e Realidade*, v.29, n. 1, p. 7-25 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25416/14742>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M.; VEIGA-NETO, A. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.49-71.

FLETCHER, A. ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. In: SASSAKI, R.K. *Inclusão Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FORREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

FOSSI, G.C.G. *Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Escolar*. Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Giovana-de-Cassia-Goncalves-Fossi.pdf>. Acesso em: 01mar. 2016.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. Aula de 09/01/1980. In: *Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Michel Foucault*. São Paulo: Achiamé, 2011.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Sexo, poder e indivíduo: entrevistas selecionadas*. Desterro/SC: Nefelibata, 2005.

FREIRE, P. *Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. *Cuidado, escola!:* desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA-GEMAA. Instituto de Estudos Sociais e Políticos- UERJ. 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/oquesaoacoesafirmativas.html>. Acesso em: 15 mai. 2016.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2015.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. (Questões Atuais em Educação Especial, v. 1).

_____. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998a. (Questões Atuais em Educação Especial, v. 3).

_____. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. (Questões Atuais em Educação Especial, v. 4).

_____; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUGEL, M.A. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 19 set. 2016.

GUIRADO, M. *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). *Histórico*. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/instituicao/historico>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Visão e Missão*. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/instituicao/visao-e-missao>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2009-2013*. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/492. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014-2018*. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PDI%202014-2018.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional – PPI – 2009-2013*. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/491. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Estatuto*. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/493. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Regimento Geral*. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/REGIMENTO%20GERAL%20IFRJ.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Acordo de Metas*. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/494. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Planejamento Estratégico*. Disponível em: http://ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Planejamento_Estrategico_2012__a_2018_r evisado%5B1%5D_0.pdf. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/2015-03-13-Regulamento-Educacao-Profissional-Tecnica-Nivel-Medio-e-do-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). *Regulamento do Ensino da Graduação*. Disponível em: <http://ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/IFRJ%20Regulamento%20aprovado%20em%202014-2015.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Edital no 71/2015*. Processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio - cursos integrados 2015.

_____. *Edital nº 29/2016*. Processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos 2016.

_____. *Edital nº 32/2016*. Processo seletivo discente para os cursos de graduação 2016.2.

_____. *Anais da VII Jornada Interna de Iniciação Científica e Tecnológica – JIT e I Feira de Ciências PFRH do IFRJ. Campus Pinheiral/RJ: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em www.ifrj.edu.br. Acesso em: 12 abr. 2018.*

_____. *Anais da VIII Jornada Interna de Iniciação Científica e Tecnológica – JIT. Campus Nilópolis/RJ: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em www.ifrj.edu.br. Acesso em: 12 abr. 2018.*

_____. *Anais da IX Jornada Interna de Iniciação Científica e Tecnológica – JIT. e IV Fórum de Inovação, Tecnologia e Educação. Campus São Gonçalo/RJ: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em www.ifrj.edu.br. Acesso em: 17 abr. 2018.*

_____. *Anais da X Jornada Interna de Iniciação Científica e Tecnológica – JIT. e V Fórum de Inovação, Tecnologia e Educação. Campus Rio de Janeiro/RJ: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em www.ifrj.edu.br. Acesso em: 12 abr. 2018.*

_____. *Anais da XI Jornada Interna de Iniciação Científica e Tecnológica – JIT. e VI Fórum de Inovação, Tecnologia e Educação. Campus Rio de Janeiro/RJ: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em www.ifrj.edu.br. Acesso em: 15 abr. 2018.*

JULIANO, Jean Clark; FELIPE, Irene Monteiro. *O tear da vida: reflexões e vivências psicoterapêuticas*. São Paulo: Summus, 2017.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, 15-22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

KELMAN, C. E. et al. *Educação Especial: Caderno de Estudo/Módulo Específico – Fundação Escola de Serviço Público – FESP- Assessoria Especial de Educação à Distância*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

LAPASSADE, G. *Grupos, Organizações e Instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAPASSADE, G.; LOURRAU, R. *Chaves da Sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. Disponível em <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018.

LEE, Rita; CARVALHO, Roberto de. *Saúde*. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/rita-lee/saude.html>. Acesso em: 23 fev. 2018.

LEMOS, F. C. S.; CRUZ, F. F.; SOUZA, G. Tecendo a trama histórica de análise dos documentos com Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari. *Artifícios. Revista do Difere*, v. 4, n. 7, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *O Recrutamento*. Disponível em: <http://claricelispector.blogspot.com.br/2009/06/o-recrutamento.html>. Acesso em: 26 mai. 2016.

LOBO, L. Deficiência: Prevenção. Diagnóstico e Estigma. In: RODRIGUES, H. e outros. (Org.) *Grupos e Instituições em Análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 out. 2016.

LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____; MORGENSTERN, J. M. A inclusão como ficção moderna. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____; RECH, T. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. et al. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, ano 8, n. 144, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. Disponível em <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/issue/view/24>. Acesso em: 14 jun. 2015.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. Introdução. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1979.

MANTOAN, M. T. E. *O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências*. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

_____. Integração X Inclusão: escola para todos. In: *II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino Americano sobre Síndrome de Down*. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997a.

_____. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Programa TEC NEP*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12779-programa-tec-nep> Acesso em: 10 jul. 2016.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A.H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(3): 384, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003/23816>. Acesso em: 12 nov. 2016.

MENEZES, I. Fios soltos. *Jornal d'aqui*. Disponível em <http://jornaldaqui.com.br/fios-soltos/> Acesso em: 09 abr. 2018.

MERHY, Emerson E. *O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio em reconhecê-lo como saber válido*. Disponível em: <http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-02.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 467-482, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a10v31n3>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MORAIS, R. Q. A subjetivação do mercado e o fazer pedagógico: por uma práxis transformacionais no espaço escolar. Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. *Revista do Centro de Educação*, v. 31, n. 1, 2006. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a2.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

OLIVEIRA, O. *Tecelões*. Poesias de mãos que sentem. Disponível em <https://poesiasdemaosquesentem.wordpress.com/tag/tecelagem/> Acesso em: 23 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática nas áreas das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

PACHECO, E.; MORIGI, V. *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, Eliézer. *Educação Profissional e Projeto Político*. Disponível em <http://pesca.iff.edu.br/news/educacao-profissional-e-projeto-politico>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf> Acesso em: 19 abr. 2018.

PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. Apresentação. In: _____. *Pistas do método do de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOA, Fernando. *Tempo de Travessia*. Disponível em: <http://oparaisodoamor.blogspot.com.br/2007/07/tempo-de-travessia-fernando-pessoa.html>. Acesso em; 15 mar. 2016.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. São Leopoldo: Unisinos, 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

_____. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E.T.H.; KLEIN, R.R. *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.25-43 (Coleção Estudos Foucaultianos).

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2018. Ano Base 2017. Disponível em <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ROCHA, Ana. Tecelagem. *Blog Minuto Poesia*. Disponível em: <http://anicarocha.blogspot.com.br/2013/07/tecelagem.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEIXAS, Raul. *Ouro de Tolo*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48326/>. Acesso em: 12 set. 2016.

SEIXAS, Raul. *Sociedade Alternativa*. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=sociedade+alternativa+raul+seixas&oq=sociedade+alternativa&aqs=chrome.69i59j69i57.6409j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 23 fev. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SETEC/MEC. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes*, 2008.

SILVA, Caetana. *Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, T. T. da. *A produção social da identidade e da diferença*. Disponível em: <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

SILVA, W. L. B. Necessidades especiais de aprendizagem: organização política e ações ético-educacionais. In: COSTA et. al. (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011.

SILVEIRA, M. H. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos I*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação & Realidade*, v. 1, n. 1, 1976. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 12 mai. 2017.

SKLIAR, C. e outros. *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, Adriana da Silva. *A constituição da identidade sob o ponto de vista da pessoa surda*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial: Deficiência Auditiva/Surdez). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

_____. *A Inclusão Escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: Um olhar sobre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas*. 2013. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à seleção do Curso de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Linha de pesquisa Formação Humana e Cidadania. Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, C.R.A.; COELHO, D. M. O neutro em psicanálise: da técnica à ética. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 24, n. 1, p. 95-110, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SOUZA, Maurício de. HORÁCIO. Disponível em: <https://infutilidades.wordpress.com/2011/10/27/feliz-aniversario-mauricio-de-sousa/>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STILL. Independent living: a swedishdefinition. In: SASSAKI, R.K. *Inclusão Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TEDESCO, S.H., SADE, C. e CALIMAN, L.V. Pista da Entrevista- A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

TÓTORA, Silvana. Democracia e sociedade de controle. *Verve: Revista do NU-SOL*. n. 10, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277225239_Democracia_e_sociedade_de_controle. Acesso em: 26 mai. 2017.

VARELLA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M.V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA-NETO, A. A facilidade de se fazer algo difícil ou, se quisermos, A dificuldade de se fazer algo fácil. In: FOUCAUL, M. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Caminhos Investigativos I: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



APÊNDICE A



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana/PPFH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as Normas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa **A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar sobre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**. Você foi selecionada/o a participar de uma entrevista na qual você dará seu depoimento sobre como se dá – ou não – a inclusão de pessoas com deficiência neste instituto e **sua participação não é obrigatória**. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com qualquer setor desta instituição.

Esta pesquisa faz parte da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Doutorado e resultará em uma Tese.

Para desenvolvimento da pesquisa será necessário que a entrevista seja gravada em áudio. Posteriormente ela será transcrita e analisada pela pesquisadora.

Não há riscos relacionados com sua participação nesta pesquisa.

Sua colaboração é importante para contribuir com os estudos acadêmicos sobre a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação, principalmente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica e em diversas áreas do conhecimento. Manteremos o sigilo quanto à sua participação, já que não serão divulgados os nomes de nenhum das/dos entrevistadas/dos. Entretanto, consideramos que pode existir o risco de você vir a ser identificada/o de forma indireta, na publicação dos resultados da pesquisa, em função da sua inserção institucional. Os resultados serão divulgados na Tese e em apresentações e/ou publicações com fins científico/acadêmicos.

Participar desta pesquisa **não implicará nenhum custo para você** e, como voluntária/o, você também não receberá nenhum valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste Termo com o e-mail de contato da pesquisadora responsável pela pesquisa, para maiores esclarecimentos, caso sinta necessidade.

 Adriana da Silva Souza
 Pesquisadora Responsável
adrianasilvasouza@yahoo.com.br
 (21) 99375-0895 e (22) 99236-9111

Eu, _____, portador/a de documento de identidade nº _____ (órgão emissor e estado de federação), declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar e autorizo a gravação em áudio de minha voz. Estou ciente que a pesquisa poderá ser divulgada e/ou publicada em meios acadêmicos e científicos.

Local e data: _____

Assinatura: _____