

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

DANIEL FERREIRA DE CARVALHO

SABERES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO PCD:  
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE SAÚDE

São Paulo  
Março/2024

DANIEL FERREIRA DE CARVALHO

SABERES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO PCD:  
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do CEETEPS, Centro de Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.

São Paulo  
Março/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS CRB8-10894

C331s Carvalho, Daniel Ferreira de  
Saberes docentes sobre a inclusão do PCD : a educação profissional na área da saúde / Daniel Ferreira de Carvalho. – São Paulo: CPS, 2024.  
72 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Educação profissional. 2. PCD. 3. Surdo. 4. Inclusão. I. Prados, Rosália Maria Netto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

DANIEL FERREIRA DE CARVALHO

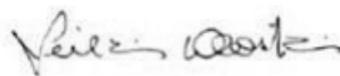
SABERES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO PCD:  
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE SAÚDE

Documento assinado digitalmente  
 ROSALIA MARIA NETTO PRADOS  
Data: 09/04/2024 15:17:50-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados

Orientadora - CEETEPS



---

Profa. Dra. Leila Pessôa Da Costa

Examinadora Externa - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM

Documento assinado digitalmente  
 RODRIGO AVELLA RAMIREZ  
Data: 10/04/2024 20:18:28-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 26 de março de 2024

À família, bem mais precioso e a minha  
companheira de vida que torna tudo mais leve e me  
permite sonhar.

## AGRADECIMENTOS

Muito foram colaboradores deste no desenvolvimento deste trabalho. Alguns tem participação de forma direta, outros de forma indireta e alguns nem sabem, mas foram responsáveis por insights e acabaram, também, contribuindo também para a execução deste trabalho

Este trabalho só se materializou pela crença e assistência da minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosalia Maria Netto Prados que foi fundamental em todo o processo; os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos professores do programa que iluminaram o caminho, tornando-o mais fácil e com um horizonte alcançável.

Minha família, em especial minha esposa Ariane, grande incentivadora e facilitadora enquanto pôde da minha vida, para que eu pudesse dedicar o tempo ao programa.

Também ao meu primo (in memoriam) que estava um pouco a minha frente também num programa de mestrado. Trocávamos informações, palavras de carinho e estímulo. Que ele esteja em bom lugar...

Aos colegas que compartilharam os desafios e grandes incentivadores uns dos outros durante a jornada, vibrando e colaborando com suas expertises.

Deus e meus mentores espirituais, que não me abandonaram num momento da minha vida tão delicado.

A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta  
ao seu tamanho original.

(Albert Einstein)

## RESUMO

CARVALHO, D. F. **Saberes docentes sobre a inclusão do PCD no mercado de trabalho: a educação profissional na área da saúde.** f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida dentro do projeto de Saberes e Trabalho Docente, na linha Formação do Formador do programa de Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e pertence à área de concentração Educação e Trabalho. A abordagem realizada neste trabalho vai ao encontro de se discutirem anseios mundiais de se incluir o indivíduo enquanto ser social, mesmo tratando-se de uma pessoa com deficiência. Mesmo que de forma adaptada o PCD tem o direito de participar de todos os processos sociais. Justifica-se esta pesquisa, pois tem o desafio de mostrar que os mecanismos legais devem estar amparados nos educacionais e, desta forma, também na educação profissional, para transformar o trabalho docente com o PCD em algo que realmente fará sentido quanto à inclusão, não só para o seu exercício de cidadania, mas também para a sua formação integral. Fundamenta-se na legislação vigente, quanto à trajetória do PCD no Brasil, além de estudos sobre a educação profissional, a inclusão social e a educacional. O objetivo geral, desta pesquisa é analisar as estratégias e métodos no trabalho docente sobre a inclusão social e educacional do PCD. Como objetivos específicos, pretendemos discutir a inclusão social e o percurso histórico de políticas públicas para o PCD; e analisar a inclusão educacional do surdo quanto aos saberes docentes na área da saúde. A metodologia da pesquisa, de natureza aplicada, é de abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com relato de experiência. Como um produto, apresenta-se como proposta um programa de formação continuada, a ser desenvolvida em uma unidade de educação técnica e a elaboração de um manual de boas práticas docentes sobre a inclusão do surdo em educação profissional sobre a inclusão do surdo no ensino técnico profissionalizante, na área da saúde. A prática docente com o surdo apresenta desafios, uma vez que alguns trabalhos tiveram abordagem semelhantes, porém o universo do surdo ainda contém muitos paradigmas.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; PCD; Surdo; Inclusão.

## **ABSTRACT**

The research presented here was developed within the project of Knowledge and Teaching Work, in the line Training of the Trainer of the program of Management and Development of Professional Education and belongs to the area of concentration Education and Work. The approach taken in this work meets the worldwide aspirations to include the individual as a social being, even in the case of a person with a disability. Even if in an adapted way the PWD has the right to participate in all social processes, therefore its limitation, becomes a pseudo-limitation. This research is justified because it has the challenge of showing that the legal mechanisms must be supported by educational and, in this way, also in professional education, transform the teaching work with the PWD into something that will really make sense regarding inclusion, not only for their exercise of citizenship, but also for entry into the labor market. It is based on current legislation regarding the trajectory of the PWD in Brazil, as well as studies on professional education and educational inclusion. The general objective of this research is to create a model of orientation to teachers, so that they can work efficiently with the PWD, more specifically the deaf, aiming at professional technical training and the labor market. And, as specific objectives, it intends to create practical instruments that make the proposal viable, such as a training or even a manual of good practices that meets the expectations of teachers and students. The research methodology, of an applied nature, is of qualitative approach. This is an exploratory and descriptive research with experience report. As a product, a manual of good practices on the inclusion of the deaf in vocational technical education in the health area is proposed. The teaching practice with the deaf presents challenges, since some studies had a similar approach, but the universe of the deaf still contains many paradigms.

**Keywords:** Professional Education; PwD; Deaf; Inclusion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Marcos legais mais importantes.....	29
Quadro 2:	Acordo Internacional para Comunicação por Sinais .....	38
Quadro 3:	Embasamento Teórico para Elaboração de Pesquisas .....	46

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Formação profissional e acadêmica.....	47
Figura 2:	Tempo de experiência docente .....	47
Figura 3:	Tipo de Instituição; pública ou privada. ....	48
Figura 4:	Experiência com PCD.....	49
Figura 5:	Obteve suporte da Instituição .....	50
Figura 6:	Desenvolvimento de estratégias de forma individual ou coletiva .....	51
Figura 7:	Trabalharia com aluno PCD .....	52
Figura 8:	Fluxograma como sugestão para produto .....	60

## LISTA DE SIGLAS

AEE .....	Atendimento Educacional Especializado
BNCC .....	Base Nacional Curricular Comum
CEE.....	Conselho Nacional de Educação
CLT.....	Consolidação das Leis do Trabalho
EPT .....	Educação Profissional e Tecnológica
INSS .....	Instituto Nacional de Seguro Social
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS .....	Língua Brasileira de Sinais
MEC .....	Ministério da Educação
PCD .....	Pessoa Com Deficiência
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI.....	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
SECADI.....	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO .....	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
1.1 A educação e o PCD.....	19
1.2 A trajetória Legal no Brasil .....	22
1.3 O Brasil e as Convenções Internacionais .....	28
1.4 A Educação Profissional no Brasil .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO SURDO NA ÁREA DA SAÚDE</b> .....	34
2.1 A Língua Brasileira de sinais .....	37
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA</b> .....	43
3.1 Coleta de Dados.....	44
3.2 Roteiro da Entrevista .....	45
3.3 Apresentação da Pesquisa.....	46
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	53
4.1 Produto .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	63
<b>APÊNDICE A</b> .....	68
<b>ANEXOS</b> .....	71

## INTRODUÇÃO

Minha formação foi toda pautada na educação, assim como minhas experiências profissionais (exceção feita antes de minha formação acadêmica) também. Sou bacharel em Sociologia e Política e licenciado em História, pós-graduado em docência para o ensino superior e por último, pedagogia, cronologicamente descrevendo. Estas formações me levaram a trabalhar com educação em escola pública e privada, bem como em cursinho preparatório.

Paralelamente atuei por 13 anos numa instituição particular que tinha como foco a saúde, tendo iniciado com educação corporativa, treinamento admissional e em sistemas, por já atuar como professor fora da instituição, fui convidado à fazer parte da educação continuada em 2009, aceitei o convite e permaneci até fevereiro de 2020. A instituição possui três pilares; a saúde, a responsabilidade social e o ensino/pesquisa que era a área onde eu atuava. Foi, portanto na área de educação continuada que nasceu a ideia de escrever sobre uma experiência bastante desafiadora que se transformou no objeto de estudos e será mais bem explicado durante o desenvolvimento desse trabalho.

O desafio começou pela adoção de programas inclusivos na área da educação, atraindo candidatos com as mais diferentes necessidades (nível técnico, superior, pós e etc.) somente para a área da saúde e neste caso específico as ofertas de vagas seriam principalmente para os cursos técnicos, que tem como característica a execução, ou seja, “pôr a mão na massa”, bem como de estágios obrigatórios para a conclusão do curso.

Nesta época (2017) eu era o coordenador pedagógico e fui incumbido de encontrar algum lugar em São Paulo, ou fora, que tivesse passado a mesma experiência e assim nos servir de base para construir o curso dentro desse novo cenário. Eu não encontrei, porém de qualquer forma precisávamos desenvolver o curso e incluir, na totalidade da palavra.

O desafio estava lançado; seriam dois anos para formar alunos de nível técnico PCD; recebemos cadeirantes, baixa visão, mutilados, e surdos, que foram para cursos de análises clínicas, farmácia, enfermagem, radiologia e administração em saúde. Foram períodos difíceis, porém de muito aprendizado, baseado em experiências que construímos de forma coletiva e que aqui, nesta pesquisa, tenho a pretensão de desenvolver e transformar em algo que contribua com o processo de inclusão na educação voltada para o trabalho.

A questão da educação inclusiva no Brasil ainda é um tema desafiador, por tratar de

fundamentações que estão pautadas no real significado de incluir. O que é incluir? Levar um cadeirante até um baile é incluir? Ou observar suas limitações, adaptar e fazê-lo dançar realmente inclui?

O pesquisador Sasaki (1997), conceitua “inclusão social” como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A inclusão é, portanto, um processo que perpassa searas sociais, jurídicas, estruturais e comportamentais, por isso a os “sistemas sociais gerais” citado por Sasaki (1997).

Quando o assunto é a inclusão no sistema educacional, o problema torna-se ainda mais complexo porque apesar da legislação ter o seu início na lei nº 4.024/61 da extinta LDBEN, que referenciava que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los a comunidade” deixava uma brecha gigantesca (além de utilizar o termo “excepcional” que está em desacordo com os direitos fundamentais da pessoa com deficiência), especificamente não indicava e ou responsabilizava instituições.

Na esfera legal começa, então, em 1961 a história da educação inclusiva no Brasil, que somente trouxe o assunto para a discussão novamente em 1971 através da lei nº 5.692, durante o governo militar, que indicava um “tratamento especial” as pessoas com deficiência física ou mental, porém enquadrava os considerados “superdotados” no mesmo patamar e novamente não indicava as instituições e assim não dava um destino certo para essas pessoas.

Se os dez anos de intervalo parecem muito, o intervalo ficou ainda maior, pois somente no artigo 208, que trata da Educação Básica, na Constituição de 1988 fixa como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, imputando ao Estado esse dever, pois nos artigos 205 e 206, afirma-se que, respectivamente “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Foi então que o artigo 206 (BRASIL, 1988), com a afirmação acima, permitiu que, no campo jurídico, novas discussões e, portanto, novas leis pudessem ser aprovadas (elas serão abordadas ao longo dos capítulos) quase que anualmente. A ideia agora era tratar as especificidades da pessoa com deficiência (ora em diante, PCD) e, agora saindo da subjeção que a lei promove para o desafio da concretização do que nela é previsto.

Agora, num sentido mais amplo, em que se encontra o indivíduo (muitas vezes em formação para se tornar um cidadão) no modelo social vigente, requer sua inclusão também no

mercado de trabalho, parte fundamental de sua vida social e conquista da autonomia. Porém conforme Peterossi (2014), cada vez mais se verifica um descompasso entre os modelos educacionais existentes com as qualificações que propiciam e as qualificações requeridas pelo mundo do trabalho.

As qualificações tradicionais baseadas na intuição, na reprodução do conhecimento adquirido e na experiência tendem a ser desvalorizadas em um mercado de trabalho no qual se constata uma procura crescente por qualificações mais polivalentes e flexíveis, que compreendam novos conhecimentos técnicos, capacidade de abstração e compreensão global.

Temos, portanto, aqui os dois grandes desafios desta pesquisa: incluir de forma eficaz o PCD preparando-o através da educação profissional e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho.

Nesta pesquisa, trata-se da educação inclusiva e da inclusão social do PCD no mercado de trabalho, mas para guiar com mais rigor metodológico a discussão, trata-se da inclusão do surdo.

Nesse cenário temos o seguinte questionamento que guiará o projeto: Quais estratégias e métodos devem ser adotados pela instituição/professor para conduzir o aluno surdo ao aprendizado e, conseqüentemente, a inserção ao mercado de trabalho como profissional técnico da saúde, considerando inclusive o momento de estágio?

É fundamental, portanto, que a pesquisa permita a criação de um produto tácito e viabilize a aplicação do mesmo, desta forma este produto virá no formato de uma capacitação e também um manual de boas práticas que abranja tanto o momento da sala de aula quanto o momento do estágio, que é parte fundamental do processo de formação total do surdo no ensino técnico na área da saúde. O estágio nesse caso é por lei obrigatório.

O recorte específico desta pesquisa abordará com exclusividade o surdo na educação profissional. A complexidade será demonstrada durante o desenvolvimento da pesquisa em virtude deste profissional em formação ser exclusivo da área da saúde, ou seja, um surdo com formação técnica na área da saúde.

O que isso representa, na prática, que é então a questão de pesquisa: como formar para formar? Como o professor deverá ser capacitado, (não necessariamente em LIBRAS, porém com fundamental presença de um intérprete) para atuar em dois momentos diferentes, a aula teórica presencial e num segundo momento, o estágio que é obrigatório?

Portanto, este trabalho visa criar um produto que será um manual de boas práticas com o objetivo de conduzir de forma assertiva, como os professores e instituições devem adaptar-se

para formar o surdo no ensino técnico na área da saúde.

O método escolhido será o de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com relato de experiência, e estruturada da seguinte forma; o primeiro capítulo trará a fundamentação teórica, que versa o ensino inclusivo no Brasil e o que os acordos internacionais tratam, essa bibliografia apoiará a dissertação para abordar o caso do surdo no Brasil e as LIBRAS com suas particularidades.

No segundo capítulo, descreve-se o desafio de incluir um surdo no ensino técnico na área da saúde, e neste momento o relato de experiência percorrerá a trajetória do surdo na sala de aula e no estágio. Os erros e acertos constaram nesta etapa da dissertação.

O terceiro capítulo é o da metodologia, em que se descreve como foi desenvolvida a pesquisa.

O quarto capítulo trata dos resultados e discussão da pesquisa de campo que vai gerar o produto, ou seja, uma capacitação, bem como um manual de boas práticas para o Ensino do surdo e nas considerações finais um convite a reflexão e sugestão para dar continuidade à discussão.

A partir deste projeto tenho a pretensão de dar continuidade à discussão gerando um material que permita que o indivíduo surdo atue de forma profissional em áreas de maior complexidade teórica e prática, que portanto outras habilidades que são naturalmente desenvolvidas por eles sejam aproveitadas e que ambientes que aparentemente são hostis a sua necessidade sejam socialmente transformados, estruturalmente adaptados e individualmente acolhidos, não como um favor, ou então uma meta legal e sim no significado mais amplo da palavra inclusão.

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste primeiro capítulo trataremos à luz a discussão sobre a questão da educação e a relação com o PCD, destacando qual o papel das escolas quando o assunto é inclusão. Partindo desse aspecto como a educação profissional pode, sob o mesmo princípio, trabalhar a continuidade desse tipo de educação, porém com o objetivo de formar uma pessoa com deficiência?

Dentro deste cenário poderemos observar qual a trajetória da educação profissional, bem como educação inclusiva devem assumir responsabilidades para cumprir o papel de inclusão no Brasil

A educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição brasileira e deve ser assegurada a todos, incluindo pessoas com deficiência. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que essa inclusão seja efetiva e de qualidade.

É importante que a educação para PCD seja pensada de forma individualizada e adaptada às necessidades específicas de cada pessoa. Além disso, é fundamental que haja investimento em capacitação de professores e profissionais da educação para que possam atender a essas necessidades.

O uso de tecnologias assistidas, recursos pedagógicos e estratégias de ensino inclusivas são alguns dos meios que podem ser utilizados para garantir o acesso e a participação plena de PCD na educação. A acessibilidade também é uma questão importante a ser considerada, tanto em termos de estrutura física quanto em relação aos recursos de comunicação e informação.

Além disso, é fundamental que haja políticas públicas e investimentos que garantam a inclusão de PCD na educação em todas as suas modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo a educação profissional e técnica.

A educação é um direito humano fundamental e deve ser garantido a todos, sem exceção. A inclusão de PCD na educação é uma forma de promover a igualdade de oportunidades e de garantir a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade.

Assim, no desenvolvimento deste capítulo, apresentamos a educação e as dificuldades do PCD, e o aspecto cultural do Brasil ainda vinculada a preconceitos; segue uma descrição da trajetória legal do processo de inclusão no Brasil; e na seção, Brasil e as convenções internacionais, apresenta-se a visão brasileira em relação às exigências mundiais, quanto à educação para todos.

### **1.1 A Educação e o PCD**

De acordo com Delors (2012), o fator decisivo ao indivíduo na sociedade do conhecimento é o aprendizado ao longo da vida, pautado na formação holística deste indivíduo e sustentado por leis que protejam e incentivem tal desenvolvimento. Os quatro pilares destacados neste relatório da Unesco, através do seu trabalho na obra “Educação, um Tesouro a Descobrir”, são o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e por fim o aprender a ser.

Os quatro pilares do conhecimento, conforme Delors (2012) pôde prever, têm enormes consequências na educação contemporânea. O modelo de ensino e aprendizagem com o conhecimento apenas como objetivo e com largas discussões no cenário nacional de educação dará lugar ao ensinar a pensar, ao saber se comunicar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo e conseguir produzir de forma pouco dependente, nos casos da educação inclusiva para PCD’s.

Segundo Bosi (1987), a cultura brasileira é miscigenada e plural. Mas, apesar dessas características, ainda falta um longo caminho para percorrer, quando o assunto é inclusão e educação inclusiva apesar de existirem leis que amparam e protegem o PCD. Culturalmente, a sociedade brasileira ainda não se preparou ainda para um cenário, em que se pode encontrar de forma lúcida, esclarecida e natural, pessoas com deficiência nas mais diversas áreas.

A pluralidade não é parte somente do fator cultural, porém, culturalmente empresas e instituições educacionais pouco estão preparadas para receber pessoas com deficiência.

O clima do ‘politicamente correto’ em que nos mergulham impede o raciocínio. Este novo senso comum diz que todos os preconceitos são errados. Ao que um amigo observou ‘Então vocês têm preconceito contra os preconceitos?’ (Daudt, Folha de S. Paulo, 2012).

É fundamental, portanto, que se discutam os preconceitos, que eles não fiquem em salas vazias, aguardando um chamado, que por sua vez, pode trazer consequências pelo simples fato da falta de apropriação de detalhes e talvez a criação de modelos que ressignifiquem a visão e o comportamento do indivíduo.

Lev Vygotsky, foi um teórico do desenvolvimento humano e da educação, e suas ideias têm sido aplicadas em diversos campos, incluindo a Educação Especial. Em sua obra "Pensamento e Linguagem", publicada em 1934, ele cita que:

As deficiências dos órgãos, especialmente as deficiências auditivas e visuais, reduzem drasticamente as possibilidades da criança de se comunicar com os outros. A criança é isolada do ambiente e privada de informações verbais e gestuais que são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 1978, p. 168).

Vygotsky destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e ressalta como as deficiências sensoriais podem afetar o acesso à informação e a comunicação, dificultando o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Essas ideias são fundamentais para a compreensão das necessidades educacionais de crianças e jovens com deficiências sensoriais.

A obra "A Formação Social da Mente", publicada em 1978, ele dá a devida importância ao ambiente criado para o aprendizado; "A educação especial é, portanto, uma forma particular de organização de um ambiente de desenvolvimento especial para o indivíduo, de forma a maximizar suas capacidades e minimizar suas limitações" (Vygotsky, 1978, p. 119).

Vygotsky (1978), destaca aqui a relevância de se criar um ambiente educacional adequado às necessidades específicas do aluno com deficiência, reconhecendo que as limitações não devem ser vistas como uma barreira intransponível, mas como um desafio a ser enfrentado com estratégias educacionais adequadas. "O professor deve aprender a ver além das limitações aparentes da criança, deve tentar encontrar pontos de apoio no desenvolvimento e utilizá-los para estender a capacidade do aluno" (Vygotsky, 1978, p. 145).

Vygotsky (1978), buscou identificar e valorizar as capacidades e pontos fortes do aluno com deficiência, ao invés de focar apenas nas limitações. Ele destaca ainda que é preciso criar estratégias educacionais que permitam a ampliação das capacidades, de forma a maximizar o potencial de cada aluno.

Em geral, as contribuições de Vygotsky para a Educação Especial estão relacionadas à importância da criação de ambientes educacionais adequados às necessidades específicas de

cada aluno, reconhecendo-se a importância das interações sociais e da linguagem para o desenvolvimento cognitivo

A professora e pesquisadora da educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan trouxe o assunto à visibilidade acadêmica e instrutiva. Essa autora retrata os aspectos mais relevantes da educação inclusiva. Segundo Mantoan (2016), o desafio da inclusão escolar não só é ter alunos com deficiência, mas também transformar a escola para receber e adequar a educação a todos os alunos, independentemente de suas características pessoais.

O ato de transformar a escola parte não somente estrutural, como acessos., mas também humano, como capacitações permanentes, engajamento e principalmente a especialização do professor. Assim, uma escola inclusiva não é apenas uma escola especial para alunos com deficiência. “É uma escola para todos os alunos, que reconhece a diversidade como uma riqueza e que busca responder às necessidades educacionais de todos eles” (Mantoan, 2003, p. 35).

A inclusão escolar não é um processo de inclusão fácil nem rápido. Exige mudanças profundas nas políticas, nas práticas e nas atitudes das pessoas envolvidas com a educação. Mas é um processo possível e necessário, que pode transformar a escola em um espaço mais democrático, mais justo e mais humano.

Sasaki, trata de questões vinculadas ao processo histórico da educação inclusiva, no Brasil, destacando sempre a situação dos direitos humanos e justiça social, que naufragam quando o assunto é inclusão na sua plenitude. Outro desafio dele era a quebra de paradigmas, principalmente um dos principais vilões que é o preconceito:

A inclusão é um movimento que se caracteriza pela luta por mudanças de atitudes e de comportamentos, bem como de transformações de estruturas sociais, visando a uma sociedade para todos. O direito à educação, à saúde, ao trabalho e ao lazer são objetivos básicos a serem alcançados. A inclusão exige de todos nós uma visão crítica e responsável do mundo que nos cerca, a fim de que possamos vê-lo em sua riqueza e diversidade, sem perder de vista o papel que cada um de nós tem a cumprir (Sasaki, 2006).

A inclusão é uma forma de olhar para o mundo, para as pessoas e para as diferenças. É uma maneira de ver que a diversidade é um valor que enriquece a vida e que a igualdade é um direito que deve ser garantido a todas as pessoas. A inclusão é, portanto, um paradigma que se contrapõe ao modelo de exclusão que ainda predomina em nossa sociedade, e que é responsável por muitos dos problemas sociais e educacionais que enfrentamos (São Paulo, 2012).

Agora, um olhar com maior especificidade para o surdo, segundo a visão de Skliar, áreas de educação como linguagem, filosofia e literatura, devem, de forma bastante enfática e

pedagógica, mostrar o surdo como sujeito, e que o fato de ter alguma limitação não é fator impeditivo, mas sim uma nova forma de ler o mundo a sua volta. Ele destaca também que os outros órgãos dos sentidos ficam mais aguçados do que as outras pessoas, com uma incrível sensibilidade. Então o surdo, não só é um sujeito apenas de necessidades, mas também de desejos, de interesses e de projetos. O surdo deve ser visto como um sujeito de uma história e sua história pode ser de lutas, de conquistas, de realizações, como também, de fracassos, de perdas, de frustrações (Skliar, 2015).

## **1.2 A trajetória legal no Brasil**

A lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi aprovada em 2015, no Brasil, e trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, essa lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. Segundo o texto, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares (ou seja, as que misturam alunos com e sem deficiência), tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008.

O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social – que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no texto introdutório, há detalhamentos sobre a Educação Inclusiva, como as contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema. No documento, propõe-se a necessidade de uma “diferenciação curricular” (Brasil, 2018), mas de acordo com tais especialistas isso trata de diferenciação e não de inclusão.

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças

e os jovens com deficiência serem matriculados em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino (Brasil, 2014). A lei 13.005 é o Plano Nacional de Educação de 2014.

Na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema em virtude de constar a palavra “preferencialmente” que pode abrir espaços para discussões onde a criança pode ser condicionada a permanência em escolas especiais, constante na meta número 4, do PNE.

Além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, do PNE, que está na BNCC, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto, que refletem a evolução ou retrocesso na discussão de inclusão das diversidades e sua integração social.

A seguir, apresentam-se os principais textos, em ordem cronológica. Importante notar que alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente.

A trajetória legal no Brasil se inicia em 1961, através da lei 4.024 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” e que na atualidade, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Segue trecho: *A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade* (Brasil, 1961).

Já em 1971, foi a vez da segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil gerada no período da ditadura militar (1964-1985). Lei Nº 5.692 que substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com *deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial* (Brasil, 1971).

Curiosamente inseria dois “tipos” de alunos que por perfil tinham necessidades diferentes. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, passa a tratar de forma coesa permitindo o surgimento de outras leis através do artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*.

Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, *a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*” e *“a igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (Brasil, 1988).

Em 1989, da Lei Nº 7853 (Brasil, 1989), um novo texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela *matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino* (Brasil, 1989). Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

Eis que em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 8.069 (Brasil, 1990) garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência de preferência na rede regular de ensino; acesso ao trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade em atendimentos nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Surge então em 1994, a Política Nacional de Educação Especial que geraria um texto que é considerado um retrocesso em termos de inclusão escolar, pois propõe a chamada “*integração instrucional*”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “*(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.*

Em 1996, foi promulgada a nova LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que está em vigor e que possui um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que *haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.* Também afirma que *o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.*

Nessa lei é abordada a formação dos professores e também de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Apoiada na Lei Nº 7.853/89 surge, no formato de decreto, Decreto Nº 3.298 (BRASIL, 1999) regulamentando sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo era assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular. O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência, desta forma em 2001, a Lei Nº 10.172 foi criada para que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

Ainda no início do século XXI, duas resoluções marcaram pontos importantes quanto a possibilidade de substituição de modalidade de ensino e a formação de professores, respectivamente a CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Entre os principais pontos, afirma-se que “*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*”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “*assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado*”.

A resolução de 2001 dá “*diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “*conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais*”.

Em seguida a Lei Nº 10.436/02 reconhece na Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, um meio legal de comunicação e expressão.

Em 2006, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo MEC, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais e na sequência, o decreto Nº 6.094/07, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

Em 2008, foi a vez do decreto Nº 6.571, que versa sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade.

Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. E em 2009, a Resolução Nº 4 CNE/CEB teve o foco na orientação de estabelecimentos do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

No ano de 2011, é a vez do Decreto Nº 7.611 que revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Também se determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. Até 2011, os

rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC).

Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Então, em 2012 é promulgada a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O Plano Nacional de Metas de 2014 trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014).

O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Em 2019, o Decreto Nº 9.465, cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

E 2020, é, portanto, criado o último decreto (Nº10.502) pela Política Nacional de Educação Especial que institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

### **1.3 O Brasil e as Convenções Internacionais**

Toda essa trajetória das Leis Brasileiras vem em consonância com acordos e convenções internacionais que tratam do assunto e alinham os interesses globais sobre o PCD e a

necessidade de uma sociedade inclusiva. Essa relação tem início em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Neste documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: *“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”*. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial o texto que trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

Na Guatemala, em 1999, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Novamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.

Em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva. Ainda em 2015 foi criado os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que teve origem na Declaração de Incheon; o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

**Quadro 1 – Marcos Legais importantes**

<b>Marcos legais</b>	
LDBEN, nº 4024/1961 (BRASIL, 1961)	... discorre sobre a educação de "excepcionais" que deve enquadrar-se, preferencialmente, no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade
LDBEN, nº 5692/1971 (BRASIL, 1971)	... encaminha os alunos com necessidades especiais às classes e escolas especiais. Com a finalidade de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
Declaração mundial educação para todos (BRASIL, 1990)	a educação deve ser universal, de boa qualidade, com medidas efetivas de redução de desigualdades para concretizar a promoção individual e social.
Declaração de Salamanca (1994)	... princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais considera que todo aluno deve ser inserido dentro do sistema regular de ensino pois toda criança é única e possui características, interesses e necessidades diversificadas que devem ser levadas em consideração ao se optar por programas educacionais inclusivos.
LDBEN, nº 9394/1996, Art. 4 (BRASIL, 1996)	... demonstra sua preocupação com as necessidades especiais dos alunos assegurando oportunidades educacionais apropriadas com a adequação curricular e metodológica, além da garantia de terminalidade. Aborda ainda o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino
Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999)	... a educação especial deve caracterizar-se por constituir um processo flexível, dinâmico e individualizado, contando com uma equipe multiprofissional adequada e especializada com orientações pedagógicas específicas.
Convenção da Guatemala, decreto (2001)	Declara que todos tem direito à educação, sem diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o exercício dos direitos humanos, estabelecendo um novo rumo da educação que necessita romper suas barreiras para realizar uma verdadeira inclusão.
Programa de Educação Inclusiva (BRASIL, 2002)	... oferece formação continuada de gestores e educadores com o objetivo de proporcionar direitos à diversidade promovendo sistemas educacionais inclusivos, capacitando os profissionais a oferecerem uma educação especial de qualidade.
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, art 1 e art 24 (BRASIL, 2006)	O principal objetivo é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Fonte: Adaptado de Prados, Giordano e Gradjean-Thomsen (2019)

#### 1.4 A Educação Profissional no Brasil

No Brasil, a educação profissional passa por transformações diversas e vem mudando no decorrer das últimas décadas. A finalidade é torná-las alinhadas com o mercado de trabalho, e portanto, mais eficientes. Existem diversas modalidades no Brasil de educação profissional, isto inclui cursos técnicos, de formação inicial e continuada, de aprendizagem, de qualificação profissional e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (MEC, 2018)

Cursos técnicos são ofertados em escolas técnicas e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e têm como objetivo capacitar os ingressantes para exercerem atividades diversas em áreas, como saúde, administração, tecnologia da informação que a partir delas geram profissões distintas. Os cursos de formação inicial e continuada, por sua vez, são voltados para a capacitação de trabalhadores para funções específicas, visando a inserção ou reinserção no mercado de trabalho e neste cenário pretendem inserir o trabalhador no mercado de forma mais rápida (MEC, 2018)

Os cursos de aprendizagem são voltados à jovens entre 14 e 24 anos, com o intuito de oferecer formação técnico-profissional, vinculada à educação básica, permitindo que o jovem ingresse no mercado de trabalho de forma qualificada. Os cursos de qualificação profissional via de regra são mais rápidos e têm como objetivo aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos dos trabalhadores em suas áreas de atuação, visando aumentar a qualidade do serviço prestado. (Brasil, 2018)

Apesar dos esforços do governo brasileiro para expandir e melhorar a educação profissional, ainda há desafios a serem enfrentados, como a desigualdade regional e social no acesso à educação e a necessidade de atualização constante dos currículos dos cursos para acompanhar as mudanças do mercado de trabalho.

O indivíduo tem o direito de escolha do que deseja realizar enquanto formação profissional, e cabe as instituições e o auxílio do Estado, garantirem esse acesso. O fator limitante deve se transformar num desafio onde todos têm parcela de responsabilidade e por este motivo devem contribuir, inclusive contando com a ajuda do próprio surdo.

Assim, Peterossi (2014) destaca que “os problemas da formação nas licenciaturas se repetem na formação de professores das disciplinas específicas do ensino profissional com o agravante de algumas peculiaridades”.

Desta forma os professores não possuem ainda de maneira contundente a formação específica para atender aos alunos que possuam uma necessidade especial. As Instituições que tendem formação de caráter específico são pouco procuradas e conseqüentemente a oferta não representa uma movimentação que corresponda a realidade.

O reflexo está na segregação de alunos quando o assunto é formação técnica profissional voltar ao PCD, pois ele recebe atenção devida (mesmo com falhas) na educação básica, e alguns, com um pouco mais de oportunidade, migram para o ensino superior, que ainda apresenta muitas limitações, principalmente, de áreas de determinadas formações, ou seja, não são todas as áreas em que livremente eles podem atuar.

Cria se assim uma lacuna, pois a possibilidade que o aluno surdo (ou até PCD de uma forma geral) de adentrar no ensino técnico profissionalizante é menor ainda, dada a dificuldade e limitações impostas pelo sistema.

Segundo Padilha (2008), a tecnologia pode colaborar com a formação do indivíduo num novo cenário, inclusive pós-pandêmico. A tecnologia é igualmente importante quando o assunto é o aprendizado do aluno PCD. Tecnologias estão transformando a forma como aprendemos e ensinamos. De acordo com esse autor, precisamos pensar em práticas pedagógicas novas e diferentes que integrem as tecnologias e promovam a aprendizagem significativa.

Pinto (2002) discute a responsabilização política, pois a educação não pode ser vista apenas como uma questão técnica ou pedagógica. Ela está profundamente ligada à política e à forma como a sociedade se organiza.

Segundo Pinto (2006), o desafio da formação, por não ser um mero conjunto de técnicas e habilidades. Para essa autora, a embora a formação de professores seja reduzida a um conjunto de técnicas ou habilidades, deve ser um processo que leve em conta não só os saberes da docência, mas a construção da identidade profissional dos professores.

Ainda, segundo Pinto (2021), a desigualdade ficou ainda mais latente no período pós-pandêmico, pois uma lacuna se abriu na educação de base. “As desigualdades de aprendizagem são um desafio para a educação em todo o mundo. É necessário investir em políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social” (Pinto, 2021, p. 21)

Becker (2008) confere uma abordagem bastante interessante quanto aos desafios e possibilidades desse campo, principalmente quanto à formação de professores que deve levar em conta “a importância da pesquisa como instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria da prática pedagógica” (Becker, 2008, p. 67).

O professor precisa refletir a sua própria prática, ou seja, não basta o conhecimento técnico somente, e sim desenvolver a questão pedagógica. Isso vai ao encontro do olhar para esse mesmo profissional com um aluno PCD.

Rever estratégias do exercício da profissão versa com o desenvolvimento da educação inclusiva voltada para a sua área, pois "A formação de professores para a educação profissional e tecnológica deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária, que valorize o trabalho e a educação como instrumentos de desenvolvimento humano e social" (Becker, 2008, p. 92).

No Brasil, ainda alguns autores trouxeram à luz das discussões a história da educação profissional no Brasil e os seus avanços e retrocessos. Segundo Vóvio (2012), a educação profissional e tecnológica tem um desenvolvimento complexo no Brasil, marcado por avanços e retrocessos, por contradições e, também de disputas de poder. Para Vóvio (2012), a educação profissional e tecnológica deve se articular às demandas do mundo do trabalho, mas não pode se limitar a apenas reproduzir as relações de produção capitalistas. Deve buscar alternativas para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e inclusivo.

O cenário da educação profissional e tecnológica deve estar atento e também aberto à inovação e à experimentação, mas não pode se descuidar dos princípios éticos e pedagógicos que orientam a formação humana e social. De acordo com Peterossi e Itocazu (2005), há um desenvolvimento expressivo da ciência e da tecnologia e, conseqüentemente, modificações nos processos de produção, serviços e organização do trabalho. Isso, segundo as autoras, desencadeia uma reorganização constante na sociedade e, conseqüentemente, novas exigências do mundo do trabalho para a educação profissional e a formação contínua do professor.

Dessa maneira, a educação profissional atualmente deve propor estratégias de interação social, ou sociabilidade, para atender às demandas sociais e econômicas. É evidente, portanto, a necessidade de uma formação contínua do professor que não se limita apenas aos saberes formais específicos de sua área de atuação, mas nesse contexto de desafios, cada vez mais, são necessários os saberes da docência. A formação docente em educação profissional, de acordo com Fartes e Santos (2011), não se dá somente com a formação acadêmica, mas sim na dinamicidade da ação profissional, nos reflexos do aprendizado dessa vivência e nos processos identitários. Assim, na construção desses processos identitários não existe apenas um único campo específico de conhecimento para se compreenderem os saberes, a identidade do professor de educação profissional e a identidade da instituição para a constituição da cultura profissional.

## **CAPÍTULO 2. EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO SURDO NA ÁREA DA SAÚDE**

A motivação desse trabalho começou quando uma empresa privada de educação, na área de saúde, na qual este pesquisador trabalhava, não cumpria na sua totalidade (hospital, ensino e pesquisa e responsabilidade social) com a lei de cotas.

A Lei brasileira de cotas para pessoas com deficiência em empresas é a Lei nº 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas, estabelece que empresas com 100 ou mais funcionários devem preencher uma determinada porcentagem de suas vagas com pessoas com deficiência ou reabilitadas pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). A porcentagem de vagas reservadas varia de acordo com o tamanho da empresa, e vai de 2% a 5% do total de vagas.

Além disso, a lei também estabelece que as empresas devem garantir acessibilidade em seus ambientes e equipamentos, oferecer condições adequadas de trabalho, promover adaptações necessárias e fornecer treinamento aos funcionários com deficiência. Vale ressaltar que o descumprimento da Lei de Cotas pode resultar em multas para a empresa, além de outras sanções. A lei tem como objetivo promover a inclusão social e profissional de pessoas com deficiência, garantindo o acesso ao mercado de trabalho e combatendo a discriminação.

No ano de 2017, a instituição tinha cerca de 10 mil colaboradores, juntando os três pilares (Saúde, Educação e Responsabilidade Social) e não conseguia cumprir as cotas mesmo após algumas ações para atrair este público específico. Eis que o ministério público, após acordo para a não aplicação da multa e sanção sugeriu uma alternativa que passou a ser um desafio; completar a porcentagem que faltava (aproximadamente 0.5% ou 15 pessoas) na área da educação. Foi então que as portas foram abertas para que o processo seletivo pudesse abranger também o PCD.

Os cursos técnicos disponíveis eram; Administração em Saúde, Análises Clínicas, Farmácia, Radiologia e o objeto do projeto; Enfermagem. Muitos candidatos surgiram, provas e locais devidamente adaptados para o processo seletivo, conforme a demanda. Ali estavam candidatos de baixa visão, mobilidade reduzida, albinos, amputados e os surdos, dos quais dois deles resolveram se inscrever para o técnico de enfermagem.

O susto foi enorme quando os resultados saíram. Boa parte dos PCD citados foram aprovados, incluindo os surdos para o técnico de enfermagem.

A época, a coordenação pedagógica e foi autorizada a buscar ajuda em qualquer instituição educacional de saúde do Brasil que tivesse um mínimo de experiência com surdos no ensino técnico na área da saúde e o resultado revelou que não havia profissionais surdos que atuassem na área da saúde.

Educação inclusiva é um processo que se inicia quando um aluno é matriculado na escola e que deve ser orientado pela lógica do direito humano à educação. Esse direito deve ser assegurado independentemente de raça, cor, gênero, orientação sexual, idade, origem social, religião, filosofia política, deficiência ou outra condição. Educação inclusiva é, portanto, um processo que envolve as dimensões pedagógica, social, política, cultural e histórica, e que exige a mobilização de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral (Sasaki, 2011).

Uma empresa paulistana foi contratada para fornecer uma capacitação de apenas um dia e profissionais intérpretes para LIBRAS.

Nossa primeira ação, orientados pela tal empresa, foi de pedir auxílio para o próprio surdo com um simples, mas valioso questionamento: “Como eu posso lhe ajudar? ” A construção desse saber, foi com uma importante parceria com o aluno surdo. A trajetória foi forrada de descobertas e os laços cada vez mais estreitados.

A segunda ação foi pedir para os professores das disciplinas enviarem o conteúdo das aulas de forma antecipada, pois os alunos surdos chegavam mais cedo (cerca de uma hora) para estudar esse conteúdo e criar novos sinais. Muitos sinais foram criados, pois faziam parte de uma linguagem técnica.

Por exemplo, existe uma bactéria chamada *Streptococcus Pyogenes*, presente em várias partes do corpo e muito comum de se investigar. Bastante comentada em sala de aula e quase impossível de ficar a todo momento soletrando. Então a solução para ela e tantos outros termos técnicos era a criação de um sinal completamente novo. Aliás, tudo o que passa a fazer parte da rotina do surdo, torna-se um sinal. Eu mesmo recebi um sinal que me caracterizava, ou seja, caso eu me apresente para um surdo, eu posso fazê-lo através desse sinal.

Segundo Carvalho e Prados (2023), é relevante, no processo de educação inclusiva de surdos, considerar o desenvolvimento e a criação de sinais técnicos em Libras, a Língua Brasileira de Sinais, pois existe a necessidade da criação dos mesmos, uma vez que muitos termos relacionados ao exercício de uma profissão não fazem parte da linguagem de sinais e esta deve ser um facilitador no processo de aprendizagem do surdo.

A terceira ação foi a mais difícil, pois tratava-se do estágio. Obrigatório para a área da saúde. Como fazê-lo? Imaginar-se sendo atendido por uma pessoa surda é, no mínimo desconfortante. O laboratório de estágio (feito antes do aluno ir para a prática de fato) criou um ambiente único para eles, pois versava o arcaico com o tecnológico.

Por exemplo, aprender a puncionar num braço artificial era comum para todos, mas como poderia ser feito o procedimento em uma pessoa? A saída para comunicação inicial era de pequenas placas de comunicação escrita, como a que informava que o paciente seria atendido por uma pessoa surda e outra pedindo a permissão para o toque. Fundamentais para uma primeira abordagem.

Outra estratégia adotada era de enviar às UTI's os estagiários surdos. Lá existem vários procedimentos para serem praticados, como o banho de leito, por exemplo, sem a necessidade da comunicação. O aluno adquiria confiança para as próximas etapas assim como aprendia os procedimentos básicos do técnico de enfermagem.

Os relatos dos professores de estágio são surpreendentes, pois além dos pacientes ficarem curiosos de ter um surdo como profissional da saúde, eram bem mais compreensíveis com essa nova condição.

Outro ponto de vista relatado foi o de perceber o grau de sensibilidade dos surdos e a capacidade empática por parte deles. Muito mais afluída que nos demais profissionais. Estratégias foram adotadas para receber os alunos surdos, sem grandes mudanças na rotina. Luzes e cores, faziam parte dessas adaptações, além de treinar o olhar e o campo visual deles.

Apesar das tentativas e erros, de não existir uma equação exata e de a todo momento precisarmos rever os processos, a experiência foi um sucesso e serviu para quebrar paradigmas (inclusive os deste pesquisador) rasgando preconceitos e pressupostos acerca da educação inclusiva, mais precisamente do surdo.

## **2.1 A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**

É inviável que, a cada vez que o professor cite uma palavra que não seja usual e, ainda, sem sinal específico, o intérprete de LIBRAS tenha que fazer uso da datilologia (tradução letra a letra para sinais), através da configuração de mão para o alfabeto, ou então a soletração rítmica de uma palavra, que muitas vezes tem uma grafia pouco convencional, por vezes oriundas do Latim.

A LIBRAS é a primeira língua de um surdo/mudo, considera-se que o universo de comunicação para o surdo se volta a esse formato, que varia no tempo, no espaço e no contexto profissional, como qualquer língua. Desta forma a comunicação cotidiana tem o seu contexto e regra, bem como critérios para a criação de novos sinais, à medida que a língua portuguesa passe a incorporar novos termos.

Está no fato de que há um desafio maior quando se trata da linguagem técnica, pois os termos não são usuais, e nem fazem parte do padrão geral. Existem palavras que ainda não possuem sinais, principalmente, na área da saúde, pois existem nomes de exames, procedimentos, termos em Latim, que fazem parte da terminologia médica. Justifica-se, portanto, essa discussão, bem como o tema tratado nesse artigo. Novos “dicionários” surgem, a partir dessa necessidade, pois o dinamismo da língua é fundamental para incluir o aluno em sala de aula e fazê-lo fluir dentro do propósito de formação.

Sabe-se que a necessidade de conscientização e informação sobre a criação de sinais na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é fundamental. A ausência do significado de um sinal (item lexical) para um determinado contexto, em língua de sinais, pode ser prejudicial à comunicação.

Surdos e ouvintes, competentes linguisticamente, devem ser motivados à produção de sinais, pois a LIBRAS é uma língua que pertence a todos os seus usuários e tem como objetivo permitir a comunicação, interação social, acesso à informação e autonomia de conhecimento que favorecem o desenvolvimento de um cidadão ativo na sociedade atual, economicamente ativo e potente em desenvolvimento psicossocial. Surdos e ouvintes necessitam ter o domínio do idioma LIBRAS, ou seja, ser capacitados linguisticamente, ter o conhecimento cultural, social e usual da Língua de Sinais, nos diversos contextos existentes no cotidiano, para produzir sinais.

A limitação em algum desses conhecimentos desencadeia o mau uso e o desrespeito à estrutura linguística que aborda os elementos constitutivos da Libras, que se torna uma mera tentativa de comunicação com os surdos. Esta discussão sobre a Libras é pertinente para se entender a formação desse futuro profissional, que consiga se comunicar, durante seu processo de formação, para o exercício de sua cidadania plenamente

No Brasil, de acordo com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a LIBRAS possui estrutura gramatical própria, possibilitando, assim, o desenvolvimento linguístico da pessoa surda, favorecendo o seu acesso aos conhecimentos existentes na sociedade (Brasil, 2002, p. 1).

A LIBRAS ou língua brasileira de sinais é também conhecida como língua gestual, ou seja, são utilizados gestos e sinais em substituição à língua que todos nós bem conhecemos em nossas comunicações: a língua de sons ou oral. A LIBRAS é o meio que um grupo de indivíduos usam para poderem comunicar-se, pois é através dela que as pessoas surdas trocam comunicações entre si, e até mesmo com as pessoas que já aprenderam a interpretá-la. Aliás, isto vem ocorrendo de forma cada vez mais significativa.

Claramente, outros países também utilizam deste mesmo mecanismo para a comunicação, respeitando suas particularidades, portanto, como existem várias línguas sendo faladas ao redor do mundo, isso também acontece com a língua dos surdos, por esse motivo, quando uma pessoa surda decide se comunicar com um estrangeiro, requer um processo de aprendizado que, mesmo aproveitando as habilidades desenvolvidas com as LIBRAS, é necessário um comportamento semelhante as pessoas que escutam quando decidem aprender um novo idioma, ou seja, assim como palavras e pronúncias podem confundir, gestos utilizados para se comunicar, podem traduzir um significado completamente diferente, então o quadro abaixo, demonstra alguns países que tem o seu acordo internacional reconhecido para comunicação por sinais:

	Libras = Língua Brasileira de Sinais
	LGP = Língua Gestual Portuguesa
	SLN = Sign Language of Netherlands
	ASL = American Sign Language
	LSA = Lengua de Señas Argentina
	BSL = British Sign Language
	LSCH = Lengua de Señas Chilena
	LSF = Langue des Signes Française

Fonte: Libras no Brasil (2023).

A história de tentar se comunicar através de gestos é bastante antiga; sabe-se que a comunicação por meio das mãos vem desde a Pré-história e, com o passar do tempo, foi substituída pela oralidade. Naquele momento, as mãos foram utilizadas para manusear ferramentas. Conforme Silva (2019), neste caso, a língua oral acabou predominando, o que fez com que os surdos sofressem um processo de exclusão social.

Com o passar do tempo, Idade Antiga, Média e Moderna, pôde-se observar que os surdos não eram considerados seres com competências iguais aos demais seres humanos, pois não falavam e, portanto, eram assim incapazes de formularem pensamentos lógicos como o esperado para as pessoas que se comunicavam através da fala, em virtude das crenças da época. Na Grécia antiga, a fala era símbolo de conhecimento e reconhecimento social e da mesma forma, na Roma Antiga e na Idade Média, os surdos não tinham direitos e eram marginalizados.

Segundo Silva (2019), somente com Pedro Ponce, um monge beneditino espanhol, na idade Moderna que os surdos passaram a ter certa importância. Ele foi o primeiro professor de surdos e criou um manual que ensinava técnicas de oralização, ensinando os surdos da sua época a oralizar, sinalizar, ler e escrever, comprovando a capacidade de aprendizagem da pessoa surda. Tem-se que a LSF – Língua de Sinais Francesa foi desenvolvida por l'Épée e influenciou de maneira positiva para criação da Língua Brasileira de Sinais no século XVIII.

Nesse sentido, o professor francês Charles-Michel de l'Épée foi o importante precursor no desenvolvimento das Línguas de Sinais e foi o primeiro a criar, no século XVIII, um alfabeto de sinais para alfabetizar surdos em sua escola no ano de 1755. Segundo Silva (2019), o professor francês Ernest Huet, é considerado pioneiro na educação de surdos. Ele se mudou para o Brasil em 1855 por convite do imperador D. Pedro II. Huet deu significativa contribuição para a criação da primeira escola de educação de surdos, chamada de Imperial Instituto de Surdos/Mudos.

Essa escola construiu bases para a formulação da LIBRAS, a partir de sinais já utilizados no Brasil. A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial usada no Brasil pelas comunidades surdas espalhadas por todo o território nacional. Se expressa com o corpo, as mãos, o uso dos espaços próximos ao corpo e a visão para ser produzida e percebida.

Conforme Quadros (2019), a LIBRAS é uma língua dotada de todos os níveis de análise linguística, como fonemas e padrões prosódicos. Suas palavras combinam para formar enunciados e estes apresentam proposições que podem ser analisadas no campo semântico e pragmático; e seus usos apresentam questões de ordem sociolinguística. Segundo Sacks (1998), William Stokoe reconheceu a Língua de Sinais como língua ainda na década de 1960. Ele

provou que a inúmera capacidade de proposições que os sinais poderiam oferecer, era satisfatório e que, uma vez que o sinalizante pudesse dominar a técnica, poderia então se comunicar de forma plena.

Naquela época, essa língua era uma espécie de código gestual e servia apenas como um apoio à comunicação. Sacks (1998), relata que Stokoe observou a complexidade que a Língua de Sinais tinha e que era dotada de uma estrutura própria, ou seja, uma gramática própria, com localização, movimento e configurações de mãos, fundamentais para a efetivação da comunicação.

As línguas de Sinais não são universais, conforme já citado cada país possui sua própria língua com estrutura gramatical própria. Sendo assim, quem faz uso de uma língua de sinais pode discutir sobre qualquer âmbito do saber, inclusive produzir arte e as mais diversas profissões. As línguas de sinais possuem um papel determinante para a vivência dos usuários delas em um contexto social.

De acordo com Quadros (2006), as línguas expressam sua capacidade específica em um grupo social, possibilitando aos seres humanos a interação e expressão de culturas, valores e padrões sociais. Compreende-se que todas as línguas de sinais têm uma estrutura gramatical própria e estudos linguísticos que fazem parte de suas composições. A estrutura da LIBRAS, por exemplo, é dotada de parâmetros que formam sinais ou itens lexicais. A área que estuda o léxico é a fonética. Conforme dispõe Quadros (2019), a fonética das línguas vai se ocupar de todas as unidades de produção e percepção de articuladores manuais e não manuais, manifestada através da expressão física. Sendo assim um sinal é constituído a partir da combinação parâmetros, cinco no total conforme:

1) Configuração de mãos: é a forma que a mão assume ao realizar o sinal. Pode ser uma letra do alfabeto manual ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros, mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos do sinalizador.

2) Ponto de articulação: é o lugar onde a mão dominante realiza o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar perto dela, ou estar em frente ao corpo do emissor, no chamado espaço de enunciação (do meio do corpo até a cabeça).

3) Orientação: é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Sabe-se que existem seis tipos de orientação da palma da mão: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda.

4) Movimento: os sinais podem ter movimento ou não. Os movimentos podem envolver várias formas e direções, podem estar nas mãos, pulsos e antebraço. Os movimentos podem ser

classificados por tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Quanto à direcionalidade, os movimentos podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais. A maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento. A frequência refere-se ao número de repetições de um movimento.

5) Expressão facial e/ou corporal ou expressões não manuais: muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, têm em sua configuração também como traço diferenciador a expressão facial e/ou corporal, tais como os sinais de DIFÍCIL e RISADA, até como exemplo, quando existe a comunicação oral de pessoas ouvintes, um fator que corresponde ao estabelecimento de entendimento é a entonação. Esses cuidados e técnicas tendem a ser fundamentais para a construção da mensagem.

Na ausência dessas técnicas podem surgir interpretações distorcidas por causa do entendimento da mensagem transmitida ao receptor. Por esse fator, a compreensão da mensagem pelo emissor precisa ter três evidências durante o processo: co-presença física, co-presença linguística e pertencer à mesma comunidade. Pertencer a mesma comunidade não se traduz em ser surdo somente, e sim um envolvimento genuíno com a causa, então a co-presença física vai garantir que os interlocutores tenham conhecimento do evento; a co-presença linguística garante que os interlocutores falem sobre o mesmo assunto, usem a mesma linguagem; o pertencimento à mesma comunidade garante que eles estão falando de algo que eles entendem com o mesmo significado.

Esses são movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. As expressões não manuais marcam os tipos de frases: interrogativa, exclamativa, negativa, afirmativa etc. Faz-se necessário, desta maneira, que os sinais sejam combinados entre os usuários, no caso o professor, o intérprete e o surdo, de modo que o surdo, naquele contexto da linguagem técnica em um determinado curso, passe a reconhecer o fenômeno e o sinal correspondente.

No contexto, da Medicina, por exemplo, o movimento feito com os dedos indicador e médio, imitando uma tesoura, significa cirurgia mesmo entre usuários não surdos. É, assim, um acordo contextual e cultural. Desta forma o conjunto de expressões, gestos, feições e movimentos do corpo, em conjunto com o rosto contemplam a comunicação.

A compreensão de que a segunda língua, L2, trata-se da língua que se aprende de forma posterior (neste caso o português) e a L1 é a língua matricial e que, portanto, o processo de criação e adaptação tem um sentido maior e ocorre com mais fluidez quando o sujeito ouvinte compreende essa dinâmica. Inclusive sobre cultura surda, que implica singularidades do sujeito surdo, sobre a criação de sinais, Strobel (2009) não discute a quem se destina a responsabilidade

de criar os sinais que constituem o léxico da LIBRAS, mas demonstra uma confraternização mútua e condicionada dentro de uma comunidade em que todos têm o uso de uma mesma língua em comum, a LIBRAS.

### **CAPÍTULO 3. METODOLOGIA**

A educação técnica inclusiva tem sido um tema cada vez mais relevante no campo da educação, especialmente no contexto brasileiro. Para compreender as perspectivas e desafios desse modelo de ensino nesta pesquisa, a metodologia é exploratória, de abordagem qualitativa, tem se mostrado uma abordagem adequada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa exploratória é uma abordagem que busca compreender um fenômeno pouco conhecido ou pouco explorado, buscando uma aproximação mais ampla e aprofundada do tema. Nesse sentido, a educação técnica inclusiva pode ser vista como um fenômeno pouco explorado, principalmente no que se refere à aplicação de metodologias inclusivas em sala de aula.

Ludke e André destacam que as pesquisas qualitativas têm uma preocupação com a subjetividade e a complexidade dos fenômenos sociais, buscando compreender as diferentes perspectivas e interpretações dos sujeitos envolvidos. Ainda segundo os autores, as pesquisas qualitativas "partem do pressuposto de que a realidade não é única, mas múltipla, heterogênea e complexa, o que exige o emprego de técnicas e instrumentos que permitam a análise de múltiplas dimensões dos fenômenos estudados" (Lüdke; André, 2013, p. 23).

Os autores apresentam algumas características das pesquisas qualitativas, tais como: o envolvimento dos pesquisadores com o campo estudado; a utilização de técnicas como a observação participante, a entrevista e a análise documental; e a importância da interpretação dos dados coletados. Eles também destacam que a pesquisa qualitativa pode ser utilizada em diferentes áreas da educação, como a pedagogia, a psicologia educacional e a sociologia da educação.

Em relação à coleta de dados, os autores ressaltam a importância de uma "observação cuidadosa, atenta e sistemática", que permita a compreensão dos fenômenos estudados em sua complexidade e multiplicidade (Lüdke; André, 2013, p. 42). Também destacam a importância da análise documental, que pode ser realizada em diferentes tipos de materiais, como registros escolares, planos de aula, relatórios, entre outros.

Para realizar uma pesquisa qualitativa exploratória, é importante adotar uma postura reflexiva e crítica em relação aos dados coletados. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem sido uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas (Bardin, 2011), permitindo uma

análise mais aprofundada dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa exploratória pode contribuir, assim, para uma compreensão mais ampla e profunda da educação técnica inclusiva, permitindo a identificação de desafios e oportunidades para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Para tanto, é importante utilizar uma abordagem flexível e aberta, permitindo que os dados coletados conduzam o processo de investigação.

Nesse sentido, Minayo (2010) destaca a importância da pesquisa qualitativa como uma forma de compreender a complexidade dos fenômenos sociais e humanos. Para a autora, a pesquisa qualitativa permite que sejam identificadas as múltiplas perspectivas e vivências dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado, possibilitando a construção de um conhecimento mais completo e contextualizado.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza exploratória, que consiste em investigar os resultados da experiência,

nossa abordagem será mais flexível e aberta à emergência de novas perspectivas e temas. Segundo Patton (2015), em pesquisas exploratórias, é importante manter uma mente aberta e flexível para novas perspectivas e dados emergentes.

Além disso, utilizaremos a técnica de amostragem por conveniência para selecionar os participantes. Segundo Merriam (1998), a amostragem por conveniência é uma técnica que seleciona os participantes com base em sua disponibilidade e acessibilidade, e é comumente utilizada em pesquisas exploratórias.

Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa exploratória não se trata de uma metodologia isolada, mas sim de um conjunto de técnicas e abordagens que podem ser utilizadas de forma flexível e adaptativa, de acordo com as particularidades de cada fenômeno estudado. Dessa forma, a pesquisa qualitativa pode contribuir significativamente para o avanço da compreensão e prática da educação técnica inclusiva, permitindo uma maior inclusão e participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

### **3.1 Coleta de dados**

Portanto para o desenvolvimento desta etapa do projeto propõe-se a aplicação de uma entrevista para a coleta de dados, com um roteiro que contém questões fechadas e abertas, a professores de uma instituição pública estadual de educação técnica, na qual se desenvolve um curso técnico da área da saúde, e de uma instituição privada, também da área da saúde, que

oferece cursos técnicos, para a formação desse profissional.

Após esse levantamento de dados, será proposta uma entrevista semiestruturada, para o desenvolvimento de uma análise de conteúdo, a quatro (4) professores selecionados por conveniência, com base nos seguintes critérios: 2 deles passaram pela experiência de colaborar com a formação do aluno surdo, os outros 2 professores, da mesma área nunca tiveram essa experiência

A entrevista será realizada no formato remoto (com a utilização da plataforma *Teams* da Microsoft), baseada na experiência e desafios de lecionar para um aluno PCD do curso técnico voltado para a saúde.

### **3.2 Roteiro da entrevista**

O questionário foi criado através da plataforma *Google Forms* para 4 professores de enfermagem do ensino técnico que foram previamente selecionados por sua trajetória profissional, considerando área de atuação, formação e tempo de experiência.

As questões foram criadas com a possibilidade de resposta curta (fechada) ou resposta longa (aberta) e divididas em três etapas; a primeira etapa colhe informações sobre formação, área de atuação (aqui o docente demonstra por exemplo quais as disciplinas que leciona), tempo de docência e se atuou na esfera pública, privada ou terceiro setor.

A segunda etapa visou obter informações sobre o PCD e a possibilidade de ter alunos com algum tipo de necessidade, nesta fase sabe-se que dois docentes não tiveram alunos portadores de necessidade na sala de aula, e que as perguntas que endereçadas a eles terão respostas curtas e completamente diferentes dos outros dois docentes que passaram pela experiência.

A terceira etapa investigou o quanto os docentes estão propensos a ter contato profissional com um PCD, o que não limita apenas ao aluno surdo, mas compreender se existe abertura por parte do docente para seguir os trabalhos de forma adaptada.

O questionário é, portanto, um instrumento que deu o suporte para a continuação desta etapa da pesquisa que permitirá um aprofundamento maior para o momento da entrevista e posterior discussão.

**Quadro 2** – Embasamento teórico para elaboração das questões de pesquisa.

<b>1ª ETAPA - Experiência Profissional/Formação</b>	<b>Tema</b>	<b>Referências</b>
Qual a formação	Formação do Formador para a Educação Profissional	PETEROSSO, H.G. MENINO, S.E. BECKER, F. SKLIAR, C.
Qual a área de atuação		
Quanto tempo leciona		
Instituições que lecionou		
<b>2ª ETAPA – Desafios em sala de aula</b>	<b>Tema</b>	<b>Referências</b>
Trabalhou com PCD	Saberes Pedagógicos	KLEIN, M. SASSAKI, R.K. S.M.E. ONU TARDIF, M.
Qual o tipo de necessidade		
Obteve suporte da instituição		
Criou estratégias em conjunto ou individual de acordo com a necessidade		
<b>3ª ETAPA - Impressões</b>	<b>Tema</b>	<b>Referências</b>
Trabalharia com aluno PCD	Estratégias no Trabalho Docente	PIMENTA, S. G PINTO. A. L. G SKLIAR, C. VYGOTSKY, L. S
Qual momento foi mais desafiador na prática docente		
Acredita que um aluno PCD ajudaria ou atrapalharia.		
O que foi ou é um impeditivo na execução das tarefas		

### 3.3 Apresentação da Pesquisa

Para esta etapa da pesquisa, que visa compreender, independente de gênero, faixa etária ou condição social, a formação e atuação docente, que é processo fundamental para que a experiência adquirida pelos quatro docentes previamente selecionados, construam parte importante dos relatos que se estendem neste processo e que, “A investigação é, afinal, a produção de conhecimento sobre o mundo – no nosso caso, o mundo da prática educativa”

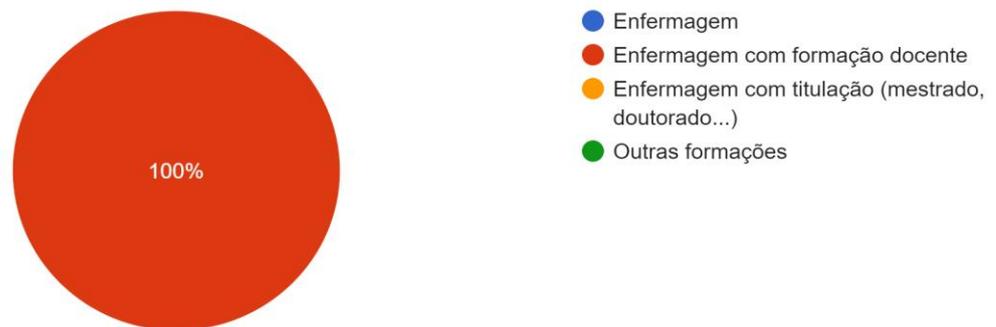
(Merriam, 1998, p. 3).

Inicialmente, a figura a seguir demonstra o que já foi mencionado, todos os indivíduos que fizeram parte da pesquisa são Enfermeiros com Formação Docente, ou seja, professores de enfermagem.

Figura 1: Formação

Qual a sua formação?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, destacou-se o tempo de atuação docente. Todos os participantes que atuaram na pesquisa, trabalham, ou trabalharam na área assistencial, e por circunstâncias e oportunidades se enveredaram para carreira docente.

Figura 2 – Tempo de experiência docente

Quanto tempo leciona?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

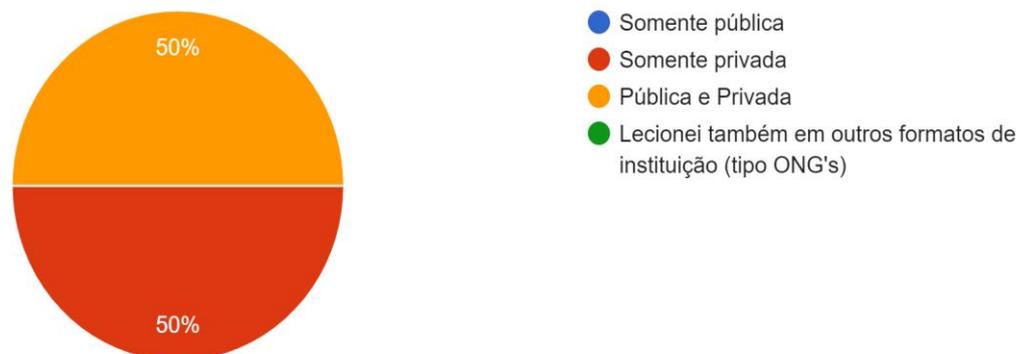
Ao adentrarmos no campo teórico que discute a profissionalização/formação e o fazer docente ressurge um ponto que costuma gerar bastante discussão, que se refere aos saberes da prática, isto é, um saber adquirido ao se estar exercendo o magistério assim, um saber que não se encontra nas universidades, faculdades ou escolas normais superiores, mas nas experiências docentes (Tardif, 2014), portanto o que a figura aponta em termos de experiência satisfaz os anseios da pesquisa, pois todos os participantes tem entre 10 e 20 anos de atuação docente.

Agora, fez-se necessário entender qual o tipo de instituição (pública ou privada). Em tese, não deveria haver diferença quando o assunto é educação inclusiva, porém a prática demonstra o contrário, pois depende de fatores que estão além da sala de aula, mesmo que o desfecho tenha o mesmo objetivo; formar para o mercado de trabalho. Essas diferenças vão surgir no relato de alguns participantes da pesquisa.

Figura 3 – Instituição pública ou privada

Quais tipos de instituições já lecionou?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante à promoção das condições de acessibilidade (acessibilidade arquitetônica, comunicacional e programática), a capacitação de recursos humanos (acessibilidade atitudinal), a flexibilização e adaptação do currículo (acessibilidade metodológica e instrumental) (Sassaki, 1997). Desta forma, apesar da igualdade de acesso ser

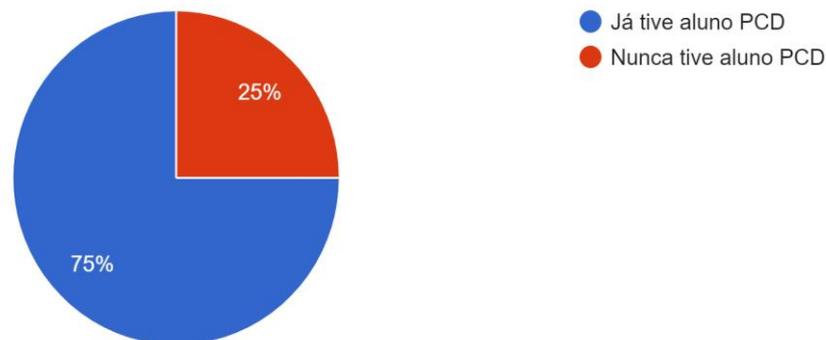
garantido por lei, existem discrepâncias quanto a atenção e recursos destinados para este público específico.

O resultado da pergunta seguinte versa sobre o contato com aluno PCD. Aqui ainda não há uma classificação do tipo de necessidade do aluno, vale destacar que a condução da pesquisa ainda não cita o aluno surdo.

Figura 4 – Trabalhou com aluno PCD

Alguma vez já trabalhou com PCD?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Dos quatro profissionais, alvo da pesquisa, três tiveram contato com PCD, porém o tipo de necessidade era diferente. Um profissional não teve nenhum contato com aluno PCD. Mais adiante verificamos que a quantidade de alunos que promoveram a experiência para os professores é mínima, mediante o tempo de atuação dos mesmos.

Desta forma o curso passa uma impressão de “não ser para este público”, ou não existe um desejo de estimular a procura por ele. Assim o processo necessita ser bilateral, ou seja, de parceria entre as partes envolvidas.

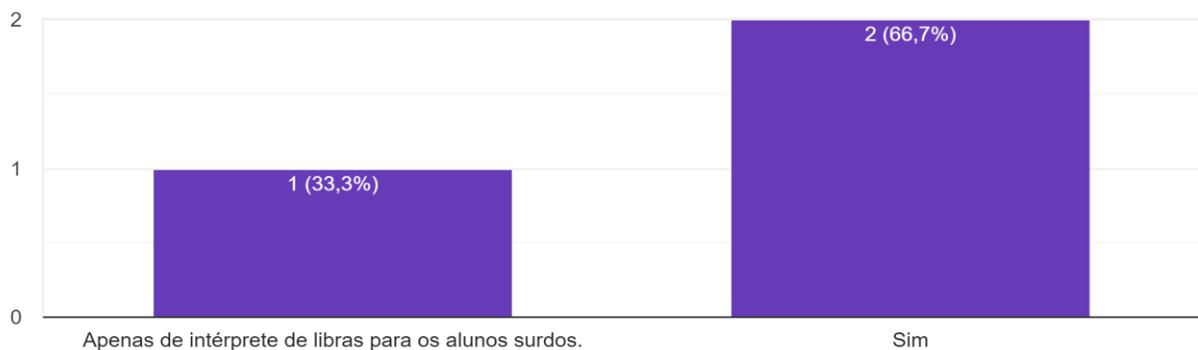
processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sasaki, 1999, p.41).

No que cabe a instituição, a perspectiva de oferecer o suporte necessário também é um desafio, pois compreender qual o tipo de subsídio faz parte do processo, pois somente a boa vontade não é eficiente.

Figura 5 – Suporte da Instituição.

Obteve suporte necessário da instituição para desenvolver o trabalho?

3 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Foram três respostas que evidenciaram algum tipo de suporte da instituição, duas delas de forma direta e uma com apontamento específico.

O conceito de inclusão social evidencia uma tentativa de superar a “exclusão” a partir de um processo de adaptação da sociedade para “incluir”, em seus “sistemas sociais gerais”, aqueles que se encontram “excluídos”. Tal processo visa “adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas” (Sasaki, 1999, p.21)

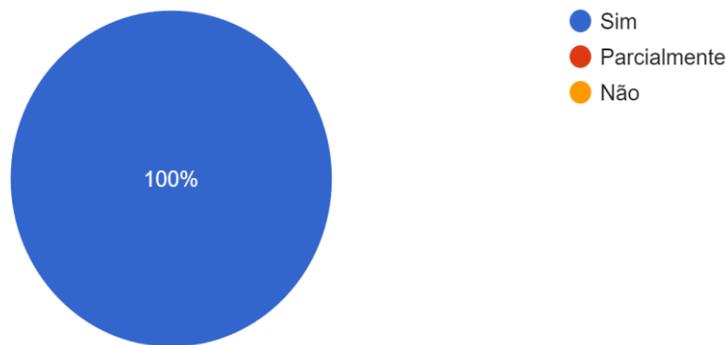
Estratégias das mais variadas tem como objetivo atender a necessidade do aluno em questão. Elas são obtidas em conjunto envolvendo também esse aluno.

O tripé, aluno, instituição e docente tem que funcionar numa sintonia afinada para que dê certo. A figura 6 demonstra se houve o desenvolvimento de estratégias para atingir o objetivo.

Figura 6 – Estratégias de ensino.

Conseguiu desenvolver estratégias em conjunto com outros profissionais ou de forma individual de acordo com a necessidade?

3 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Para iniciar estratégias de ensino é necessário compreender qual o papel da docência. Para Tardif (2014), “a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana" (P.8), então saber o “quem” é fundamental no processo. Tardif destaca ainda que “as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente" (P. 8).

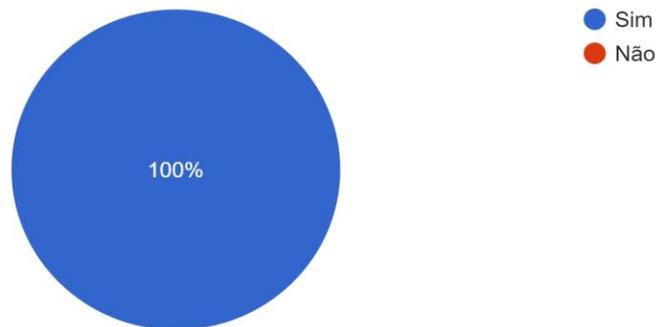
Os atores escolares se estruturam na organização da escola e de forma conjunta desenvolvem tais estratégias. No caso da figura acima, existem somente três respostas em virtude de um participante não ter nenhum tipo de experiência com aluno PCD.

Ainda com relação às estratégias, Zaballa (1998) cita que dentro de uma sequência de aprendizado centrado na construção sistemática de conceitos, a participação do aluno é fundamental dentro do processo, especialmente quando trata-se de processos iniciais, portanto; “a estrutura da sequência de aprendizado se organiza em torno das contribuições que os alunos fazem em cada momento. São eles que manifestam seus problemas ou perguntas, que serão os que deverão articular toda a intervenção”. (P.73).

Independente da experiência, e ainda condicionando as questões ligadas ao PCD foi feita a pergunta que abre a terceira etapa; que visa colher impressões; se o docente trabalharia com um PCD.

Figura 7 – Trabalhar com um aluno PCD

Trabalharia com um aluno PCD?  
4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Todos os docentes (os que tiveram contato e os que não tiveram) trabalhariam com um aluno PCD; essa afirmação vai além de questões de sala de aula pois o sentido da pergunta se amplia para além estágio e colocação no mercado de trabalho.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p. 79).

Desta forma, as informações coletadas através da plataforma *Google Forms* contribuíram para orientar as análises e discussões.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

As entrevistas dos 4 sujeitos escolhidos partiram de um princípio que determinava o contato que dois deles tiveram com PCD e o resultado desta experiência. Em contrapartida, os outros dois não tiveram a mesma oportunidade, o que resultou em imaginar uma possível condição de como fariam caso se deparassem com a mesma situação. É necessário afirmar que o “*objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva, com toda a riqueza de significados dela transbordante*” (Mantoan. P.15). Portanto vale destacar que a pesquisa é essencialmente qualitativa.

Desta forma, os sujeitos envolvidos na pesquisa, puderam relatar suas experiências (ou falta dela) com alunos PCD's. Os entrevistados, foram indagados sobre o tipo de necessidade a qual seu(s) aluno(os) era(m) acometido(s).

*Sujeito 1 – Em toda a minha carreira docente, tive apenas 1 aluno com deficiência declarada. Esse aluno tinha mobilidade reduzida e era perceptível. Ele conseguiu se formar, porém a grande dificuldade era no estágio. Tratava-se de um aluno dedicado, ainda que jovem, responsável e não utilizava a sua necessidade como um vitimismo. (...)*

*Sujeito 2 – Eu nunca tive um aluno PCD em 12 anos de docência na enfermagem*

*Sujeito 3 – Eu tive duas alunas com deficiência auditiva, surda mesmo, uma delas era oralizada e a outra não elas eram de turmas diferentes e locais diferentes, porém na mesma instituição que tem essas duas unidades de ensino; também era de horários diferentes; uma estudava de manhã e a outra a noite. As duas terminaram o curso e eram dedicadas também, uma delas tinha 18 anos e tinha acabado de sair do ensino médio, a outra era mais experiente, acho que 30 anos, já tinha uma formação anterior, mas estava querendo mudar de área.*

*Sujeito 4 – Eu tive duas alunas surdas e um aluno com mobilidade reduzida, acho que era um encurtamento de perna, como era visível, mas não demandava nenhuma atenção especial, é algo delicado né, de ficar tocando no assunto (...).*

Neste sentido, o professor também é o resultado de uma construção social, ou seja, ele precisa se despir de hábitos, achismos, limitações e preconceitos quando o assunto é ensinar, para que gere transformação na vida do educando.” O novo conteúdo (...) não é algo dado pelo professor, mas uma construção social com base nas necessidades criadas pelo homem. Nesse momento esse conhecimento possui uma função explícita: “a transformação social” (Gasparin. p.126).

De acordo com as necessidades informadas pelos sujeitos da pesquisa, foi perguntado qual era o maior desafio como docente.

*Sujeito 1 – As dificuldades do meu aluno eram dificuldades comuns em todos os outros, por exemplo na disciplina de farmacologia (...), mas o momento que eu achei que ele não fosse conseguir foi no estágio na hora de transferir o paciente da maca para a cama (...) podia ocorrer uma queda de própria altura do paciente em virtude da deficiência dele.*

*Sujeito 3 – Os termos técnicos era o maior desafio, (...) os termos são muito exclusivos, leva nome de doenças, medicamentos, manobras e procedimentos e que muitas vezes nós abreviamos, então o aluno tem que saber o nome e também como chamamos para facilitar (...) Tipo Nora que é Noradrenalina.*

*Sujeito 4 – Minha maior preocupação era com o laboratório de estágio, porque o laboratório de estágio reprova, e é lá que simulamos toda a rotina num hospital, lá é aplicado todas as normas e procedimentos. Os alunos são avaliados durante o período e ao final ele faz uma prova (...) essa prova vai habilitar o aluno ir ou não para o estágio, e aqui se tiver reprovação, ele reprova o curso inteiro. Ela ia perder o primeiro ano de curso (...)*

Vale destacar como funciona o curso de técnico em enfermagem; são dois anos de curso juntando teoria e prática. Ele tem como ponto obrigatório, para obtenção de certificado, o estágio realizado em hospital. O estágio acontece em dois momentos; o primeiro momento é ao término do primeiro ano do curso.

Algumas instituições (vai depender da carga horária desse primeiro ano) concedem o certificado de auxiliar de enfermagem ao final do estágio do primeiro ano, ou seja, em 14 meses o aluno é Auxiliar de enfermagem. Para obtenção da certificação de Técnico de enfermagem, é necessário mais um período de teoria e um segundo momento de estágio, ao final de 24 meses o aluno obtém a certificação de técnico em enfermagem. Além do conhecimento adquirido, algumas práticas são autorizadas a partir do técnico, como áreas de baixa e alta complexidade (centro cirúrgico por exemplo).

Nesta etapa surge o suporte da instituição de ensino e qual a real participação que ela deve ter, sabendo-se que oferecer subsídios é fundamental para o sucesso deste processo. Neste caso específico, os sujeitos 3 e 4 partilharam da mesma experiência;

*Sujeito 3 – Quando soubemos que no processo seletivo que receberíamos PCD's pela primeira vez, começamos a nos mexer, mesmo não sabendo quais seriam os tipos de deficiência que iríamos ter entre nós (...) a gente só viu de fato as coisas se materializaram quando houve o dia da prova. Como a gente que cuida do processo seletivo, pudemos ver, de fato quem era quem neste dia. Pela primeira vez preparamos provas, locais e períodos apropriados, tinham quatro surdos, porém dois desistiram, um em Enfermagem e o outro em Radiologia (...). Quando saiu o resultado, percebemos que daríamos aulas para surdos e mobilidade reduzida. Na semana seguinte a instituição contratou uma consultoria para termos uma capacitação sobre o universo dos surdos. (...). Depois dois intérpretes escolhidos não só por saber Libras, mas também pela experiência, porque um era professor de Libras e o outro Biólogo e especialista em Libras, que ficavam o tempo todo com eles, inclusive em intervalos e visitas técnicas, tudo custeado pela instituição sem acréscimo na mensalidade(...) acredito que, para estes casos essas foram as principais contribuições da instituição para o processo.*

As alunas surdas tiveram um papel importante nesta construção do saber, era uma novidade para todos e as discussões sobre a participação de surdos nas decisões educacionais das escolas, os movimentos em direção à ruptura com o que até então se denomina educação especial por parte de todos os envolvidos, procurando redefinir novos espaços, novos sujeitos, são alguns dos exemplos de saberes, fragmentados e descentrados construídos de forma ainda

recente, vêm a contrapor os saberes oficiais, instituídos e considerados até então como verdadeiros.

As resistências aos discursos totalizantes das comunidades surdas vêm se apresentando de diferentes formas, tanto nos movimentos de lutas pelo reconhecimento da Língua de Sinais, como na criação das associações de surdos, grande parte delas surgindo num dos períodos de maior ênfase à oralidade e à negação da diferença (Skliar, 1997).

Dentro da experiência, quais foram as estratégias adotadas que conduziram os alunos surdos até a conclusão do curso.

*Sujeito 4 – (...) até a minha posição na sala de aula teve que ser revista; sou uma pessoa que caminha na sala de aula e vez em quando eu passava na frente do intérprete, então ela me orientou para evitar passar na frente da comunicação. (...) Esse foi um dos primeiros aprendizados que tive já na prática com o aluno surdo, que é papel fundamental na construção do aprendizado. (...) Outra coisa que nós tínhamos que fazer era entregar previamente o material de aula para o intérprete, pois ele se reunia com a surda todos os dias uma hora antes de começar a aula para se familiarizarem com o conteúdo e combinarem os sinais (...).*

*Sujeito 4 – (...) durante as aulas de laboratório, ficou nítido que o estágio poderia ser um problema se eu e os colegas não criássemos uma estratégia para que a aluna surda pudesse atuar, afinal ela não teria o intérprete cem por cento do tempo no campo de estágio (...) minha preocupação era principalmente quanto a comunicação com os pacientes, porque durante as aulas de laboratório, tudo é simulado em bonecos (...). Então decidimos que o primeiro lugar que ela estagiaria era na UTI, lugar onde tem pouca ou nenhuma comunicação verbal direta com o paciente. Lá ela poderia praticar o que aprendeu. (...) Eu sempre estava com ela, principalmente para preparar os meus colegas que estariam com ela durante o estágio. (...) Eles foram muito colaborativos com o desenvolvimento dela.*

Claramente o professor teve que desenvolver atividades que dessem conta do aprendizado de forma sequencial. Esta sequência teve que ser alterada em relação aos demais alunos, em virtude das condições da aluna surda. Isso não alterou o seu aprendizado (afinal ela se formou e trabalha na área) mas a reflexão e o conhecimento do sujeito 4 foi fundamental para criar algo literalmente novo.

(...) os professores devem ter uma consciência clara de cada fase. Numa unidade é fácil perder de vista os objetivos que se perseguem. Os problemas e a complexidade da organização do grupo fazem com que esta tarefa ocupe um espaço de tempo notável, somado à necessidade de reconduzir os interesses naturais dos alunos para os objetivos previstos. (Zaballa, 1998. p.76)

O aluno PCD em processo de estágio também passou pela etapa de atendimento com o paciente. O desafio continuava sendo estabelecer comunicação.

*Sujeito 4 – (...) O desafio de se comunicar com um paciente era grande e tínhamos a preocupação da rejeição por parte do paciente, porque tínhamos que falar que ele seria atendido por uma aluna surda e se isso era um problema para ele. Claro que o feeling de quem perguntava no atendimento deveria existir, porque quando um paciente aparentava ser mais problemático, não permitíamos o contato, até porque era a fase de estágio (...) desenvolvi uma espécie de placa, (...) essas placas teriam abordagens comuns, do tipo “se tem preferência por braço de coleta”, enfim essas coisas.*

Os alunos eram oralizados, o que, de certa forma facilitou, pois, a leitura labial é um ponto de apoio importante para estabelecer a comunicação, porém, como relato dos próprios alunos, é muito cansativo trabalhar na oralidade, e deixar de lado a L1.

Conforme o depoimento do sujeito 4, uma estratégia adotada para a continuidade do estágio, foi a comunicação escrita, ou seja, as placas tiveram um papel importante para que a comunicação fosse facilitada. As respostas dos pacientes seguiam no modelo de gestual, acompanhado artifícios extras e principalmente apoiados pela tecnologia, por exemplo o celular

(respostas eram escritas pelo celular e exibidas ao aluno surdo, caso fosse necessário), porém foram raros os casos que esse formato foi utilizado para a comunicação. Outro exemplo do uso da tecnologia, é o aparelho eletrônico de aferir pressão, já amplamente utilizado em instituições de saúde, o que evita o uso de estetoscópio, que torna inviável para a utilização do surdo verificar a pressão arterial de um paciente.

Os discursos na educação profissional, hoje, tratam da importância do saber em uma sociedade em que os avanços tecnológicos deixam em evidência a necessidade de se pensar uma mudança no paradigma da produção e da necessidade da (res)significação do papel do professor. (PRADOS, 2020).

O papel do professor, neste caso foi de colaborar com a emancipação do aluno no exercício da profissão; o momento do estágio é fundamental para que o aluno ganhe em habilidade e segurança para “andar com as próprias pernas”. Isso foi feito, dentro de uma condição ainda não explorada pelos professores, mas aproveitando a expertise de cada participante do processo todo, sempre amparando o aluno para que as dificuldades novas que teriam de ser enfrentadas não fossem um fator desestimulante.

A comunicação escrita proporcionou um acesso da aluna/estagiária ao paciente o que permitiu a execução da prestação do atendimento assistencial e era um complemento a comunicação gestual que é muito utilizada, mesmo quando as LIBRAS são utilizadas. RECTOR e TRINTA (1986) consideram que todo gesto é uma ação. Elementarmente uma ação pela qual se envia sinal visual para o interlocutor. Isso reforça a ideia de que os estilos comunicação empregados entre a surda e o paciente se complementam com a linguagem não verbal (utilização de gestos) e a linguagem escrita (utilização de placas).

Somando as duas etapas do estágio são 500 horas distribuídas em dois anos; ao final do primeiro ano o aluno é submetido a primeira fase de estágio que soma 350 horas, isso inclui o estágio de observação. Aluno aprende atividades básicas neste momento, como arrumar um leito, por exemplo. A segunda fase do estágio é composta de 150 horas, o aluno que chega até esta etapa, foi aprovado em todas as disciplinas da primeira etapa, bem como no estágio de 350 horas, todos tem caráter de reprovação. Nos momentos de estágio, o aluno se dedica somente a este processo em jornada única, estando desobrigado a comparecer na instituição de ensino.

Ao final de todo o processo, o aluno tem sua nota e demais comentários (postura, comprometimento, intercorrências etc.) discutidos em reunião pedagógica o que definirá sua aprovação e obtenção do certificado de técnico em enfermagem.

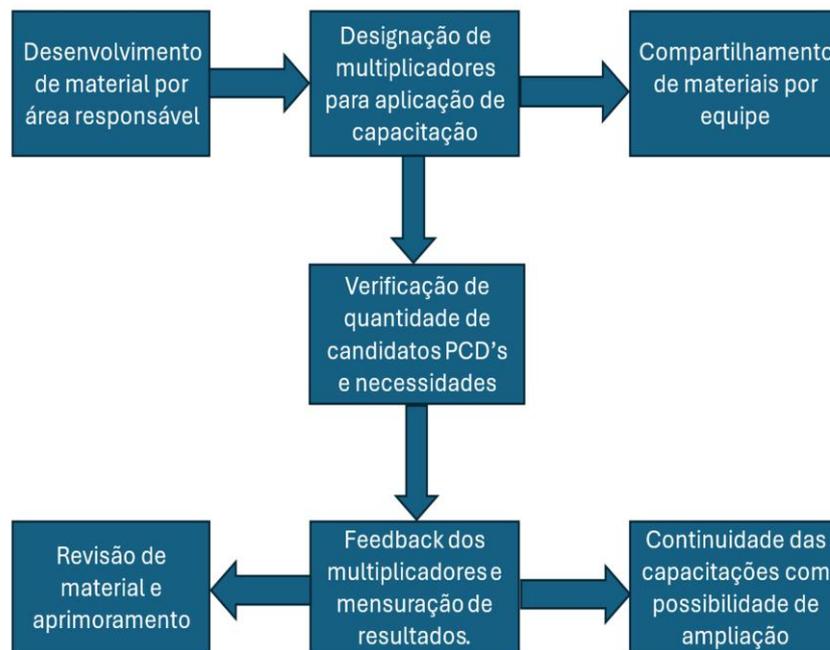
O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2003).

O aluno surdo, certificado, pode, sem dúvida, ocupar um espaço no mercado de trabalho e participar de programas de quotas em empresas do ramo da saúde. Essa condição, como já citada anteriormente, somada a singularidade da formação técnica de um aluno PCD, neste caso surdo, traduz e oportuniza de forma bastante relevante a colocação no mercado de trabalho

#### 4.1 – Produto

Como proposta inicial para um produto, resultante desta pesquisa, será uma formação continuada para a educação inclusiva, tendo como princípio os alunos PCD's surdos, e também uma proposta para a elaboração de um manual de boas práticas docentes sobre a inclusão do surdo em educação profissional. Essa formação pode ser destinada tanto para o nível técnico quanto para o nível superior, e adaptada conforme a necessidade da instituição envolvida no processo, sendo ela pública ou privada.

Sugestão por Fluxograma:



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta dissertação, compreendendo a complexidade e ainda novidade do aluno PCD, e do efetivo processo de inclusão, procurou-se relatar uma experiência real em que alunos com diferentes necessidades receberam a oportunidade de estudar no ensino técnico da área da saúde; o ensino técnico, tem por característica o fazer, ou seja, a execução prática de tarefas com mais ou menos complexidade, e que na área da saúde, tornou-se uma aventura; não tínhamos um exemplo concreto a ser seguido de outras instituições, faltavam registros pedagógicos e ferramentas para nos auxiliar na jornada. O que não faltou foi o desejo de encarar esse desafio, assim sendo não podíamos perder de vista a questão da capacitação profissional e nem o objetivo de incluir. A fusão desses dois aspectos era o que mais preocupava, uma vez que a meta da instituição estava atrelada a empregabilidade e não a evasão (o que recebia também um olhar especial). Esse aluno poderia desistir a qualquer momento, caso não sentisse preparo e segurança no trabalho realizado e então fracassaríamos. Então o trabalho foi desenvolvido por diferentes frentes. Recorremos a literatura, assessoria, adaptação de ambiente, dedicação de professores, união entre instituição e campo de estágio (hospital), e no dia a dia, reuniões formais e informais e principalmente o feedback do próprio aluno que era parte interessada também, e fundamental para o sucesso do processo de formação. Portanto dentro do objetivo geral desse trabalho que versa sobre o como formar e incluir, um PCD através de estratégias de ensino fica o convite a refletir sobre as práticas adotadas citadas pelos sujeitos de pesquisa, os professores, que de forma bastante colaborativa, puderam contribuir através de suas experiências com o aluno PCD surdo, e que ao final, tiveram a oportunidade de aprender e contemplar a aprovação, certificação e inclusão do aluno no mercado de trabalho.

Uma das finalidades deste projeto é evidenciar a lacuna que fica entre o processo de desenvolvimento da educação profissional do PCD e a oportunidade de emprego. Essa discussão sugere que dentro de um processo seletivo possa ser encontrado, de forma sistematizada um modelo de etapas, por meio das quais a capacitação profissional faça parte e que seja uma regra da instituição. Para tanto, é necessário a quebra de alguns paradigmas literalmente culturais. O momento do estágio serviu para isso. Pôde mostrar a capacidade e a sensibilidade que um aluno de natureza “diferente” aos olhos de quem o cerca surpreende de forma positiva.

Somente cumprir a legislação ou somente ser politicamente correto não é suficiente, os relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa puderam evidenciar que o desafio foi aceito na

totalidade, com cautela, técnica, mas sem medo, confiando na construção do saber e tendo a certeza de que a forma coletiva era o segredo para o sucesso do trabalho docente.

Transformar esse tema e experiência numa dissertação, numa possibilidade de produto, é convidar a reflexão e permitir com que a pesquisa possa ter continuidade. Também é um desafio a desconstrução de preconceitos e pressupostos que o indivíduo, mesmo antes de ser professor têm, é um compromisso social que todos os professores assumem quando decidem pela carreira docente.

Portanto, como sugestão para desenvolvimento do professor, ampliação do conhecimento sobre processos inclusivos e melhorias nas atividades docentes, um manual de boas práticas, acompanhado de capacitações, vem corroborar com o resultado dessa dissertação.

## REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Vozes, 2008.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Bookman Editora, 2017.

BOSI, Alfredo. **Plural, mas não caótico**. In: Bosi, Alfredo. **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987. P. 7-8.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em 02/ago/2022.

BRASIL, Ministério da Economia. Relação Anual de Informações Sociais, **RAIS**. 2019. Disponível em <http://www.rais.gov.br/sitio/download.jsf> Acesso em 05/ago/2022.

BRASIL, República Federativa do. **Consolidação das Leis do Trabalho, CLT**, Decreto-Lei Nº. 5.452, de 1º. De maio de 1943. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm) Acesso em 03/ago/2022.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição Federal Brasileira**, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 03/ago/2022.

BRASIL, República Federativa do. Lei Nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm) Acesso em 16/dez/2023.

BRASIL, República Federativa do. **Lei Nº. 8213**, de 24 de julho de 1991. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm)

BRASIL, República Federativa do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20out%20provid%C3%AAs.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20out%20provid%C3%AAs.)

BRASIL, Secretaria Geral, Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em [02/ago/2022](#).

BRASIL. MEC. SECAD. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECAD, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 02/ago/2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO.2012.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. **Saberes, Identidades, Autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica**. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, nº 143, p. 376-401, maio/ago 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200004>

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados. 2012.

KLEIN, M. (1998). **Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador.** In: Carlos Skliar (org.) A surdez: Um olhar sobre as diferenças. (75-94). Porto Alegre: Mediação.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU Editora, 2018

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2016.

MEC. **Plano Nacional de Educação de 2014.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em 03/01/2024.

MERRIAN, S. B. **Pesquisa Qualitativa e Aplicações de Estudo de Caso em Educação: Revisado e Expandido a partir de Pesquisa de Estudo de Caso em Educação.** São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 2017

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** São Paulo: Editora Vozes, 2018.

Nações Unidas (1996). **Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.** Tradução de Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: CVI-NA/APADE. Tradução de The Stanrd rules on the equalization of oportunities for persons with disabilities.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Regras Gerais sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** Resolução nº. 48/96, 20 de dezembro de 1993. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/regras\\_gerais.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/regras_gerais.htm)

PATTON, M. Q. **Pesquisa Qualitativa e Métodos de Avaliação: Integrando Teoria e Prática.** Minnesota: Sage, 2015.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 1).

PETEROSSO, H. G., ITOCAZU, Neide Aquemi. **As Novas Tecnologias de Informação e a prática docente**. In: PETEROSSO, Helena G.; MENESES, João G. de Carvalho (coords). **Revisitando o Saber e o Fazer Docente**. São Paulo: Thomson, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PINTO. A. L. G. **Desatando os nós da formação docente**. São Paulo: Mediação, 2002.

PRADOS, R. M. N. BONINI, L.M. **Ensaio de Semiótica Aplicada**. Curitiba: CRV, 2017.

PRADOS, R. M. N. BONINI. **Comunicação, Discurso Pedagógico e Formação Docente em Educação Profissional**. REGIT, Fatec – Itaquaquecetuba, SP, v 13, p. 134 – 146, jan/jun 2020.

PRADOS, R. M. N.; GIORDANO, C. V.; GRADJEAN-THOMSEN, D. B. **Inclusão Educacional: discursos político-educacionais e desafios das classes hospitalares**. In Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, REVASF. Vol. 09, nº. 18, p.103-122, abr 2019. Disponível em <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/444/298>

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação Não-Verbal: a gestualidade brasileira**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SASSAKI, R.K. (1996). **O Processo de transição escola/ trabalho**. Curso de Capacitação de Professores e Profissionais de Educação Especial. São Paulo. S.M.E. (Mimeo).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**, 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Secretaria Municipal de Educação (SME). (1996). **Currículos e programas de Educação Especial**. São Paulo, SME.

SKLIAR, C. (1997). **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: O caso dos surdos** (244-280). In: Luis H. da Silva; José C. de Azevedo e Edmilson S. dos Santos *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ªed. Petrópolis, SP: Vozes, 2014.

VÓVIO, C. L. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: história, concepções e perspectivas**. São Paulo; SENAC, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALLA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

### Questionário Docentes de Enfermagem

Questionário para aplicação, como parte de projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Profissional.

#### Uma pergunta obrigatória

1. Qual a sua formação? \*

- Enfermagem
- Enfermagem com formação docente
- Enfermagem com titulação (mestrado, doutorado...)
- Outras formações

2. Quais outras formações?

---

3. Qual (s) área de atuação?

---

4. Quanta tempo leciona?

- Mais de 3 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Quais tipos de instituições já lecionou?

Pública

Privada

Pública e Privada

Lecionei também em outros formatos de instituição (tipo ONG's)

6. Alguma vez já trabalhou com PCD?

Já tive aluno PCD

Nunca tive aluno PCD

7. Caso afirmativo, qual o tipo de necessidade?

---

8. Obteve suporte necessário da instituição para desenvolver o trabalho?

---

9. Conseguiu desenvolver estratégias em conjunto com outros profissionais ou de forma individual de acordo com a necessidade?

Sim

Parcialmente

Não

10. Trabalhariá com um aluno PCD?

Sim

Não

11. Qual o momento foi ou é mais desafiador para um aluno PCD em enfermagem?

---

12. Acredita que um aluno PCD ajudaria na sua prática docente ou atrapalharia? Por que?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários

## ANEXOS

São Paulo, 7 de agosto de 2023

À Comissão de Ética da  
Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza

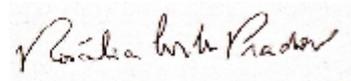
Solicitamos à Comissão de Ética desta instituição que avalie meu projeto de pesquisa bem como o instrumento a ser utilizado e seu respectivo TCLE.

Seguem, portanto, anexos:

- TCLE
- Projeto de Pesquisa
- Instrumento de Pesquisa

No aguardo de sua deliberação, agradecemos.

Atenciosamente,



---

Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
e-mail: rosalia.prados@gmail.co

---

Daniel Ferreira de Carvalho  
e-mail: daniel.carvalho29@etec.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

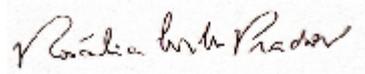
Você está sendo convidado a participar da pesquisa sob o título "Saberes Docentes Sobre a Inclusão do PCD no Mercado de Trabalho: A Educação Profissional na Área da Saúde" e sua seleção ocorreu devido ao fato de ser um docente da educação profissional e ter conhecimento, experiência e prática com a pesquisa em questão. Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é criar um modelo de orientação aos docentes, para que possam trabalhar de forma eficiente com o PCD, mais especificamente o surdo, visando à formação técnica profissional e o mercado de trabalho

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.



Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
e-mail: rosalia.prados@gmail.com

Pesquisador: Daniel Ferreira de Carvalho  
e-mail: Daniel.carvalho29@etec.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

---

Sujeito da Pesquisa  
Nome e Assinatura

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, residente e  
domiciliado à \_\_\_\_\_, na cidade de  
\_\_\_\_\_, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo  
ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos  
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s)  
\_\_\_\_\_, perante o pesquisador(a) \_\_\_\_\_.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente  
autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral,  
inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para  
finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de  
Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Cedente:

\_\_\_\_\_